

|N°24/2022|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a
distancia en tiempos de crisis:
Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia

Paola Costa Cornejo, Melina Solari Landa, Laëtitia Pierrot, Rodrigo
Salazar- Jiménez, Daniel Peraya, Jean-François Cerisier



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°24 Año 2021

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Luciano Mariño Beltrán

Equipo Técnico

Raúl Araneda, Gonzalo Serrano Solís, Alonso Núñez Campusano

Diseño y realización gráfica

Carlos Ríos Hidalgo

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

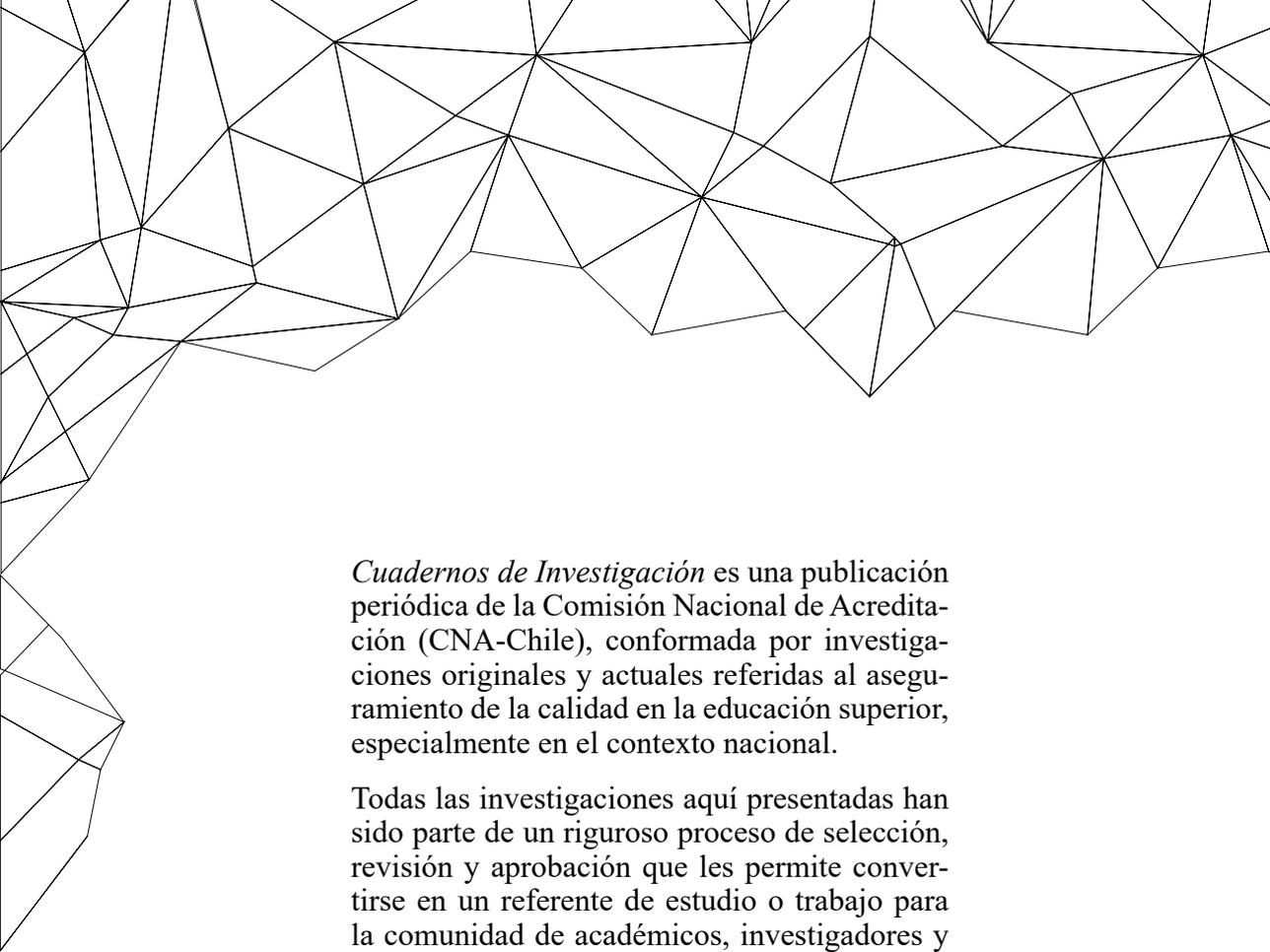


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Costa P., Solari M., Pierrot L., Salazar - Jiménez R., Peraya D., Jean - François Cerisier (2021). *Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia* (Vol.N°24). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas al aseguramiento de la calidad en la educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevos conocimientos en el ámbito del aseguramiento de la calidad en la educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a
distancia en tiempos de crisis:
Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia

Paola Costa Cornejo, Melina Solari Landa, Laëtitia Pierrot, Rodrigo Salazar - Jiménez,
Daniel Peraya, Jean-François Cerisier



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

Antecedentes conceptuales

I.1. Consideraciones conceptuales y terminológicas preliminares	27
I.1.1 Educación, enseñanza, aprendizaje y formación.	29
I.1.2. Las formaciones presenciales y a distancia.	30
I.1.3. Recurrir a las tecnologías: la instrumentación o la mediación de la formación.	34
I.1.4. Ingeniería pedagógica, ingenieros pedagógicos, diseñadores instruccionales	36
I.1.5. Los dispositivos de formación híbridos	38
I.2. Revisión de la literatura	41
I.2.1. Definición de los dispositivos de formación implementados durante la pandemia.	42
I.2.2. La brecha digital	46
I.2.3. Características del estudiantado	50
I.2.4. Las prácticas pedagógicas	52
I.2.5. Estrategias institucionales	56

Capítulo II

II.1. Objetivos de investigación	61
II.1.1. Objetivo general	61
II.1.2. Objetivos específicos	61

II.2. Relevancia de la investigación	62
II.3. Metodología y trabajo de campo	63
II.3.1. Análisis de casos múltiples	63
II.3.2. Participantes	64
II.3.3. Condiciones contextuales	67
II.3.4. Técnicas de recolección de datos	68
II.3.5 Aspectos éticos	70

Capítulo III

RESULTADOS

III. 1 Objetivo específico 1	75
III.1.1 Los cambios percibidos en las prácticas pedagógicas	76
III.1.1.1 La sustitución de la clase magistral	77
III.1.1.2 El tránsito hacia una redefinición de las prácticas pedagógicas	80
III.2 Objetivo específico 2s	85
III.2.1 Aciertos y desafíos	85
III.2.1.2 Equipamiento y utilización de recursos digitales	86
III.2.1.3 Planificación	89
III.2.1.4 Evaluación y seguimiento del aprendizaje	91
III.2.1.5 Presencia	94
III.2.1.6 Comunicación y dimensión socioafectiva	97
III.3 Objetivo específico 3	98
III.3.1. Diferencias y similitudes contextuales que incidieron en las acciones	98
III.3.2. Principales estrategias y acciones identificadas	100
III.3.2.1. Elaboración de protocolos	100
III.3.2.2 Becas de conectividad y préstamo de computadores	102

III.3.2.3. Formaciones para el desarrollo de competencias digitales	103
III.3.2.4. Acompañamiento socioafectivo	105
III.4. Proyecciones futuras	106

Capítulo IV

Conclusiones	109
--------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

119

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de Entrevista Profesores (español)	135
Anexo 2: Pauta de entrevista a profesores (francés)	135
Anexo 3: Pauta de Entrevista estudiantes (español)	141
Anexo 4: Pauta de Entrevista estudiantes (francés)	146
Anexo 5: Guía de entrevista a responsables institucionales (español)	151
Anexo 6: Guía de entrevista a responsables institucionales (francés)	154

Índice de Tablas

Tabla 1. Docentes participantes	66
Tabla 2. Estudiantes participantes	66
Tabla 3. Características de las universidades que participan en el estudio	67

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica por sexto año consecutivo la Serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollado del sistema de educación superior chileno, dando continuidad a su rol de promotor del aseguramiento de la calidad.

Los cuatro nuevos números que contiene la serie, 21, 22, 23 y 24, culminan los proyectos de investigación iniciados en 2020. Debemos destacar el esfuerzo realizado por los equipos investigadores en el complejo contexto nacional en el cual debieron llevar a cabo y terminar las investigaciones.

Las cuatro investigaciones que forman parte de esta nueva colección abarcan temas diversos tales como el aseguramiento de la calidad en el subsistema de educación superior técnico profesional, el análisis comparado de los desafíos de la formación híbrida y a distancia y el impacto de la acre-

ditación obligatoria y del sistema profesional de desarrollo docente en carreras de pedagogía. Los enfoques son variados dependiendo del estudio, utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las distintas características tanto de las instituciones como del sistema de educación superior.

El Cuaderno N°24 se titula “Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia”. El estudio fue conducido por la investigadora Doctora Paola Costa Cornejo de la Universidad.

Entre los principales aportes del estudio destaca un análisis pertinente para los momentos particulares que vivimos actualmente. La necesidad de diversificar las modalidades de estudios debido tanto a los avances tecnológicos, pero también a la situación de pandemia de los últimos tiempos, es una realidad de muchos países. Es así como este estudio permite relevar las condiciones y estrategias en torno a la educación

híbrida y a distancia en Francia y Chile y los desafíos que tenemos por delante.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición aporten

a la reflexión del sistema de educación superior en el ámbito del aseguramiento de la calidad y puedan servir de apoyo y como material de consulta para toda la comunidad.

Andrés Bernasconi Ramírez

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

Las situaciones de crisis, particularmente en nuestro país, ponen a prueba a la sociedad y a las organizaciones, donde la educación no está exenta de sufrir sus efectos o de sus consecuencias.

Crisis es definida por la Real Academia Española de la Lengua (RAE), como “*cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados*”, o también aplica otra definición que señala “*situación mala o difícil*” (RAE - Real Academia Española de la Lengua, 2021).

Es así como muchos países en el mundo sufren de constantes situaciones de crisis políticas, sociales, climáticas, naturales, entre otras y que afectan a toda la sociedad en su conjunto y de las cuales, en la mayoría de los casos, se desprenden profundos efectos y cambios que evolucionan, incluso, de ser de emergencia o transitorios a situaciones más bien permanentes.

Un ejemplo de ello, que ha afectado globalmente a todas las naciones, ha sido la Pandemia mundial que nos afecta desde fines de 2019 y que ha provocado profundos cambios en toda la vida humana. Particularmente y en lo que respecta al objetivo de esta publicación, ha producido profundos efectos en la educación terciaria y en específico, en la forma en que esta necesidad humana ha debido ser impartida y recibida, en sus diferentes niveles formativos, por cada uno de sus estudiantes, sin importar el lugar geográfico y su condición social.

Francia y Chile, no han estado ajenos a estas situaciones de crisis, ya sean sociales o políticas, o bien como producto de la Pandemia, por lo que las experiencias de cómo países tan distintos, pero que tienen una situación común han aplicado en pos de desarrollar la educación terciaria en tiempos de crisis, es un interesante motivo para leer con particular interés esta profunda, documentada y oportuna investigación, que nos ilustra de “*cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) están afron-*

tando el desafío de dar continuidad pedagógica a sus estudiantes, durante la crisis sanitaria provocada por el COVID-19”.

Los autores, ya en la Introducción, nos orientan hacia que *“resulta necesario documentar y analizar cómo las universidades están haciendo frente a la pandemia por varias razones: 1) a futuro se podrían revivir emergencias como ésta (movilizaciones sociales, catástrofes naturales, etc.); 2) aún existe incertidumbre sobre el retorno a las clases presenciales y a la duración de las medidas de distanciamiento social en el mundo; 3) la experiencia actual podría orientar políticas públicas tendientes a no agravar las desigualdades existentes y a reducir las disparidades de acceso a los recursos para aprender; 4) la difusión de los aciertos en este contexto, podría ayudar a la generalización y a la perdurabilidad de éstos en educación superior”.*

La emergencia sanitaria, si bien ha estado siendo combatida con mucha fuerza, a través de la inoculación de gran parte de la población con diferentes vacunas, no está lejos de terminar o de aminsonar sus efectos en contagios que van rebrotando y mutando hacia nuevas variantes, con mucha frecuencia en todo el Orbe, por lo que

la formación híbrida en la educación terciaria o mediante el uso de recursos presenciales y virtuales, mantienen una gran relevancia y sirven de base empírica para ajustar modelos educativos y procesos formativos en todas las IES y, además, para generar nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad en esta modalidad.

En este último aspecto, el aseguramiento de la calidad (AC), sabido es que, en términos de *consistencia externa*, los esfuerzos de las instituciones han estado centrados en la forma de analizar, planificar y responder de las IES hacia la entrega de apoyo y soluciones a las necesidades que cada comunidad académica ha requerido, para dar satisfacción a las exigencias y compromisos con sus grupos de referencia y el entorno social en que cada institución se desenvuelve. Respecto de la *consistencia interna*, sin duda que los principales esfuerzos han estado dirigidos hacia la respuesta institucional para cumplir con su misión, propósitos y compromisos institucionales, desarrollando con iniciativa y amplio uso de distintos recursos, procesos y mecanismos de AC, que les permitan continuar con la actividad académica de la mejor forma posible, ajustando, flexible y eficientemente, sus planes y programas de estudio.

De la misma manera, se ha procurado, en la medida que la crisis lo ha permitido, ejecutar actividades presenciales controladas, semi presenciales o en formatos híbridos, con amplio uso de TICs, respeto a las medidas sanitarias y a las opciones que cada integrante de la comunidad académica pueda tomar para su regreso paulatino y seguro a las aulas.

En términos de mejora continua, desde octubre de 2019 y hasta que la Pandemia lo permita, las instituciones han tenido la gran oportunidad de desarrollar diversos procesos de enseñanza-aprendizaje y de virtualización de procedimientos y contenidos pedagógicos, así como mecanismos de AC, que permitan optimizar y desarrollar procesos eficientes; generar mecanismos que otorguen valor agregado y respondan a las restricciones actuales; que pese a las situaciones externas e internas adversas, apoyen a la mejora de resultados y que permitan, además, propender a una mejora continua hacia modalidades y metodologías que hasta antes de las dos crisis que hemos vivido no se valoraban prioritariamente y que hoy tenemos la gran oportunidad de evidenciar.

Por lo expuesto, el trabajo investigativo que se presenta a continuación, cumple cabalmente con lo presentado en su origen como proyecto y con los objetivos, generales y específicos que fueron formulados.

Al respecto y más centrado en la investigación que se presenta, cabe destacar que el equipo de investigadores desarrolló en los capítulos I y II un profundo análisis, recopilación y evaluación de antecedentes teóricos y metodológicos, basados en un variado, detallado y apropiado set de referencias bibliográficas, muy apropiadas, atinentes al tema y que pudieron, además muy inteligentemente, combinar desde publicaciones y antecedentes previos a la Pandemia, como otros publicados desde la aparición de la misma.

Los resultados expuestos detalladamente a lo largo del capítulo III dan cuenta en forma muy interesante, cualitativa y evidenciada, de la forma como cada uno de los objetivos específicos se fue trabajando y concretando con sus particulares dificultades y características.

La información proporcionada, a partir de las evidencias recogidas desde 3 distintas instituciones, una privada y una estatal nacional, y una institución france-

sa, permite conocer las realidades bajo distintas miradas y características de países muy disímiles (Chile y Francia), pero que comparten experiencias de crisis sociales y de la emergencia derivada de la Pandemia en forma común. Desde este análisis a las 3 instituciones, se construyen resultados que tienen algunos denominadores en común y que permite, además, desde el aprendizaje que se obtiene de sus propias lecciones aprendidas, dar cuenta del beneficio que se puede obtener, desde este trabajo de investigación de alta calidad y dedicación como el que se presenta.

La discusión producida en el capítulo III, permitió establecer un conjunto de conclusiones que se incorporan en el capítulo IV, junto con recomendaciones y limitaciones del estudio. Llama la atención que las conclusiones permiten efectivamente evidenciar que el estudio está muy cercano a la realidad que hoy están viviendo muchas IES al haber iniciado este 2021 con procesos de hibridación de su actividad académica, por lo que las lecciones aprendidas y prácticas que se mencionan en la publicación, son absolutamente coherentes, aplicables y contingentes.

A base de lo anterior, se pudo constatar integralmente y satisfactoriamente el cumplimiento del Objetivo General del proyecto, de *“Analizar los alcances y los límites de la implementación de formaciones híbridas y a distancia, durante el periodo de crisis sanitaria mundial, en 19 cursos de pregrado de dos universidades chilenas y una francesa”*.

La investigación efectuada, multidisciplinaria y con el valor agregado de tener características y componentes binacionales, contribuye a la generación de conocimiento y le otorga valor en un ámbito de la academia no muy conocido hasta antes de la pandemia y que, incluso, generaba más de una suspicacia acerca de su implementación, puesta en práctica, aplicabilidad y resultados.

La visión sistémica que entrega la investigación efectuada otorga, además, una clara definición de su poco conocida terminología, en términos de significado y aplicación, pero que, a su vez, parte de estas expresiones son muy utilizadas para expresar modelos, modalidades, formatos y procedimientos de ejecución, de todas las variantes de no presencialidad en la impartición de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones vertidas por los diferentes entrevistados, junto con la metodología y teoría investigada, culminan en un buen desarrollo de la investigación y que permite, tanto culminar su lectura comprendiendo el enfoque y objetivos perseguidos, como también, deja abierta la posibilidad de continuar investigando y complementándola con otras variantes y profundización de variados aspectos que permitan aprovechar de mu-

cha mejor forma todas las ventajas que del uso de la tecnología aplicada a la pedagogía, síncrona o asíncronamente, hemos descubierto y aprendido a utilizar y valorar.

En síntesis y nuevamente citando a los autores de esta investigación, *“los resultados aportan recomendaciones pedagógicas para la integración de tecnologías en tiempos de crisis y un modelo de análisis para acompañar el desarrollo de dispositivos de formación híbridos en pregrado”*.

Humberto León Flores

Universidad Bernardo O'Higgins

Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis. Estudio de casos en universidades de Chile y Francia

RESUMEN

Estudio exploratorio y descriptivo cuyo objetivo es comprender cómo las instituciones de educación superior están afrontando el desafío de implementar formaciones a distancia en pregrado durante la crisis sanitaria. Mediante un análisis de casos se analizan las formaciones implementadas en 19 cursos de carreras de pregrado de tres universidades (dos chilenas y una francesa). Se realizaron entrevistas en profundidad a 19 profesores y profesoras, 49 estudiantes y 5 responsables institucionales.

Los resultados aportan recomendaciones pedagógicas para la integración de tecnologías en tiempos de crisis y un modelo de análisis para acompañar el desarrollo de dispositivos de formación híbridos en pregrado.

Palabras clave: Formación a distancia, dispositivo de formación híbrido, educación remota de emergencia, educación superior, prácticas pedagógicas.

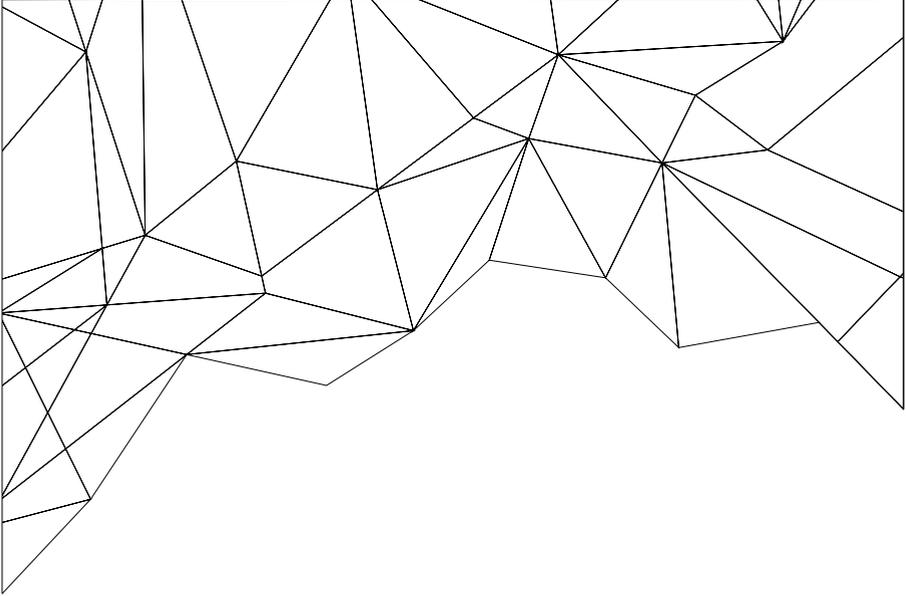
Current situation and challenges of hybrid and distance learning in times of crisis. Case study of universities in Chile and France

ABSTRACT

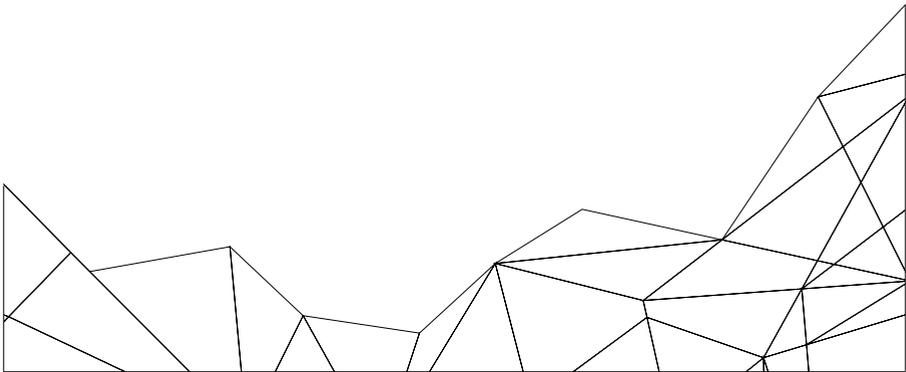
This project is an exploratory and descriptive study that aims to understand how higher education institutions are facing the challenge of implementing undergraduate distance learning during the health crisis. A case analysis of the trainings implemented in 19 undergraduate career courses of three universities (two Chileans and one French) is implemented. In-depth interviews are conducted with 19 teachers, 49 students and 5 institutional heads.

The results provide pedagogical recommendations for the integration of technologies in times of crisis and an analysis model to accompany the development of undergraduate hybrid training programs.

Key words: *Distance education, b-learning, emergency remote education, higher education, pedagogical practices.*



INTRODUCCIÓN



El presente estudio, de carácter exploratorio y descriptivo, responde a la necesidad de contar con información sobre cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) están afrontando el desafío de dar continuidad pedagógica a sus estudiantes, durante la crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

La implementación de la enseñanza remota de emergencia, ya sean presenciales (laboratorios, talleres, entre otros.), a distancia o híbridas, necesita de recursos humanos y materiales específicos, además de un proceso previo de planificación y diseño instruccional (Tirado-Morueta, Pérez-Rodríguez, & Aguaded, 2011; Berthiaume & Rege Colet, 2013; Vásquez, 2014; Wang, Han, & Yang, 2015). Sin embargo, en 2020 en Chile como en la mayoría de los países del mundo, las universidades debieron reaccionar abruptamente a la pandemia ofreciendo sus cursos completamente a distancia. Esta situación de emergencia e inédita en educación superior ha planteado nuevos problemas y desafíos, que resulta necesario documentar y que contribuirán a responder a las preguntas: ¿Qué tipo de formaciones están siendo implementadas en pregrado?, ¿qué cambios ha influenciado el uso intensivo de las tecnologías en clases?, ¿qué ha funcionado y por qué?, ¿qué factores hacen la diferencia?, ¿qué innovaciones se identifican?, ¿qué desafíos deja la experiencia? ¿qué aprendizajes?

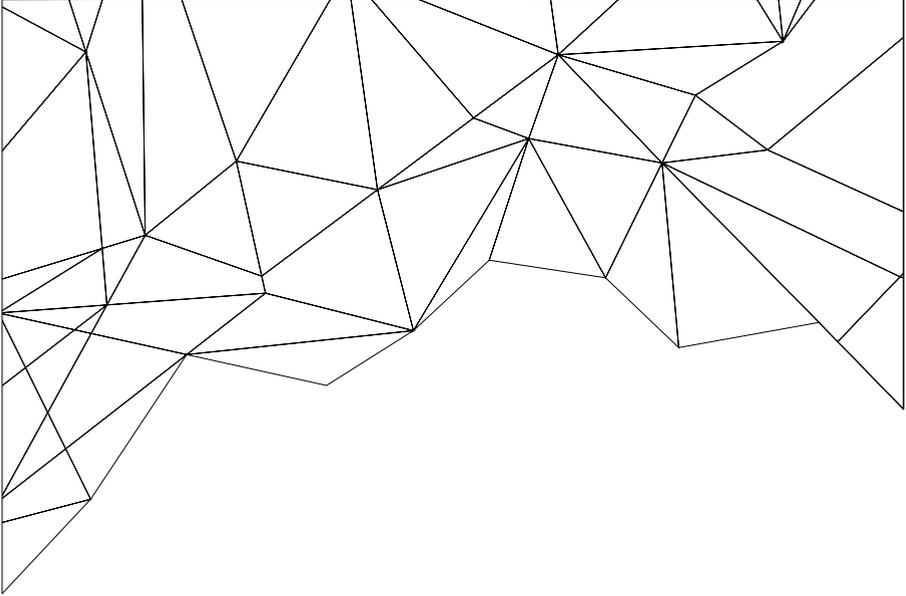
Resulta necesario documentar y analizar cómo las universidades están haciendo frente a la pandemia por varias razones: 1) a futuro se podrían revivir emergencias similares (movilizaciones sociales, catástrofes naturales, etc.); 2) aún existe incertidumbre sobre el retorno a las clases presenciales y a la duración de las medidas de distanciamiento social en el mundo; 3) la experiencia actual podría orientar políticas públicas tendientes a no agravar las desigualdades existentes y a reducir las disparidades de acceso a los recursos para aprender; 4) la difusión de los aciertos en este contexto podría ayudar a la generalización y a la perdurabilidad de estos en educación superior. Contar con este

estado de la situación es un primer paso para avanzar en el acompañamiento de las instituciones y de los profesores hacia el aseguramiento de la calidad de las formaciones a distancia e híbridas.

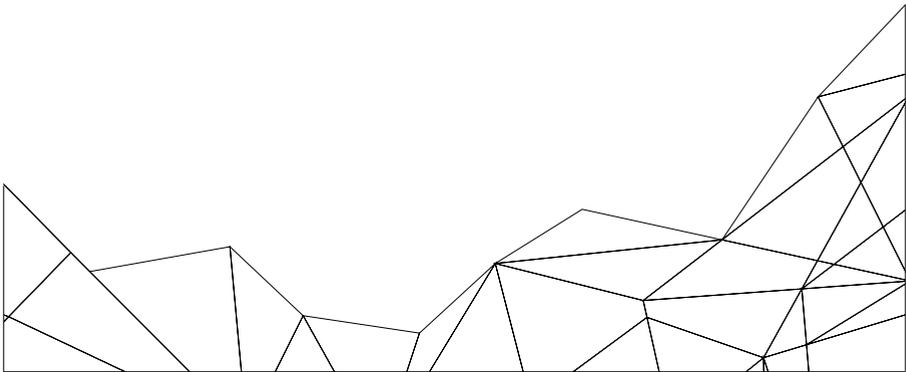
Esta investigación recoge las propuestas teóricas de tipología de los dispositivos de formación híbridos del proyecto de investigación Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012), el modelo de integración de las tecnologías en clase (Fiévez, 2017) y las categorías de análisis de prácticas pedagógicas con uso de tecnologías digitales propuesto por Puentedura (2003). Estos modelos teóricos permiten adoptar una perspectiva sistémica y comprender los dispositivos de formación en toda su complejidad.

Se utilizan técnicas cualitativas para, mediante un análisis de casos, analizar las modalidades implementadas en 19 cursos de carreras de pregrado de tres universidades (dos chilenas y una francesa). Los casos fueron seleccionados a través de un muestreo teórico e intencional, en función de las áreas de conocimiento (ciencias médicas y de la salud, ciencias sociales e ingeniería y tecnología). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad a 19 profesores y profesoras y a 49 estudiantes de las tres universidades.

Los resultados presentados esperan aportar con recomendaciones pedagógicas para la integración de tecnologías, así como, con un modelo de análisis que cuente con sustento teórico y empírico, que pueda ser utilizado para acompañar la creación y el seguimiento de dispositivos de formación híbridos en pregrado.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1. Consideraciones conceptuales y terminológicas preliminares¹

Antes de comenzar, resulta necesario precisar claramente los objetos de estudio, los conceptos principales del marco teórico y, en consecuencia, los términos que los designan. Muchas razones responden a esta necesidad. En primer lugar, es importante destacar que las ciencias humanas se escriben principalmente utilizando el lenguaje común. Asimismo, es indispensable explicitar el sentido de cada uno de los términos utilizados en el marco de toda investigación para evitar numerosas confusiones, fuentes de malentendidos, entre el sentido de una palabra en un contexto científico particular y su sentido común. Un ejemplo de esto es el concepto de aprendizaje que “no tiene el mismo sentido en el lenguaje coloquial que en el lenguaje de los psicólogos” (Raynal & Rieunier, 1997: 33).

En diversas investigaciones se observa una confusión entre el objeto real, concreto, aquel de la realidad empírica y mundana y el objeto de investigación que es un constructo teórico: “la investigación científica se organiza alrededor de objetos contruidos que no tienen nada en común con las unidades separadas por la percepción ingenua” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005: 52, citado por Peraya, Charlier & Deschryver, 2014) y, de otra parte, “un objeto de investigación, por parcial y fragmentado que sea, sólo puede definirse y construirse en función de un problema teórico que permita someter a un cuestionamiento sistemático los aspectos de la realidad relacionados con la pregunta que se plantea” (Bourdieu et al., 2005: 54, citado por Peraya et al., 2014).

¹ Las citas textuales de los textos escritos en otro idioma, fueron traducidos al español por los autores de este informe.

En este caso, las connotaciones son numerosas, porque dependen más de los usos personales o profesionales que de una definición científica. Las decisiones epistemológicas también pueden influir en esta confusión, entre el objeto empírico y el objeto de investigación. Por ejemplo, una postura tecnocentrista o tecnodeterminista, que trata de explicar los cambios en las prácticas educativas únicamente por el efecto de los objetos técnicos (explicación mono causal) tenderá a subestimar la importancia de construir teóricamente su objeto de estudio. Además, proliferan las confusiones terminológicas y conceptuales. Por un lado, diferentes términos (por ejemplo, formación híbrida, modalidades de formación híbrida, esquema de formación híbrido, aprendizaje semipresencial, aprendizaje mixto, blended learning, o formación a distancia, enseñanza en línea, enseñanza digital, entre otros) parecen designar los mismos objetos, las mismas realidades empíricas. Un solo término a menudo abarca realidades y prácticas pedagógicas muy diferentes, lo cual quedó claro cuando, en marzo de 2020, todas las instituciones de formación se cerraron y tuvieron que cambiar abruptamente a la educación totalmente a distancia. A pesar de que nunca se hablaba tanto de formación a distancia, al mismo tiempo, jamás se había hablado de ella con tanto desconocimiento de lo que es. Por otra parte, muchos de los dispositivos que se promovían institucionalmente para hacer frente a la crisis distan bastante de los modelos y las prácticas pedagógicas de los establecimientos que se especializan en ofrecer formaciones a distancia. A lo anterior se suma que, entre los investigadores del área, los que explican su marco teórico, sus conceptos y quienes modelizan sus objetos de estudio, las definiciones distan de ser idénticas.

Este estudio tuvo una dificultad adicional, ya que se enmarca en un proyecto de colaboración internacional en el que tanto los equipos de investigadores como el terreno de estudio, son de Chile y Francia. Las culturas y el vocabulario científico no son completamente equivalentes en ambos países. Además, en el área de las tecnologías y de la educación, muchos conceptos y términos han sido creados originalmente en inglés. Algunos términos y conceptos existen sólo en una de las tres lenguas y no tienen su equivalente en las otras. Otras veces, son sus respectivos campos semánticos los que no se superponen de manera completa. Estas diferencias son aún más marcadas porque el modelo teórico utilizado en este estudio, el de “dispositivos de formación hí-

bridos” fue realizado en el marco de un proyecto europeo- el proyecto Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012) en un contexto científico y lingüístico francófono.

I.1.1 Educación, enseñanza, aprendizaje y formación

Dentro del contexto francófono, el diccionario de conceptos claves de la pedagogía, Raynal y Rieunier (1997: 150) citan la distinción realizada por Berbaum (1982), para quien la educación se entiende como una acción a largo plazo, dirigida al desarrollo de habilidades de los jóvenes, y que es relativamente informal en cuanto a su desarrollo y organización. Por el contrario, la formación se dirigiría más a una acción destinada a los adultos “entendiendo por esto, generalmente una acción que trata sobre la adquisición de saberes y de saber-hacer más que saber ser y cuya organización es formal” (Raynal et al. 1997: 150). Sin embargo, el autor aclara que el término formación inicial hace referencia a una acción destinada a los jóvenes. La enseñanza consiste más en “organizar situaciones de aprendizaje” (Raynal y Rieunier, 1997: 128), aunque a menudo se reduce a la transmisión de contenidos. La enseñanza concierne al trabajo del docente, por lo que se puede decir que consiste en hacer aprender. Por su parte, el aprendizaje designa “una modificación durable de los comportamientos que no puede ser únicamente atribuida a una maduración fisiológica” (Raynal & Rieunier, 1997: 33). Por lo tanto, el aprendizaje está siempre del lado del estudiante, joven o adulto. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje son dos polos del mismo proceso, denominado enseñanza-aprendizaje.

Estas definiciones requieren aun algunas aclaraciones. En primer lugar, la enseñanza abarca una realidad más restringida que la educación. La enseñanza hace referencia a las actividades organizadas en el marco institucional preescolar, escolar y universitario, mientras que la educación es una función social y parental ejercida por adultos para aquellos que no lo son todavía. Dicho de otra manera, la educación engloba la enseñanza, pero sus objetivos, sus ámbitos de acción y sus modalidades son complementarios y diferentes a la vez.

La formación, porque se dirige clásicamente a los adultos y está dirigida más al desarrollo de competencias, ha sido durante mucho tiempo utilizada para designar la formación profesional. Sin embargo,

al centrarse en el proceso de aprendizaje (el desarrollo de competencias) que la caracteriza, ha permitido modificar el campo semántico de este término y ha ido progresivamente reemplazando al de enseñanza. La evolución de la terminología se refleja también, en las últimas décadas, en el creciente interés de las ciencias de la educación por los procesos de aprendizaje. Un ejemplo de ello es el paso del término enseñanza a distancia a formación a distancia. Resulta necesario destacar que la palabra formación también hace referencia a la formación en cualquier ciclo o programa de estudios (por ejemplo, formación de ingenieros, formación en lenguas y literatura, formación de enfermeros) como de cualquier actividad organizada, destinada al desarrollo de competencias. Entendida en este segundo sentido, la formación, se refiere por tanto a un proceso.

I.1.2. Las formaciones presenciales y a distancia

La formación presencial, tal como la conocemos en la actualidad, se caracteriza (Vincent, 1980²) por la copresencia espaciotemporal de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes y sus docentes se encuentran reunidos en un mismo momento y lugar, en un espacio cerrado aislado, separado, completamente organizado – material, social y simbólicamente- para que pueda desarrollarse la actividad de enseñanza. Vincent (1980) atribuye a la forma escolar histórica, las características siguientes: “la separación espaciotemporal de otras prácticas sociales; la primacía de la palabra escrita sobre la palabra hablada; el silencio del estudiante; el predominio del saber sobre el saber-hacer, aprendizaje memorístico; sumisión a reglas impersonales impuestas por obligación” (Peltier, Peraya, Bonfils y Heise, en prensa 2021). Así, cabe destacar que la forma universitaria general (formación universitaria tradicional presencial) requiere la copresencia de los actores en el mismo

² El autor adopta una perspectiva histórica y se interesa a la Escuela como se fue progresivamente desarrollando entre los siglos XVI y XVIII.

lugar, al mismo tiempo, un predominio de la transmisión apoyada por la palabra del profesor. Pero también se caracteriza por una relación con el conocimiento, las reglas y las relaciones particulares que estructuran una cierta verticalidad de la relación educativa (Peltier et al. 2021). En este sentido, resulta interesante recordar a France Henri y Anthony Kaye (1985), quienes señalan que los educandos de una formación presencial realizan la mayor parte de sus actividades de aprendizaje solos, en casa, y por lo tanto a distancia, fuera del espacio-tiempo de la formación.

La formación a distancia (antiguamente enseñanza por correspondencia) es mucho más reciente que la formación presencial. Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, estuvo destinada a las personas impedidas de asistir a los centros de formación por diversas razones (extensión del territorio, región mal abastecida por la oferta escolar, enfermedades largas, hospitalizaciones, lejanía, éxodo en una situación de guerra, entre otros).³

La formación a distancia se caracteriza por el estallido de esta burbuja de copresencia espaciotemporal y por la disociación completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se entiende como una formación porque el docente prepara y diseña el curso en su conjunto, así como todas las actividades de aprendizaje particulares y las pone a disposición de sus estudiantes gracias a los diferentes medios de comunicación de masas. El docente también planifica las modalidades de acompañamiento y de apoyo a los estudiantes a distancia. Lo que diferencia el trabajo de apropiación realizado por los estudiantes en presencial es que en una formación a distancia el apoyo del docente también se organiza y diseña, mientras que en presencial muchos docentes consideran que esta tarea es responsabilidad exclusiva del estudiante.

³ En los años setenta nacen las primeras universidades a distancia con el objetivo de ofrecer una formación universitaria a los adultos que no habían tenido acceso a la Universidad y que se encontraban excluidos del sistema educativo presencial. Entre ellas se encuentran: la Open University (Reino Unido), la Teleuniversity (Quebec), la Fern Universität (Alemania), y la Open Univsiteit (Países Bajos).

Al respecto, autores como Decamps, De Lièvre y Depover (2009) distinguen escenarios de aprendizaje y de acompañamiento y apoyo. El primero, “describe las actividades de aprendizaje, su articulación en la secuencia de formación, los recursos puestos a disposición y las producciones esperadas” (Paquette 2002, citado por Decamps, De Lièvre y Depover 2009: 141) En la práctica, un escenario de aprendizaje será descrito como una sucesión de etapas, obligatorias u opcionales (algunas etapas pueden ser evitadas según la elección de los estudiantes o del tutor) que los estudiantes deberán pasar con un objetivo pedagógico explícito. Los escenarios de aprendizaje se distinguen, por un lado, por el carácter prescriptivo de las actividades de aprendizaje (resultados esperados de la actividad y el proceso a seguir para llegar a los resultados y plazos para llevar a cabo la actividad) y, por otro lado, por el grado de flexibilidad ofrecido en la articulación de las actividades (la naturaleza del vínculo entre las diferentes actividades y los criterios que condicionan la transición de una actividad a otra). El segundo, define las modalidades de intervención de los actores de la formación, tutores y estudiantes en el proceso de apoyo al aprendizaje. En algunos casos, también especifica los elementos de información que proporcionará el entorno para ayudar a los educandos a situarse en su camino formativo. Tres categorías de factores permiten distinguir un escenario de acompañamiento y apoyo: la distribución de roles, las funciones de la gestión y los métodos de intervención (Decamps, De Lièvre y Depover ,2009).

La formación a distancia implica muchas otras dimensiones esenciales: la especialización de tareas asumidas por diferentes actores; a los docentes, la responsabilidad del diseño del curso, la selección de los contenidos y de los aprendizajes asociados a la disciplina enseñada; a los diseñadores instruccionales o ingenieros (tecno) pedagógicos, la responsabilidad de la elección de los dispositivos de comunicación y de las tecnologías más adaptadas, del proceso de mediatización de montaje global del curso; a los informáticos, el desarrollo y la mantención del entorno virtual de trabajo, la concepción y la realización de tutoriales, de animaciones multimedia, entre otros; a diseñadores gráficos la tarea de realizar representaciones visuales pertinentes; a los tutores el trabajo de control, ayuda y apoyo a los estudiantes en todas sus formas (cognitiva, socioafectiva, organizacional, tecnológica, entre otros); a los administradores la gestión de los estudiantes, las calificaciones, certificados, entre otros. Esta organización está inspirada en un modelo de producción industrial, o en todo caso, expone la penetración

de un modelo de producción industrial dentro de la formación (Hernri et al., 1985; Moeglin, 1998). En cambio, en una formación presencial, el docente asume solo todas las tareas de diseño de su curso para cada semana. De hecho, se trata de tareas menos numerosas y complejas. Si bien es cierto que esta situación ha cambiado recientemente con la amplia difusión de entornos virtuales de aprendizaje y de Learning Management System (LMS), el docente suele trabajar solo, a veces con la ayuda de una unidad de apoyo tecnopedagógico, pero en la mayoría de los casos este acompañamiento se limita al manejo de la plataforma y de diferentes herramientas digitales. Se trata esencialmente de promover un dominio instrumental mínimo que permita al profesor manejar las tecnologías.

Estos elementos de definición de la formación presencial y a distancia y lo que los distingue muestran claramente que la mera puesta en línea (formación en línea) de recursos digitalizados y, en particular, de cursos grabados o podcasts, o la emisión sincrónica y en tiempo real de cursos en anfiteatro no pueden considerarse de ninguna manera como formación a distancia en su sentido amplio. Faltan demasiadas dimensiones: diseño, acompañamiento, apoyo y una reflexión pedagógica sobre el uso de los medios y las tecnologías.

Henri y Plante (2019), en el contexto canadiense, plantean que la formación o el aprendizaje en línea (e- Formación o *e-Learning*), “denominan al conjunto de soluciones y de recursos que permiten el aprendizaje con la ayuda de herramientas electrónicas. La formación en línea incluye también a los sitios *web* educativos, la teleformación, la enseñanza telemática e incluso el e-entrenamiento” (Henri & Plante, 2019: 3) Cualesquiera que sean las formas que pueda adoptar la e-formación, todas recurren, en mayor o menor medida, a las tecnologías de la informática y a las tecnologías de la información y la comunicación. Esta terminología presenta el riesgo de una postura tecnocentrista y, por lo tanto, de un enfoque en objetos técnicos (empíricos) en detrimento de los objetos de investigación (constructo teórico).

El término aprendizaje electrónico, utilizado desde 2000 por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CE-DEFOP) se refiere a “cualquier acción de aprendizaje que utilice las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por lo tanto, el aprendizaje electrónico no se limita a la cultura digital (adquisición de competencias informáticas [tecnologías de la información]), sino que

incluye diversos soportes y metodologías de aprendizaje híbrido, en particular la utilización de *softwares*, Internet, CD-ROM, aprendizaje en línea u otros medios electrónicos o interactivos" (CEDEFOP, 2002: 6). Como las anteriores, esta última definición moviliza implícitamente una visión tecnocentrista. Además, proyecta la naturaleza digital de los recursos materiales y de aprendizaje (las tecnologías actuales) por sobre aquella de la actividad de aprendizaje. Sin embargo, la actividad de aprendizaje es y seguirá siendo una actividad y proceso fundamentalmente humano. Describir el aprendizaje como digital, hoy en día parece ser abusivo. Este debate ha sido desarrollado por Cerisier (2011) a propósito de la cultura digital. No se trata de aprendizaje electrónico o de cultura digital, sino de actividades humanas en la era digital.

I.1.3. Recurrir a las tecnologías: la instrumentación o la mediatización de la formación

La formación a distancia, debido a que desincroniza el tiempo y el lugar de enseñanza de los aprendizajes, debe recurrir a los medios de comunicación e información para poner a disposición materiales didácticos y recursos pedagógicos, organizar el seguimiento y la supervisión de las actividades de aprendizaje realizadas a distancia por los educandos y garantizar la gestión administrativa y organizativa de la formación. En los orígenes de la formación a distancia, los principales medios de comunicación eran los documentos impresos y el correo postal. La formación a distancia siempre ha evolucionado con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también con los medios de presentación, de almacenamiento y mutualización de la información: después de los impresos los medios de comunicación de masas, como la radio, el teléfono, la televisión y más tarde la informática y los multimedia, la comunicación mediatizada por ordenador (CMO), los boletines electrónicos, los foros, los dispositivos de videoconferencia, los campus virtuales (LMS), los chats, entre otros. La literatura identifica esto como un proceso de mediatización de la formación, en la medida que ésta sólo puede ser implementada gracias a estos medios y tecnologías. Dicho de otra forma, se trata de una *mise en média* (puesta a disposición en los medios), expresión que recuerda la *mise en scène* (puesta en escena), proveniente del teatro, cine, música. De manera general, el proceso de mediatización es similar al de instrumentación de la actividad humana, analizada desde 1995 por

Rabardel (1995) en su enfoque cognitivo de los instrumentos humanos. El trabajo de Rabardel y sus colegas se inscribe en la línea de la antropología de las técnicas (Leroi-Gohuran, 1964, 1945) o de la filosofía de la cultura técnica (Hottois, 1993).

En esta investigación, mediatización se entiende como la forma que toma la instrumentación en el marco de una actividad particular (la formación) con la ayuda de instrumentos propios del área de los medios de comunicación de masas y de las tecnologías: medios análogos, ahora digitales, denominados comúnmente por el término de tecnologías de la información y la comunicación. Los autores de este estudio se inscriben en estas corrientes de pensamiento e intentan comprender cuáles son los efectos del instrumento en los comportamientos humanos (cognitivos, relacionales, sociales, entre otros), así como sobre la realización de la tarea y su concepción.

¿Cómo definir la mediatización como un proceso? Peraya (1999) ha desarrollado progresivamente una definición de esta noción. Una primera versión, centrada únicamente en los contenidos de aprendizaje, definía la mediatización como el proceso de concepción, de producción y de implementación de dispositivos de comunicación mediatizados, proceso en el cual la elección de los medios más adaptados, así como el diseño de escenarios pedagógicos ocupan un lugar importante. En particular, la mediatización se refiere a las operaciones conceptuales, así como a los procesos creativos y técnicos, que dan lugar a una puesta a disposición en los medios (*mise en média*) de los contenidos, conocimientos, informaciones que son objeto de la comunicación (Peraya, 2010: 3). Paralelamente, el proceso de mediatización se ha extendido al conjunto de funciones, dimensiones de toda formación: información, producción (trabajos, archivos, podcast, entre otros), interacción social, apoyo y acompañamiento, awareness, (auto) evaluación, gestión y planificación del desarrollo de la metacognición (Peraya, 2008).

Al final del proceso de mediación, el producto se conoce como el dispositivo de formación mediatizado o dispositivo de formación y de comunicación mediatizado, en la medida que la formación implica necesariamente una parte importante de comunicación. Es por esta razón que Perriault (1996) se refiere a los diversos recursos educativos que poseen una granularidad diferente como “*stocks* importantes de información mediatizada” (Perriault, 1996: 81).

I.1.4. Ingeniería pedagógica, ingenieros pedagógicos, diseñadores instruccionales

La distanciamiento, la ruptura espacio temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje, impone a los diseñadores y profesores varias condicionantes. La primera es la obligación de planificar, organizar y prever todas las actividades de enseñanza-aprendizaje de todo el curso. De esta manera, se requiere tanto de un escenario general como un escenario específico para cada una de sus actividades. La segunda es la complejidad del proceso de mediatización, la mediación de recursos y, gradualmente, las actividades de aprendizaje, y luego todo el sistema de formación (Peraya & Peltier, 2020). Esto explica por qué la ingeniería o el diseño pedagógico han siempre sido una preocupación esencial para la formación a distancia.

Dentro de las universidades presenciales, se recurre cada vez más a las tecnologías (Learning Management System, LMS, y entornos virtuales de aprendizaje, EVA). Esto también explica la importancia que ha tomado la ingeniería pedagógica y por qué se han creado gradualmente servicios de acompañamiento y apoyo tecnopedagógico, donde los ingenieros pedagógicos juegan un rol primordial.

El término ingeniería pedagógica es una traducción francesa del término *instructional design* (Musial & Tricot, 2020) que en español ha sido traducido literalmente como diseñador instruccional. Se define como “un sistema de procedimientos para elaborar un programa de enseñanza y de formación de manera coherente y fiable” (Gustafson & Branch, 2002: 7, citado por Musial & Tricot, 2020: 10). Uno de los modelos más conocidos y utilizados en la actualidad es el ADDIE (Análisis, Diseño, Implementación y Evaluación) de Gustafson y Branch, aunque existen varios más, éste es el que mejor explicita los fundamentos del diseño instruccional. ADDIE identifica las etapas de análisis de las necesidades, el diseño de la estrategia pedagógica, el desarrollo de recursos, la implementación y la evaluación. De manera general, la ingeniería no se ocupa solamente del diseño de un programa de formación; se ocupa de todos los niveles de la formación: un programa completo, un curso entero, un módulo, una actividad básica. En otras palabras, el propósito de la ingeniería pedagógica tiene diferentes niveles de granularidad en los que se aplica el mismo proceso.

El modelo ADDIE, considerado como un proceso, tiene un carácter sistemático y retroactivo que, según explican Musial y Tricot (2020), se basa en la capacidad del profesor para manejar el pensamiento racional, para apoyarse en los resultados de la investigación teórica y práctica, para demostrar el pensamiento crítico y para cuestionar sus decisiones. En consecuencia, se opone al enfoque natural de los profesores que se basaría en un sistema de pensamiento rápido, en rutinas que dan resultados considerados satisfactorios. Resulta comprensible que la formación a distancia, que se enfrenta constantemente a las tecnologías y a los procesos de producción industrial, se interesara desde el principio por la ingeniería pedagógica y la convirtiera en uno de sus componentes principales. Por el contrario, el profesor presencial a menudo se considera un artesano, a veces como un arregla todo (*bricoleur*) en el sentido noble del término.

El proceso de diseño e implementación de una formación a distancia, híbrida o presencial, implica numerosos conocimientos y competencias tecnológicas, psicopedagógicas, organizacionales y humanas. Estas competencias, que constituyen la esencia del oficio de los ingenieros tecnopedagógicos o diseñadores instruccionales, muchas veces les faltan a los profesores, más acostumbrados a dominar sus contenidos disciplinares. Por lo tanto, ingenieros tecnopedagógicos y profesores tienen funciones complementarias y todas las ventajas de colaborar en equipo. El término tecnopedagogía como el calificativo tecnopedagógico muestra la importancia de la relación, de la articulación entre los aspectos técnicos y los aspectos pedagógicos (humanos) del proceso. De manera general, esta terminología se refiere directamente a la antropología de las técnicas.

La reciente crisis sanitaria y la transición forzada al todo a distancia, después a los dispositivos de formación híbridos, ha evidenciado la importancia de los ingenieros pedagógicos para llegar a esta transformación y, globalmente, para la instrumentación o mediatización de la formación. Los ingenieros educativos que ya estaban integrados en los servicios de apoyo tecnopedagógico universitario nunca habían tenido tanta demanda. Donde no estuvieron presentes, el cambio fue sin duda más difícil, como lo demuestran los numerosos relatos de experiencias publicadas durante la crisis sanitaria (véase, por ejemplo, la revista *Distances et médiations des Savoirs* números, 29, 30, 31 y 32). Todos los autores que contribuyeron a la sección debate-discusión de

esta revista destacaron la falta de preparación de los profesores frente a este cambio y describieron este enfoque como ingeniería de crisis, caracterizada precisamente por la falta de ingeniería.⁴

I.1.5. Los dispositivos de formación híbridos

Aunque durante mucho tiempo las formaciones presenciales y a distancia han sido consideradas como diferentes, la generalización de los entornos tecnopedagógicos acercan los dispositivos de formación presenciales a los de formación a distancia. Esto porque posibilitan la disposición de una diversidad de recursos (textos, imágenes, multimedia), así como la organización de actividades a distancia y un seguimiento más personalizado de los estudiantes. Esta articulación entre tecnología y pedagogía confiere a los dispositivos de formación tradicionales el estatus de dispositivos de formación parcialmente a distancia, llamados dispositivos de formación híbridos (Peltier & Peraya, 2013: 10)

El término de dispositivo de formación híbrido, que nace en el contexto francófono, es comúnmente comprendido como aquellas formaciones que articulan, en diversos grados, fases de formación en presencial y otras organizadas a distancia. Su similar en inglés es *b-Learning* y en español semipresencial. Sin embargo, esta definición, que se ha extendido ampliamente en los círculos académicos y en los medios de comunicación masiva, es extremadamente general y podría ser adecuada para cualquier tipo de formación sin tener en cuenta las especificidades del proceso de hibridación.

Dentro de ámbito francófono el término dispositivo de formación híbrido aparece por primera vez en la obra de Valdès (1995) y en la de Perriault (1996) para referirse a un espacio de formación que articula presencia y distancia, pero también la alternancia de enfoques y

⁴ Durante los cuatro números de 2020, la revista ha creado una sección de debate-discusión sobre las temáticas de la ingeniería educativa y su evolución durante la crisis sanitaria.

recursos, la diversificación pedagógica, el compartir la responsabilidad del docente con expertos externos, los caminos de formación negociados, entre otros. Esta formación sitúa al estudiante al centro del proceso de aprendizaje. El concepto de un sistema de formación híbrido, al principio ya era, por tanto, más rico que lo que la definición más extendida actualmente durante la crisis sanitaria.

Después de analizar las definiciones disponibles, Charlier, Deschryver y Peraya (2006) advirtieron sobre la falta de un marco teórico operacional para estudiar estos dispositivos y sus posibles efectos en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los profesores. Del mismo modo, esta falencia impide comprender en qué medida el desarrollo de ciertos dispositivos puede estar asociado a las características organizativas de las universidades. En este sentido, el proyecto europeo Hy-Sup (2012) tuvo por objetivo proponer las primeras respuestas a estas preguntas y para ello elaboró un marco teórico y una modelización operacional de los dispositivos de formación híbridos, los que han sido objeto de una construcción teórica y metodológica progresiva a través de varios trabajos de investigación en el área de las tecnologías de la educación y la comunicación educativa mediatizada (Peraya, 1995, 2005). Una primera versión de este marco, que sirvió de referencia al proyecto Hy-Sup, fue publicada en 2006:

Un dispositivo de formación híbrido se caracteriza por la presencia de un dispositivo de formación con dimensiones innovadoras asociadas a la puesta a distancia. Es híbrido, porque supone la utilización de un entorno tecnopedagógico y se sostiene en formas complejas de mediatización y mediación. (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006: 481)

Esta definición inicial se completó y precisó en la investigación Hy-Sup:

Un dispositivo híbrido es un dispositivo de formación con un potencial de innovación pedagógica particular, asociada a las tecnologías que lo integran. Este potencial, que puede ser explotado en diversas modalidades, se expresa a través de la manera en que los actores del dispositivo obtienen un provecho de ellas, específicamente en la puesta a distancia de las funciones genéricas. La actualización de estas dimensiones innovadoras es influenciada por los roles explícitamente acordados por el docente, en el diseño e implementación del proceso de aprendizaje, a los diferentes actores del dispositivo, así como a los

dispositivos tecnológicos, entendidos en términos de mediatización y de mediación. Un dispositivo híbrido refleja también las elecciones de sus diseñadores, relativas a sus representaciones del aprendizaje y de la enseñanza, del control y de la apertura del dispositivo de formación, de la organización del espacio y del tiempo, así como del rol de los medios en el proceso de aprendizaje. (Peraya & Peltier, 2012: 84-85)

Esta nueva definición tiene la ventaja de situar al docente en el centro del proceso de diseño y desarrollo del dispositivo de formación: son, en efecto, sus elecciones personales las que le dan al dispositivo de formación su configuración particular y permite, en consecuencia, clasificarlo en una de las seis familias de dispositivos híbridos identificados en la tipología Hy-Sup. Luego, analizar el potencial de innovación y de acción (Caron & Caronia, 2005), que se actualiza de diferentes maneras durante la implementación (instanciación) de estos dispositivos, es una forma apropiada para dar cuenta del carácter innovador de un dispositivo de formación híbrido. Esta definición también permite considerar todos los tipos de dispositivos de formación híbrido, sea cual sea su configuración, ofreciendo un terreno propicio para la innovación (Caron & Caronia, 2005).

Una vez abordado el marco conceptual del estudio, la siguiente sección presenta un repaso de las investigaciones realizadas en contexto de crisis sanitaria y a nivel universitario.

I.2. Revisión de la literatura

Antes de la pandemia, tanto en Chile como en Francia, muchas universidades estaban intentando paulatinamente incorporar en su oferta programática de pregrado asignaturas y programas de estudio con dispositivos de formación híbridos (Beché & Schneider, 2019; Cher & Wang, 2016; Costa, Celis, Castillo, & Espinoza, 2019; Turpo, 2012). Un reflejo del interés de las universidades por integrar las tecnologías en sus clases presenciales (antes de la crisis sanitaria) es la masiva implementación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Así, por ejemplo, en los últimos 14 años la plataforma de *Learning Management System*, Moodle, aumentó exponencialmente el número de usuarios inscritos: de dos millones en 2006 a más de 152 millones en 2020 y con más de 100 mil sitios registrados en el mundo (Moodle, 2020). Por su parte, en esta temática se aprecia un creciente número de artículos que analizan los usos de estas plataformas en educación (Area, San Nicolás, & Sanabria, 2018; Deschryver & Charlier, 2012; Marín, Duart, Galvis, & Zawacki-Richter, 2018; Peraya & Champion, 2007; Peraya & Peltier, 2020). Los resultados de estos estudios muestran en general un rápido desarrollo tecnológico, con un incremento de funcionalidades didácticas. Sin embargo, hasta antes de la pandemia, el desarrollo de los usos pedagógicos se veía aun en un estado incipiente, los EVA eran frecuentemente utilizados como un repositorio de documentos (Costa, Avelos, & Teixeira, 2012; Costa, Celis, Castillo & Espinoza, 2019; Englund, Olofsson, & Price, 2017).

Como consecuencia de la crisis sanitaria mundial, el interés investigativo por la formación a distancia e híbrida cobró mayor relevancia. Es así como desde el inicio de la pandemia, tanto en Francia, Chile y Estados Unidos se comenzaron a aplicar encuestas exploratorias (Association VP-Numérique, 2020; Higher Education Authority, HEA 2020; Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al., 2020; Laboratoire d'Innovation et Numériques pour l'Éducation, Inspé de l'Académie de Nice, Université Cote d'Azur & Université Catholique de Louvaine, 2020), cuyos resultados aportan con una visión descriptiva y cuantitativa de la situación. Además, alertaron tempranamente sobre cómo las desigualdades existentes se estaban agravando.

En el primer semestre de 2020, proliferaron los artículos de especialistas en investigación educativa con orientaciones para los profesores en el paso de la enseñanza presencial a las clases remotas en contexto de emergencia (Mizala & Claro, 2020; Pardo Kuklinski & Cobo, 2020; Peltier, 2020). Los investigadores del área fueron también entrevistados en los medios de comunicación y participaron así del debate público sobre los principales desafíos y perspectivas de la educación luego de la crisis (Cerisier, 2020; Mizala & Claro, 2020; Peraya, 2020; Romero, 2020; Voulgre, 2020). Asimismo, destacan las páginas *web* de universidades que dedicaron espacios exclusivos para la divulgación de contenidos científicos sobre formación a distancia. Algunas de ellas son: las 12 *info-detox* de la Universidad de Friburgo (Sanchez, 2020) y el *Learning Lab* de la Universidad de Lovaina (Learning Louvain Lab, 2020). Desde un punto de vista científico, en estos artículos es posible vislumbrar el resurgimiento del debate sobre la necesaria definición conceptual del objeto de estudio y las fronteras entre los términos que provocan controversia en la comunidad científica, entre ellos, formación a distancia y modalidad *b-learning* e híbrida.

I.2.1. Definición de los dispositivos de formación implementados durante la pandemia

Desde los inicios de la pandemia la discusión científica de los especialistas en tecnología educativa giró en torno a la necesidad de definir y diferenciar los tipos de formación en el contexto inédito de crisis sanitaria mundial. Por su parte, la Asociación Norteamericana sobre la Enseñanza Digital, Educase, (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020: 3) denominó como Enseñanza Remota de Emergencia (ERT: *Emergency Remote Teaching*) al “cambio temporal de la enseñanza a un modo alternativo, debido a circunstancias de crisis (...)”. Según los autores, si bien la ERT implica el paso a la modalidad a distancia para cursos que de otro modo se impartirían presencialmente o en modalidad semipresencial, este cambio no es permanente, ya que “su objetivo principal no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a los materiales de enseñanza de una manera rápida y fácil de configurar” (Hodges et al., 2020: 3). Hacer esta distinción permite diferenciar la ERT de la formación a distancia, que sí requiere de un proceso de planificación y de reestructu-

ración didáctica. El incluir el término emergencia obliga además a no perder de vista el contexto en que la formación se desarrolla, aspecto que está asociado a una posición epistemológica antropocentrista. Esta distinción posibilita además desmitificar la creencia de que es posible sustituir las clases presenciales por su símil a distancia, sin pasar por un proceso de reingeniería y de diseño instruccional (Gómez-Ortiz & Vásquez-Domínguez, 2021).

Los conceptos de modalidad a distancia, *b-Learning* o híbrido aparecen también en la discusión teórica, ya que algunos autores sostienen que ésta será la alternativa a implementar durante la emergencia sanitaria y hasta que la población no esté inmunizada ante el Covid-19 (Gilliot, 2020; Lebrun, 2020; Pardo Kuklinski & Cobo, 2020). Es necesario recordar que este tipo de modalidad ya venía siendo promovida como una alternativa ante la imposibilidad de hacer clases presenciales en las universidades chilenas a causa de los movimientos sociales. Para Gilliot (2020) durante la crisis sanitaria se observa una transferencia de un curso presencial a uno a distancia, con instrucciones compartidas en la urgencia y recursos en línea. Esta realidad se acerca más a los cursos híbridos, donde la parte presencial se realiza a través de videoconferencias (sincrónicas). Por su parte, Lebrun (2020) considera que la distinción entre presencia y distancia para definir estas formaciones resulta estéril y aclara que el término a distancia debiera ser entendido como: en autonomía, sin la presencia del docente, pero no necesariamente en casa ni obligatoriamente solo.

En lo que concierne a la adopción del *b-Learning* en tiempos de crisis, resultan interesantes las lecciones difundidas por investigadores sudafricanos (Czerniewicz, 2020; Czerniewicz, Trotter, & Haupt, 2019), quienes muestran cómo las universidades de su país implementaron esta modalidad durante el periodo de protestas estudiantiles entre 2015 y 2017. Los autores identifican como un error político el haber impulsado esta modalidad sin antes haber realizado una definición clara del término y sin tener en cuenta que las universidades la implementarían de formas muy diversas (en cuanto a decisiones, recursos e inversión), además de haber centrado la solución en la tecnología y no en la innovación pedagógica. Al igual que ahora, el cambio de modalidad se daba en un contexto de crisis y en la urgencia de dar término al año académico.

Este estudio utilizará el concepto de dispositivo de formación híbrido, propuesto por los autores del proyecto Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012), por su sustento teórico y porque es el que mejor se adapta a los objetivos general y específicos de la investigación. Cabe destacar que la definición realizada por estos autores tiene asidero en los conceptos de dispositivo de formación y de dispositivos de comunicación y de formación mediatizadas, entendiendo el dispositivo de formación como: “los lugares, los métodos y el conjunto de actores y medios movilizados para alcanzar un objetivo” (Albero, 2010 : 47). En la definición de dispositivos de formación híbridos, la presencia y la distancia no están definidas de acuerdo con la dimensión física (cara a cara o a distancia) ni si la actividad se realiza sólo o acompañado, sino más bien de acuerdo a si las actividades pedagógicas propuestas son sincrónicas o asincrónicas, en presencia o ausencia del docente (Lebrun, 2020). “En un modelo de formación híbrida en línea, la sesión presencial es reemplazada por una clase sincrónica y las sesiones asincrónicas se realizan en entornos virtuales de aprendizaje” (Parr, 2019: 56). En consecuencia, las formaciones implementadas para hacer frente a la emergencia sanitaria y aquellas que se proyectan durante la emergencia sanitaria del COVID-19, pueden ser analizadas bajo esta perspectiva teórica, que ha sido además probada en el terreno chileno (Costa et al., 2019) y europeo (Deschryver & Charlier, 2012), sirviendo de orientación y acompañamiento para académicos y diseñadores instruccionales.

Las cinco dimensiones que caracterizan los dispositivos de formación híbridos son las siguientes (Hy-sup, 2012):

1. Articulación de la presencia y la distancia: el tiempo asignado a actividades sincrónicas (videoconferencias, chats) y asincrónicas (actividades a realizar sin la presencia del docente), así como a la repartición de las actividades previstas y planificadas por el docente para cada una de las fases: actividades de toma de apuntes o de tratamiento de información. El tipo de actividades serán diseñadas en función del modelo pedagógico adoptado (transmisivo, individualista o colaborativo).

2. Acompañamiento humano (tutoría): se basa a su vez en tres dimensiones:

- Cognitiva: acompañar la construcción de conocimientos, a través del apoyo en la realización de actividades y en el tratamiento de la información;

- Afectiva: apoyar el compromiso del estudiante. Esta dimensión comprende la presencia social, la que comprende dos subdimensiones; el grado de intimidad (¿me siento cercano de aquel o aquellos con quienes aprendo?) y el grado de reactividad (¿recibo un *feedback* suficientemente rápido?);

- Metacognitiva: construir conocimientos a través de la reflexión sobre sus propios procesos cognitivos.

3. Procesos de mediatización: definida como el proceso de concepción, de producción y de puesta en marcha de los dispositivos de formación. La elección de los medios más adaptados, así como la planificación ocupan un lugar central de este proceso. Consiste en poner a disposición de los y las estudiantes: herramientas de apoyo al aprendizaje, a la producción, a la comunicación y un conjunto de servicios y de recursos en formato multimedia.

4. La mediación: el proceso de mediación instrumental (Rabardel, 1995; Rabardel & Samurçay, 2001), se entiende como el proceso de transformación que produce sobre los comportamientos humanos (por ejemplo, cognitivos o relacionales) el dispositivo técnico. El análisis de las diferentes formas de mediación revela el análisis de los efectos (Peraya, 1999).

5. Grado de apertura del dispositivo: grado de libertad del alumno ante las situaciones de aprendizaje. Jézégou (2008) señala que a mayor grado de libertad del dispositivo, los y las estudiantes tendrán más tendencia a implicarse en sus aprendizajes y a desarrollar competencias de autonomía y autorregulación indispensable para evitar el abandono, y asegurar el éxito académico. La investigadora identifica tres modalidades según las cuales se puede construir este grado de libertad:

- El o la estudiante planifica por sí mismo sus aprendizajes
- El dispositivo determina enteramente las situaciones de aprendizaje
- Las situaciones de aprendizaje del dispositivo son estructuradas conjuntamente por el alumnado y el profesorado

Estas cinco dimensiones propuestas por el proyecto Hy-Sup, permitieron a los investigadores caracterizar los dispositivos de formación híbridos desarrollados en 22 universidades europeas (Bélgica, Francia, Luxemburgo, Suiza) y Canadá (Deschryver & Charlier, 2012) y recientemente en el contexto chileno (Costa et al., 2019). Los resultados de estos estudios identificaron seis tipos de dispositivos de formación híbridos, tres de ellos centrados en la enseñanza (la escena, la pantalla y la cabaña) y tres en el aprendizaje (el equipaje, el metro y el ecosistema). El contar con esta tipología de dispositivos de formación híbridos favorece el análisis, ya que es posible establecer descripciones más detalladas, comparaciones y explicitación de los factores que podrían intervenir. Esta clasificación es el punto de partida para la comprensión de las otras variables que intervienen en las prácticas pedagógicas eficaces. Como lo muestran varios autores (Charlier, 2019; Charlier, Cosnefroy, Jézégou & Lameul, 2015; Fiévez, 2017; Lebrun, Gilson, & Goffinet, 2017; Peraya, 2018) los modelos y las tipologías son necesarios para analizar el impacto de los dispositivos mediáticos en toda su complejidad.

I.2.2. La brecha digital

En el contexto de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020), la brecha digital fue una de las primeras dificultades que debieron enfrentar tanto profesores como estudiantes de todos los contextos educativos en la mayoría de los países del mundo (Association VP-Numerique, 2020; Mundaca, 2020).

La definición del concepto de brecha digital en sus inicios se centraba únicamente en el acceso a las tecnologías digitales y su análisis suponía una división entre los que podían acceder y los que no (Compaine, 2001; OECD, 2001). Luego, las investigaciones identifican una segunda dimensión que tiene relación con las habilidades para el uso de las tecnologías digitales y se analizan factores que reproducen las desigualdades sociales existentes en la educación (Rizza, 2006; Selwyn, 2004a). En los últimos años, Van Deursen, Helsper y Van Dijk (2017) distinguen una tercera brecha, asociada a los resultados que se pueden obtener del uso de la tecnología. Con esta tercera dimensión el análisis de las desigualdades integra “tanto aspectos tecnológicos como actitudes, habilidades y tipos de relacionamiento con las tecnologías” (Cortés, De Tezanos-Pinto, Helsper, Lay, Manzi & Novoa, 2020: 2).

Basados en esta tercera definición de la brecha digital, Cortés et al. (2020) realizaron una encuesta a 983 personas de 18 a 69 años, pertenecientes a cuatro regiones de Chile: Antofagasta, Valparaíso, Metropolitana y Araucanía. En sus resultados los autores identificaron cuatro perfiles de usuarios de Internet y lograron realizar una fotografía más detallada de la brecha digital en Chile. El estudio comprueba que actualmente las diferencias se manifiestan más en el tipo de uso de las tecnologías digitales y del provecho que se puede sacar de ellas, que en el acceso: “el uso menos frecuente y variado de Internet se asocia a un menor nivel educativo, mayor edad, menor nivel socioeconómico y a ser mujer” (Cortés et al., 2020: 6). Globalmente, los niveles de acceso a Internet son similares en Chile (85%) y en Francia (86%), además en ambos países se privilegia el uso de *smartphones* por sobre los computadores (Baillet, Crouette, & Prieur, 2019; Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, 2017). Las primeras encuestas realizadas en periodo de pandemia expusieron las dificultades detrás de estas cifras: problemas de estabilidad en la conexión; falta de computadores para uso personal -los *smartphones* presentan problemas de usabilidad para el aprendizaje a distancia-, empeoramiento de las desigualdades existentes geográficamente (urbano-rural) (Association VP-Numérique 2020; Higher Education Authority HEA 2020; Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. 2020 ; Laboratoire d’Innovation et Numériques pour l’Éducation et al. 2020).

Un estudio de la Fundación País Digital en Chile (León & Meza, 2020), indica que el uso de Internet para actividades de educación formal y capacitación, se limita a un 32,1% en la zona urbana y solo un 21,7% en la zona rural. Este estudio señala que en las zonas alejadas de los sectores urbanos se observa la necesidad de desarrollar infraestructura para asegurar la conexión a Internet y responder a las necesidades educativas de la población.

El otorgar acceso a Internet y computadores es la primera medida para reducir la brecha digital. Sin embargo, una segunda inequidad tiene que ver con el uso de las tecnologías y con el desarrollo de habilidades de orden superior (Cortés et al., 2020; Helsper, 2017; Rizza, 2013; Selwyn, 2004b). Esto implica considerar que no todos los estudiantes que llegan a la universidad poseen las mismas habilidades digitales que les permitirían sacar el mejor provecho de modalidades a distancia e híbridas. En Chile, las desigualdades existentes ya habían

sido evidenciadas en los resultados del SIMCE TIC 2013, al demostrar que sólo 1,8% de 11,185 estudiantes de segundo año de enseñanza media alcanzaban niveles avanzados en el desarrollo de habilidades de uso de las tecnologías para el aprendizaje (Enlaces et al., 2013). Por su parte, los análisis realizados por Jara et al. (2015) confirmaron que las diferencias en las habilidades están relacionadas de forma significativa con el nivel socioeconómico de los y las estudiantes y el capital cultural de sus familias. En el contexto francés, Michaut y Roche (2017) observaron antes de la pandemia que los y las estudiantes universitarios utilizaban muy pocas herramientas digitales para aprender en profundidad, pero que esto no incidía en el rendimiento académico. Sin embargo, los autores hipotetizan que, si el manejo de las tecnologías fuera evaluado, seguramente se encontraría una relación mayor entre el uso de las tecnologías y el éxito académico de los y las estudiantes. En consecuencia, resulta necesario destacar que: “a pesar de la existencia de una cultura digital de los jóvenes, todos los individuos de esta generación (...) no tienen acceso de la misma manera a la información y no tienen las mismas capacidades, los mismos conocimientos y habilidades, para tratar esta información, para utilizarla y crearla” (Cerisier, Rizza, Devauchelle, & Nguyen, 2008: 7).

La apropiación de las tecnologías por el profesorado tampoco es evidente, ya que implica que estos posean competencias tanto tecnológicas como pedagógicas para su uso. Claro et al.(2018) encuestaron a 828 profesores y profesoras del sistema escolar, demostrando que un bajo porcentaje declara poseer los conocimientos necesarios para la integración de las tecnologías en clases, siendo una de las tareas más difíciles la de colaborar con otros en forma remota, así como organizar, sintetizar y citar los trabajos de otros. Resultados que son coherentes con las escasas competencias de los y las estudiantes chilenos para procesar información en ambientes digitales (Claro et al., 2012; Enlaces, Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios de Políticas Públicas y Prácticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE, & Fundación País Digital, 2013).

Además, integrar las tecnologías en sus clases debería incitar al profesorado a realizar un rediseño de las estrategias didácticas, así como replantear los modelos pedagógicos tradicionales. Sin embargo, las investigaciones muestran que los profesores utilizaban mayoritariamente las tecnologías para enseñar de la manera tradicional, reprodu-

ciendo modelos pedagógicos basados fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, siendo escasa la integración de éstas en clases (Bétrancourt, 2007; Chambon & Le Berre, 2011; Jacquinet-Delaunay, 1993; Pedró, 2011). Específicamente en educación superior, diversas investigaciones (Deschryver, 2008; Karsenti, Larose & Núñez, 2002; Vásquez, 2014) muestran que una de las principales barreras para la adopción de cursos en modalidad semipresencial, sería el apego tanto del profesorado como del estudiantado a las clases magistrales. Por su parte, Deschryver señala que: “el enfoque pedagógico del docente, como su visión del conocimiento pueden representar una dificultad importante, incluso mayor que la apropiación del ambiente tecnológico” (Deschryver, 2011: 4). En el caso del alumnado, Deschryver y Charlier (2012) muestran que la adopción de un enfoque en profundidad no depende únicamente de cómo ha sido concebido el dispositivo de formación, sino que también intervienen variables individuales, como sus percepciones sobre el aprendizaje, sus objetivos de aprendizaje, sus conocimientos y experiencias de aprendizaje anteriores. Es necesario entonces considerar que “la percepción que tiene el estudiante acerca del dispositivo tendrá un impacto sobre el enfoque de aprendizaje que adoptará” (Deschryver & Charlier, 2012: 114).

En resumen, para comprender y analizar las brechas digitales existentes es necesario tener en cuenta las dimensiones de acceso, uso, así como el desarrollo de las competencias del alumnado para sacar el máximo provecho de las tecnologías y de los profesores y profesoras para integrarlas en sus clases. Como señala Necuzzi (2013): “los esfuerzos por masificar la tecnología deben ser complementados con acciones específicamente orientadas a desarrollar estas competencias, para superar el uso meramente funcional y avanzar hacia un uso reflexivo y creativo de ellas” (Necuzzi, 2013: 63). En el contexto de la pandemia, la UNESCO (2020) alerta sobre el riesgo que los y las estudiantes universitarios abandonen sus estudios, como consecuencia de la crisis financiera y porque, la formación a distancia requiere un seguimiento más individualizado que pocas instituciones de educación superior pueden otorgar. El abandono de los cursos 100% en línea ha sido bastante analizado y demostrado, sobre todo en el caso de los Cursos Masivos y Abiertos a Distancia (MOOC) (Bonafini, Chae, Park, & Jablow, 2017; Evans & Baker, 2016; Galán, 2017). Por tanto, es necesario integrar las variables individuales que podrían intervenir en el problema.

I.2.3. Características del estudiantado

Los cursos en línea necesitan competencias básicas en el uso de tecnologías para buscar información, tratar textos y datos. De igual forma, el estudiantado necesita conocer sus propias limitaciones en cuanto al contenido tratado, pero también sobre su motivación, concentración y autorregulación. Sin embargo, existe la creencia que los y las jóvenes poseen las competencias necesarias para aprender con las tecnologías, porque las utilizan cotidianamente para fines personales. Fluckiger (2008) y Cerisier (2011), en estudios diferentes, han observado que estas competencias distan de ser iguales. “Los estudiantes podrían entonces tener la ilusión de facilidad al usar las tecnologías” (Amadiou & Tricot, 2014: 29).

Por su parte, varios autores (Karsenti, Larose, & Núñez, 2002; Vásquez, 2014) muestran que la modalidad de aprendizaje en línea puede constituir un reto a la autonomía de los alumnos, mostrándose reticentes a participar activamente en su formación, prefiriendo los cursos presenciales y las clases magistrales. Los autores consideran que esto se debe a que durante toda la educación formal (escolar y superior) los alumnos tienen pocas oportunidades de participar en la construcción de sus propios aprendizajes. Por su parte, Watts (2016) observa que los estudiantes de pregrado son más reticentes a los cambios a la modalidad online que los de postgrado.

Una revisión de literatura lleva a Amadiou y Tricot (2014) a concluir que la autonomía del estudiantado es un factor predictor de su éxito académico. Según los autores, los alumnos que utilizan más las plataformas en línea son también aquellos que en sus estrategias de aprendizaje utilizan estrategias de alto nivel (estrategias de elaboración) que les dan un valor a las tareas académicas y que persiguen objetivos intrínsecos (como querer dominar una materia) más que compararse con otros. Dicho de otra forma, “los estudiantes exitosos son los mismos que son competentes en los aprendizajes autorregulados” (Amadiou & Tricot, 2014: 29).

Por su parte, Henri (2019) describe a la autonomía como una metacompetencia, una capacidad de alto nivel cognitivo, pero también psicológico y social (la autonomía), que implica cualidades de atención, autoconfianza y de relación, que pocos individuos poseen naturalmente. Es así como, para diversos autores (Adinda & Marquet, 2017; Ama-

dieu & Tricot, 2014; Henri, 2019; Karsenti et al., 2002; Lahire, 1998; Lebrun, 2020; Linard, 1989, 2002; Quintin, 2013) el desarrollo de la autonomía del alumnado debe ser considerada como una competencia clave que debe integrarse en todas las formaciones a distancia y debería estar integrada en la dimensión de acompañamiento (tutorías), así como en la apertura del curso. Esto porque los entornos de aprendizaje concebidos con una orientación hacia la autonomía, ofrecen una libertad de elección, la posibilidad de crear y de realizar su propio proyecto de aprendizaje y de practicar la autodirección, ejerciendo un control sobre su proceso de aprendizaje (Henri, 2019; Jézégou, 2008).

Además, la literatura científica (Becker, Cummins, Freeman, Giesinger, & Ananthanarayanan, 2017; Deschryver, 2008; Deschryver & Charlier, 2012), concuerda en destacar que la calidad de los aprendizajes en dispositivos de formación híbridos está asociada al desarrollo de un enfoque de aprendizaje en profundidad (Biggs, 1987). Este enfoque exige una motivación intrínseca del estudiante, quien busca comprender y analizar las informaciones. Al contrario, en el enfoque de aprendizaje superficial se utilizan estrategias de memorización, sin un interés mayor por la comprensión de los contenidos. En este último caso la motivación está dada por las exigencias de la tarea a realizar (Deschryver & Charlier, 2012). Los trabajos realizados sobre este tema, principalmente en Europa y Australia, consideran que “el enfoque sirve de predictor de los aprendizajes” (Deschryver & Charlier, 2012: 113).

Una revisión de literatura sobre la comprensión de la calidad de los entornos digitales de aprendizaje en educación superior (Charlier et al., 2015) destaca la disposición inicial a aprender como una variable que puede afectar los resultados de aprendizaje y la percepción del dispositivo de formación. La disposición a aprender por sí mismo es un concepto propuesto por Entwistle y McCune (2013) y tiene relación con el enfoque de aprendizaje en profundidad. Los autores prefieren utilizar el concepto de disposición en lugar de enfoque, porque este último define características motivacionales y metacognitivas más estables. En tanto, la disposición permite evaluar el desarrollo de estos componentes.

Charlier et al. (2019) en una investigación exploratoria de tipo cuantitativa y longitudinal realizada con 56 estudiantes de las Universidades de Friburgo y de Ginebra en Suiza, identifican las configura-

ciones específicas entre las motivaciones, la orientación hacia los objetivos, la percepción del dispositivo y los efectos percibidos por el estudiantado. Los autores muestran que los dispositivos de formación centrados en el aprendizaje son más ricos en materia de experiencia de aprendizaje y de percepción de efectos que las configuraciones orientadas hacia la enseñanza. Los resultados de esta investigación son interesantes desde una perspectiva exploratoria, que invita a ser observada en un contexto internacional y con una muestra mayor y más representativa. Resulta necesario, además, triangular las percepciones declaradas con datos objetivos de la actividad en la plataforma y de los resultados de aprendizaje, con el objetivo de identificar las formaciones más eficientes para los aprendizajes del alumnado.

I.2.4. Las prácticas pedagógicas

Legendre (2005) define como práctica pedagógica una actividad organizada de acuerdo con las normas y principios resultantes del ejercicio de la profesión docente y el conocimiento de la educación. Esta definición es complementada por Deaudelin et al. (2005), quienes integran al concepto la idea de procesos de enseñanza, incluyendo tres fases: la preactiva (planificación), la interactiva (interacción entre profesor y estudiante) y la postactiva (evaluación). En formación a distancia, las prácticas pedagógicas han sido estudiadas por numerosos autores, destacándose principalmente el análisis del aula invertida (Avello & Duarte, 2016; Bissonnette & Gauthier, 2012; Glazer, 2011; Lebrun, 2016; Lebrun & Lecoq, 2016; Peres, Lima, & Lima, 2013; Sein-Echaluce, Fidalgo, & García Peñalvo, 2015; Venancio, Karaguilla, Saggio, & Lopes, 2015). Esta estrategia plantea que los estudiantes realicen a distancia actividades que requieren un menor nivel cognitivo, para realizar en clases actividades que requieren movilizar habilidades de orden superior (ejemplo: argumentar, debatir). Por su parte, Lebrun et al. (2017) distinguen las clases invertidas centradas en la enseñanza y centradas en el estudiantado (aprendizaje), proponiendo así una tipología de *flipped classroom*, donde el tipo 1 corresponde a la concepción más clásica de clase invertida: *Lectures at home and homework in class* y el tipo 3 a una versión enriquecida y de clase extendida. Los estudios realizados sobre el impacto de esta estrategia didáctica en los aprendizajes evidencian efectos relativos a una mayor motivación del estudiantado, sin embargo, se basan en casos aislados y no generalizables. Además,

como lo destacan Lebrun et al.: “Los efectos relativos a la motivación de los estudiantes y a los roles de los diferentes actores (profesorado y alumnado), así como la diferenciación de los aprendizajes, no pueden ser simple y directamente asociados a la implementación pura y simple de la clase invertida” (Lebrun et al., 2017: 144). En este sentido, la tipología de clases invertidas puede contribuir a dilucidar el análisis de los efectos, al permitir contrastarlos con las características específicas de cada tipo.

Por su parte, Fiévez (2017) y Claro (2010) centran su análisis en los modelos de buenas prácticas para una integración eficaz de las tecnologías. Los autores señalan que el estudio de las prácticas posibilita una mejor comprensión de las creencias del profesorado sobre la efectividad de sus acciones. Para Claro (2010) una buena práctica con integración de tecnologías es aquella que muestra ser efectiva para un determinado objetivo pedagógico. Tanto Claro (2010) como Fiévez (2017) destacan la importancia de elaborar modelos que permitan analizar las prácticas pedagógicas efectivas, ya que posibilitan comprender los factores que permitirían replicarlas en condiciones y contextos similares. Claro (2010) distingue en la literatura dos tipos de modelos: uno basado en la evidencia teórica y otro de evidencia empírica.

Fiévez (2017) analiza 16 modelos de integración de tecnologías en educación, para crear un modelo enriquecido que favorece la comprensión de la apropiación de la tecnología asociada a las variables que intervienen en las prácticas pedagógicas efectivas. El modelo teórico fue utilizado en su investigación doctoral para analizar las prácticas pedagógicas que integran las tabletas táctiles en el contexto escolar canadiense, pudiendo generar recomendaciones de prácticas eficaces a los diferentes actores (profesorado, directores de establecimientos educacionales, formadores). El modelo de integración de las tecnologías en clases propuesto por Fiévez (2017) resulta interesante por varias razones: 1) considera la integración de las tecnologías digitales como un proceso iterativo y no lineal como ha sido expuesto en otros modelos, 2) permite un análisis sistémico y ecológico, al integrar los factores internos y externos que intervienen en el proceso, 3) distingue las dimensiones de apropiación y de integración tecnopedagógica en clases, y, 4) considera el análisis de las prácticas pedagógicas.

Desde un punto de vista metodológico, cabe destacar que los estudios sobre prácticas pedagógicas e integración de tecnologías son

mayoritariamente realizados a través de estudios de casos (Fiévez, 2017), esto porque el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas requiere el empleo de métodos de recolección de datos de tipo cualitativo. Este estudio utilizará el modelo de integración de tecnologías en clases propuesto por Fiévez (2017), ya que posee sólidas bases teóricas y ha sido probado en el terreno obteniendo resultados similares a los que esperamos aportar con esta investigación: recomendaciones de integración de las tecnologías a los diversos actores (profesorado, alumnado y responsables institucionales de pregrado). Además, el modelo retenido resulta coherente con la perspectiva sistémica y antropocéntrica, posiciones epistemológicas que la literatura muestra como más eficaces al momento de comprender y analizar los dispositivos de formación híbridos en toda su complejidad. Al respecto, es necesario recordar que las prácticas pedagógicas integran múltiples dimensiones: institucional, relacional, temporal, didáctica, contextual, afectiva y psicosocial, por lo que no son solamente los actos observables (acciones e interacciones con los y las estudiantes), lo que se debe analizar. El estudio de las prácticas pedagógicas permitirá identificar aquellas que son eficaces en contexto de crisis y generar recomendaciones de mejora posibles.

El modelo propuesto por Fiévez (2017) considera seis etapas: 1) la primera es la que gatilla el cambio, que podría ser, por ejemplo, la introducción de una nueva tecnología o en el caso de este estudio, la necesidad de realizar las clases a distancia debido a la pandemia. Este cambio depende de factores internos (como son la motivación, el reconocimiento, la utilidad, recursos, acompañamiento, formaciones) y externos (tiempo, acceso, instituciones, herramientas disponibles). Es en esta etapa donde se sientan las bases de la reflexión pedagógica. 2) La reflexión y la planificación pedagógica son los elementos centrales del modelo. En esta etapa se seleccionan los métodos y las perspectivas pedagógicas que se van a emplear para integrar las tecnologías a la clase, de acuerdo con los aprendizajes esperados. El autor considera además en esta etapa el proceso de planificación técnica (en función de las necesidades y los medios disponibles). 3) La implementación de la tecnología en clases es el momento donde se combinan la técnica y la pedagogía. Aquí deben tomarse en cuenta factores como el compromiso del profesorado, el material disponible, las perspectivas y métodos pedagógicos y es posible que se produzcan modificaciones a la plani-

ficación de la etapa anterior en función del contexto. 4) Los cambios realizados corresponden al nivel de la enseñanza-aprendizaje. Resulta necesario analizar cuáles son los cambios en la situación didáctica y cómo la tecnología podría apoyar el proceso, en otras palabras, analizar si la integración de la tecnología ha sido eficiente para el logro de los aprendizajes esperados. El autor recomienda para ello basarse en las percepciones de los mismos estudiantes. 5) En esta etapa se reflexiona sobre los ajustes que es necesario aportar para una integración efectiva de las tecnologías en clases, los que pueden ser de diferentes dimensiones institucionales, pedagógicos, técnicos, o relativos a la pertinencia y eficiencia que implica para la mejora de los aprendizajes. 6) La última etapa considera una perspectiva más amplia e iterativa. Es el momento en que las transformaciones son más visibles. Las prácticas pedagógicas se transforman de una manera concreta. El proceso es iterativo y debe ser evaluado con el objeto de relevar los objetivos iniciales.

En complemento al modelo de Fiévez (2017), se considerará el modelo SAMR propuesto por Puentedura (2003) que considera la integración de tecnologías en cuatro etapas: 1) Sustitución; es cuando la tecnología se aplica como sustituto de otro preexistente, sin producir ningún cambio metodológico. Resulta necesario recordar que la sustitución de las clases presenciales por videoconferencias expositivas ha sido una de las principales preocupaciones que han manifestado los investigadores en tecnología educativa (Cerisier, 2020; Peltier, 2020; Peraya, 2020), alertando sobre las diferencias entre el diseño de un curso en línea y uno en contexto de emergencia. Cabe destacar que esta categoría no será analizada aisladamente, sino teniendo en cuenta tanto los factores externos como internos que entran en juego e integrando fuertemente el contexto de crisis sanitaria. 2) Aumento; la tecnología se aplica como sustituto de otro sistema existente, pero se producen mejoras funcionales. A través de la tecnología y sin su modificación, se consigue potenciar las situaciones de aprendizaje. 3) Modificación; a través de las tecnologías se consigue una redefinición significativamente mejor de las tareas. Se produce un cambio metodológico basado en las tecnologías digitales. 4) Redefinición; se crean nuevos ambientes de aprendizaje y actividades que mejoran la calidad educativa.

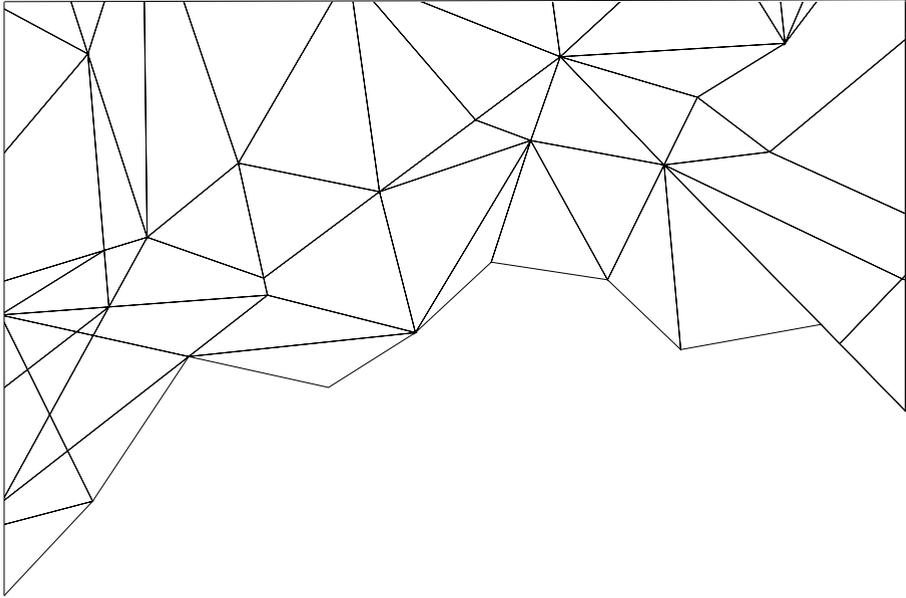
I.2.5. Estrategias institucionales

Algunas de las conclusiones más importantes de la literatura analizada muestran que uno de los primeros errores de la formación a distancia de hace algunas décadas fue creer que ésta consistía simplemente en mediatizar contenidos y en que un buen dominio instrumental de la tecnología tanto de profesores como de estudiantes eran las claves para asegurar el éxito. Se ha demostrado que además de estos factores se requiere de un apoyo institucional que disponga de los recursos materiales y humanos para ello y que el acompañamiento del profesorado en su práctica favorecería una integración eficiente de las tecnologías (Deschryver & Charlier, 2012; Douzet, Letor, & Ronchi, 2012; Mazohl & Makl, 2016; Peltier, 2020; Peraya, 2020). A pesar de esta constatación, los investigadores relevan que las instituciones se ocupan muy poco de la integración de las tecnologías en contexto educativo (Costa et al., 2019; Fiévez, 2017; Peraya, 2018).

La UNESCO (2020), en un análisis sobre los efectos inmediatos y a mediano plazo de la pandemia en la educación superior, evidencia que los resultados de las primeras encuestas implementadas en este nivel de estudios demuestran una preocupación importante por el estado de salud y el bienestar socioemocional de los y las estudiantes universitarios, así como de los profesores, sin embargo, muy pocas universidades declaran haber puesto en marcha medidas específicas en este ámbito. Además, destacan que la principal preocupación de los responsables institucionales son los posibles abandonos, dada la evidencia de altas tasas de deserción con que cuenta la formación a distancia, sobre todo, en cursos de pregrado. “Otras fuentes de preocupación son el acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas, así como la capacidad real de la institución, en términos tecnológicos y pedagógicos, de ofrecer educación *online* de calidad” (UNESCO, 2020: 30).

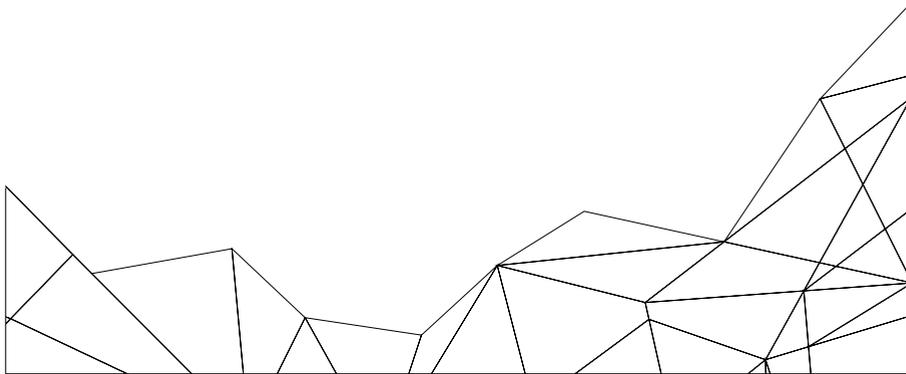
Por otra parte, Coen (2019) analizando los modelos de formación inicial docente con integración de tecnologías, muestra que existen pocos modelos teóricos, empíricos y normativos con sólidas bases científicas y probados en el terreno, que posibiliten a los responsables institucionales la toma de decisiones con respecto a las formaciones a distancia. El autor sugiere que estos modelos deberían ser elaborados de manera colaborativa entre equipos de investigadores, decisores políticos y el profesorado, tomando en cuenta la investigación, pero

también la realidad del terreno, sus limitaciones, alcances y sus necesidades, con el fin de aportar con soluciones a la vez pragmáticas y científicas. En este sentido, la UNESCO (2020) recomienda que las instituciones vean esta crisis como una oportunidad para reflexionar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, “sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología ha podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión” (UNESCO 2020: 37). Para ello, las instituciones debieran documentar todas las medidas y cambios realizados durante la crisis sanitaria.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Analizar los alcances y los límites de la implementación de formaciones híbridas y a distancia, durante el periodo de crisis sanitaria mundial, en 19 cursos de pregrado de dos universidades chilenas y una francesa.

II.1.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar los dispositivos de formación híbridos y a distancia implementados por los docentes de carreras de pregrado de dos universidades chilenas y una francesa durante la crisis sanitaria. Para ello, resultó necesario:
 - a. Describir las prácticas pedagógicas y los cambios percibidos por los propios actores (estudiantes, docentes y responsables institucionales);
 - b. Comparar las prácticas pedagógicas percibidas por los docentes y sus estudiantes, según variables individuales (creencias, percepción de autoeficacia, tipo de dispositivo de formación percibido) y contextuales (crisis sanitaria, estrategia institucional)
2. Analizar las percepciones de los docentes de carreras de pregrado y sus estudiantes (expectativas, necesidades, aciertos) con respecto al cambio de modalidad durante la crisis sanitaria.
3. Describir las diferencias en las estrategias y acciones institucionales implementadas para asegurar la continuidad pedagógica de sus estudiantes durante la pandemia.

II.2. Relevancia de la investigación

La línea de investigación seleccionada “Situación actual y desafíos para el sistema de aseguramiento de la calidad en programas en nuevas modalidades” resulta de suma importancia en el contexto actual de crisis sanitaria, donde estudiantes y profesores de la mayoría de los países del mundo se han visto imposibilitados de asistir a sus instituciones educativas (UNESCO, 2020: 9). El problema es de relevancia global, ya que en todo el mundo y en todos los niveles de enseñanza se han debido buscar formas de asegurar la continuidad de los aprendizajes de forma remota. Debido a las medidas de distanciamiento físico a corto y a mediano plazo, la formación a distancia se implementa como la solución al problema.

Si bien la situación de emergencia y el paso masivo hacia la distancia son inéditos, las formaciones a distancia e híbridas han sido bien estudiadas y documentadas desde hace varias décadas (Charlier & Peraya, 2003; Fiévez, 2017; Jacquinet-Delaunay, 1996; Peraya, 2020). Lo inédito en esta emergencia sanitaria fue que obligó a las universidades a implementar la educación remota de forma generalizada, abrupta y sin la preparación necesaria, en la mayoría de los casos. Las unidades *e-learning* de las universidades, cuando existían, debieron multiplicar sus esfuerzos por acompañar y formar a los docentes en la utilización tecnopedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en la virtualización de cursos inicialmente planificados para la modalidad presencial. Además, la pandemia dejó al descubierto las desigualdades ya existentes, tanto en términos de acceso, como de competencias digitales de los docentes y de los estudiantes. Lo anterior sumado al impacto en las dimensiones socioeconómica y socioemocional.

La respuesta a la crisis sanitaria actual y los desafíos que ésta ha impuesto en el ámbito de la educación remota de emergencia podrían constituir un gran avance en términos de desarrollo de competencias digitales de docentes y sus estudiantes, así como para la aparición de nuevas innovaciones pedagógicas. Sin embargo, también podría agudizar las desigualdades y los cursos por ser únicamente una simple transferencia de las clases presenciales a virtuales, un efecto conocido en el proceso de apropiación de las tecnologías. Contar con este estado de la situación es un primer paso para avanzar en el acompañamiento de las instituciones y de los docentes hacia la garantía de la calidad de las formaciones a distancia e híbridas.

Asimismo, la globalidad de la problemática abre una oportunidad para afianzar alianzas de colaboración con equipos de investigadores de otras regiones y países. Esta perspectiva internacional permite integrar variables contextuales y culturales que podrían explicar las diferencias en las formas de enfrentar la crisis sanitaria en educación superior y en el análisis de los cambios en las prácticas pedagógicas tanto de estudiantes como de docentes. Destacamos que los resultados de este proyecto permitieron otorgar recomendaciones de prácticas pedagógicas y estrategias institucionales eficaces para el desarrollo de dispositivos híbridos en línea, en tiempos de crisis.

II.3. Metodología y trabajo de campo

De acuerdo con lo expuesto en el marco conceptual de este estudio, para responder a la necesidad de generar recomendaciones de prácticas pedagógicas efectivas con integración de tecnologías en tiempos de crisis en educación superior, resulta necesario contar con un modelo de análisis que cuente tanto con un sustento teórico como empírico. El estado del arte muestra además que el estudio de las prácticas requiere de un enfoque sistémico y ecológico que tome en cuenta la multiplicidad de dimensiones que intervienen (individuales, contextuales, institucionales). Asimismo, la literatura distingue entre prácticas pedagógicas declaradas (percepciones de los propios actores sobre su hacer) y efectivas (observadas por los investigadores). Teniendo en cuenta estas consideraciones se optó por una perspectiva antropocentrista y fenomenológica. Esta elección epistemológica permite ir más allá del estudio de los objetos técnicos, para comprender las lógicas del hacer (De Certeau, 1990) desde las percepciones de los propios actores. Esta perspectiva permite adoptar un enfoque cualitativo.

II.3.1. Análisis de casos múltiples

Dada la naturaleza descriptiva de la pregunta de investigación se ha optado por una selección de casos múltiples con ciertas características comunes (Mills, Eurepos, & Wiebe, 2010), que permitan analizar en profundidad las características que asemejan y diferencian las percepciones de los actores de acuerdo a condiciones contextuales, institucionales e individuales específicas (Mills et al., 2010). Esta perspectiva

posibilita describir y analizar las prácticas pedagógicas de cada caso en toda su complejidad con la multiplicidad de variables que podrían intervenir (Claro, 2010; Fiévez, 2017). Además, para la selección de casos iniciales se tomaron en cuenta los tres factores enunciados por Hernández Sampieri et al. (2010) tales como: 1) capacidad operativa de recolección y análisis de datos en función del tiempo (10 meses) y los recursos económicos disponibles; 2) la comprensión del fenómeno (saturación de categorías) y 3) la accesibilidad de los casos en el tiempo planificado para ello (Hernández Sampieri et al., 2010: 394).

Por otro lado, esta técnica permite analizar “un fenómeno actual en profundidad y en el contexto de la vida real, en particular cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son muy claros” (Yin, 2009: 18). Además, la revisión de literatura muestra que es una de las técnicas más eficaces para el análisis de las prácticas pedagógicas, ya que permite tomar en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en ellas. En esta investigación se considera como un caso de estudio al estudiantado y profesorado de cada una de las disciplinas reconocidas por la OCDE. De esta manera, tres casos son analizados: Salud, Ingeniería y Ciencias Sociales.

II.3.2. Participantes

El carácter cualitativo del estudio conlleva a que -de acuerdo a los objetivos planteados- se determinen unidades de análisis (Canales, 2006; Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010). En el caso de esta investigación, dichas unidades corresponden a las percepciones de docentes, sus estudiantes y los responsables institucionales, sobre las formaciones a distancia en periodo de crisis sanitaria. Más específicamente se explorarán las percepciones de los actores sobre:

- los cambios en las prácticas pedagógicas declaradas,
- las expectativas, necesidades y aciertos, con respecto al cambio de modalidad durante la crisis sanitaria; y,
- las estrategias y acciones institucionales adoptadas por las universidades para asegurar la continuidad pedagógica.

Por tanto, este estudio se focaliza en la descripción y análisis comprensivo de las percepciones de los actores y no aspira a una generalización de los resultados ni a una representatividad muestral. Bajo la perspectiva cualitativa “no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra (hacerlo va ciertamente contra la propia naturaleza de la indagación cualitativa)” (Hernández Sampieri et al., 2010: 395). Teniendo en cuenta estas aclaraciones, la definición de la muestra inicial es útil para definir ciertas características comunes y/o disímiles de los casos a analizar, pero debe ser lo suficientemente flexible para facilitar la saturación de la información recabada. Es por esta razón que la muestra se evalúa y redefine constantemente y “la muestra final se conoce cuando las unidades que van adicionándose no aportan información o datos novedosos, aun cuando agreguemos casos extremos” (Hernández Sampieri et al., 2010: 394).

De esta manera, la muestra inicial de carácter “no probabilística y por conveniencia” (Hernández Sampieri et al. 2010), estuvo conformada por participantes voluntarios (que acceden voluntariamente a la invitación a participar) y que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- docentes (hombres y mujeres),
- de primer y/o tercer año de pregrado, y,
- de carreras pertenecientes a las disciplinas OCDE (Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Ciencias Médicas) comunes a las 2 universidades chilenas y 1 francesa de la muestra.

Se invitó a participar como informantes en la investigación a estudiantes de los cursos dictados por el profesorado. La muestra inicial del estudiantado fue en cadena o por redes a través de los estudiantes y el profesorado, es decir, “se identificarán informantes claves y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez contactados, se incluyen también” (Hernández Sampieri et al., 2010: 398). Los estudiantes que accedieron a participar debieron cumplir con el siguiente criterio de inclusión: ser estudiante de primer o tercer año de uno de los docentes entrevistados en cada una de las tres universidades.

De esta manera, los participantes fueron: 5 responsables institucionales, 19 docentes universitarios y 49 estudiantes de pregrado repartidos en los tres casos (Salud, Ingeniería y Ciencias Sociales) de la siguiente manera (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1
Docentes participantes

Universidad		Disciplina OCDE			Total
		Salud	Cs Sociales	Ingeniería	
A	Hombre	1	1	1	7
	Mujer	2	1	1	
B	Hombre	0	1	1	6
	Mujer	2	1	1	
C	Hombre	1	2	0	6
	Mujer	1	2	0	
TOTAL		5	6	4	19

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2
Estudiantes participantes

Universidad		Disciplina OCDE			Total
		Salud	Cs Sociales	Ingeniería	
A	Hombre	5	1	3	24
	Mujer	5	6	4	
B	Hombre	1	0	1	15
	Mujer	5	4	4	
C	Hombre	2	1	0	10
	Mujer	0	7	0	
TOTAL		18	19	12	49

Fuente: Elaboración Propia

II.3.3. Condiciones contextuales

Fueron seleccionadas para participar en el estudio dos universidades chilenas de diferente dependencia; 1 privada (Universidad A) y 1 estatal (Universidad B), factor que permitirá tener en cuenta variables contextuales de nivel macro (políticas públicas), como el Plan de Fortalecimiento de la Universidades Estatales, impulsado por el gobierno de Chile durante la pandemia y que cuenta con un presupuesto de \$ 30.000 millones de pesos para la creación de una red estatal para la formación a distancia. En cuanto a la distribución geográfica de las universidades, la Universidad A cuenta con presencia nacional y la Universidad B en dos regiones del país. Además, ambas universidades fueron parte de un estudio anterior sobre la implementación de la modalidad *b-Learning* en pregrado (Costa et al., 2019). La tercera universidad seleccionada es la Universidad C en Francia. Esta institución pública ha implementado, desde hace más de 10 años, acciones hacia la transición digital tanto a nivel administrativo como pedagógico, esta característica la hace un caso de estudio por la experiencia del proyecto institucional en cuanto a integración de las tecnologías digitales. En las tres áreas de conocimiento comunes a las tres universidades no había una estrategia institucional para la generalización de la formación híbrida o a distancia en programas de pregrado y diurnos, al menos antes de las crisis (social en octubre 2019 en Chile, social en enero 2020 en Francia y sanitaria en ambos países desde mediados de marzo 2020). Sin embargo, ya contaban con entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como apoyo pedagógico y de gestión a la docencia presencial. La tabla 3 muestra las características principales de cada una de las universidades participantes.

Tabla 3
Características de las universidades que participan en el estudio

Universidad	Número de alumnos	Número de docentes de planta	País	Tipo de dependencia
A	25.161	952	Chile	Privada
B	12.000	700	Chile	Estatal
C	28.000	900	Francia	Estatal

Fuente: Elaboración Propia

II.3.4. Técnicas de recolección de datos

La entrevista en profundidad, semiestructurada y la observación fueron escogidas como técnicas de recolección de datos. Para la entrevista se diseñó una pauta de entrevista *ad hoc*. Cada guía de entrevista fue realizada en español y en francés. El equipo de investigadores realizó la traducción, asegurando así que no hubiese pérdidas de sentido en el proceso y cuidando la correspondencia de los términos con el contexto de cada país e institución. Luego, fueron validadas por dos investigadores con experiencia en educación superior y en el diseño de instrumentos cualitativos.

En un primer momento, las pautas de entrevista fueron aplicadas a una muestra piloto de docentes, estudiantes y responsables institucionales con características similares a la muestra. Esto permitió realizar ajustes a las preguntas, cuando los entrevistados mostraron incomodidad y/o falta de comprensión de lo solicitado. Además, permitió establecer un orden lógico de los temas, lo que facilitó la fluidez en la conversación. Luego de esta fase, las entrevistas fueron aplicadas a la muestra seleccionada.

Elaboración de la pauta de entrevista

Se realizaron en total tres guías de entrevistas (Anexos 1 al 6) por actor (docentes, sus estudiantes y responsables institucionales), cada una en su versión en francés y en español. Para el diseño de esta pauta fueron consideradas las siguientes dimensiones y subdimensiones del marco conceptual del presente estudio:

Estudiantes y docentes:

- Características de identificación; género, disciplina que enseña/estudia, universidad.
- Caracterización de dispositivos de formación híbridos y a distancia (5 dimensiones)
- Características individuales; competencias digitales declaradas, tipo de dispositivo de formación percibido, variables sociodemográficas (edad, acceso a Internet y a equipamiento, formación para el uso de TIC para la enseñanza/aprendizaje, grupo familiar, condiciones de confinamiento durante la pandemia, motivación, reconocimiento, acompañamiento, formaciones).

- Prácticas pedagógicas declaradas: (1) creencias sobre sus propias prácticas /de los docentes; (2) cambios percibidos en sus propias prácticas/ de los docentes; (3) modelos pedagógicos declarados por los docentes (percibidos por sus estudiantes); (4) estrategias y actividades implementadas/ métodos utilizados: magistrales, activos, participativos y (5) percepción de autoeficacia.

- Percepciones sobre el cambio de modalidad: (1) expectativas; (2) necesidades (3) aciertos.

- Percepciones sobre las estrategias institucionales: (1) acceso; (2) herramientas disponibles; (3) formaciones; (4) recursos materiales y humanos para apoyar el proceso.

Responsables institucionales:

- Características de la Institución (geográfica, infraestructura, estudiantes);

- Plan Estratégico Institucional y desarrollo de formaciones con modalidad a distancia antes de la pandemia y, reflexiones o modificaciones previstas después de la pandemia;

- Medidas implementadas y lineamientos comunicados a los docentes para enfrentar la pandemia (acceso, recursos, formaciones);

- Plan de desarrollo profesional docente y sus eventuales modificaciones después del período de confinamiento;

- Acompañamiento (soporte técnico-pedagógico) durante la crisis sanitaria;

- Alianzas institucionales;

- Percepción sobre los cambios en las prácticas pedagógicas durante la pandemia;

- Proyecciones institucionales sobre los cambios percibidos.

Para el análisis de las prácticas pedagógicas con integración de las tecnologías declaradas, se utilizó la categorización propuesta por Puentadura (2003); sustitución, aumento, modificación, redefinición. A su vez, se identificarán las prácticas pedagógicas eficientes, de acuerdo con las dimensiones propuestas por Fiévez (2017) que consideran: 1)

la transformación (redefinición por Puentedura) del estilo pedagógico, 2) la respuesta a las necesidades y objetivos pedagógicos iniciales, y, 3) Plusvalía aportada por el uso de las tecnologías.

Toda la información recolectada fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido L'Ecuyer (1990). Para el proceso de codificación se utilizó el programa QDA Miner Lite versión 2.0.8. Cabe destacar que el proceso de análisis de la información supone una triangulación: entre las percepciones sobre las prácticas pedagógicas de los diferentes actores entrevistados (docentes, estudiantes y responsables institucionales). De igual forma que la trama de los instrumentos de colecta de datos, la trama de análisis de datos fue creada, probada y validada por todos los investigadores del estudio.

II.3.5 Aspectos éticos

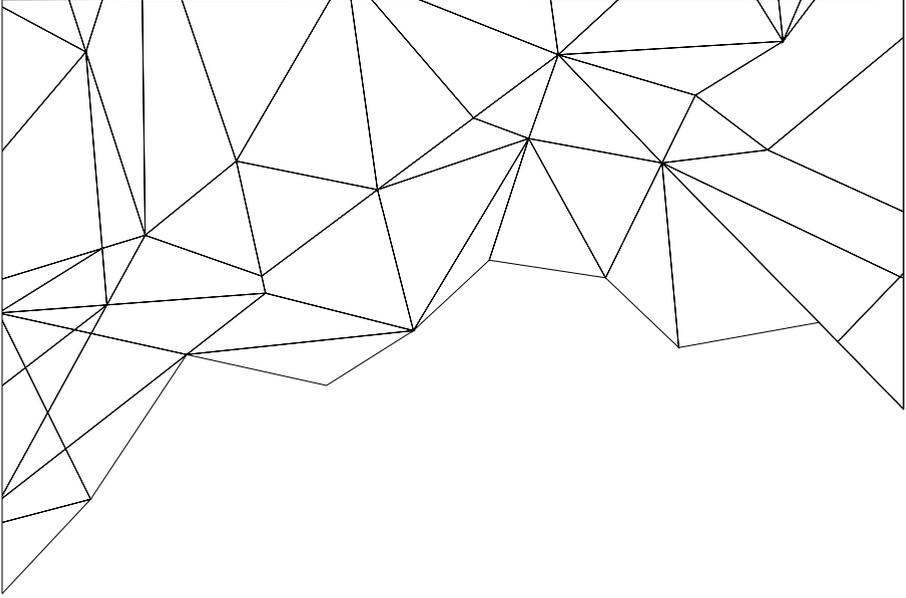
Este estudio cuenta con la aprobación de un Comité de Bioética y Bioseguridad de la Dirección de Investigación de una de las universidades del equipo de investigadores de este estudio. El acceso al terreno de estudio fue solicitado a las autoridades respectivas en las tres instituciones.

Para la elaboración de los consentimientos informados se tomaron en cuenta los tres elementos principales del consentimiento informado citadas por Castro (2004: 6):

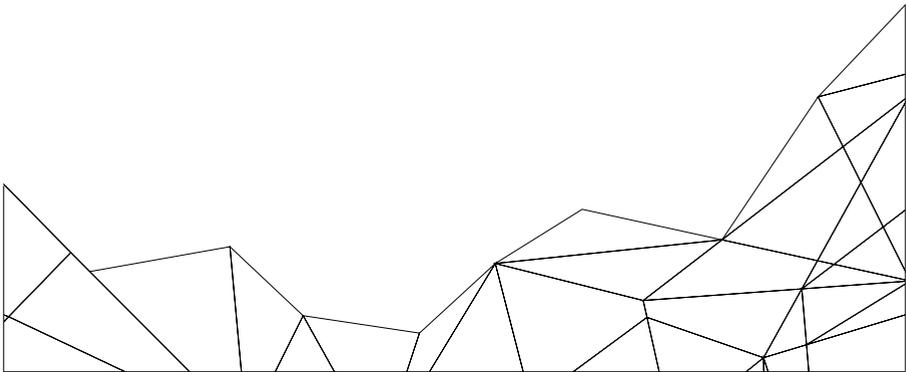
1. La información que se brinda a las personas. El entrevistador utilizará un lenguaje adaptado y comprensible para explicar los propósitos y alcances de la investigación en la que se les invita a participar, explicitando “los procedimientos, posibles riesgos, los beneficios anticipados y de qué manera la información obtenida se mantendrá confidencial”.

2. La voluntariedad con que las personas dan su consentimiento. Las personas fueron informadas sobre la opción de aceptar o no de participar en la investigación, así como de su derecho de retirarse en cualquier momento. Asimismo, se informó a los participantes de las distintas etapas de la investigación y de la divulgación de los resultados. Y se veló en todo momento por el bienestar de los sujetos a lo largo de su participación. Las respuestas son anónimas y confidenciales y no podrán ser utilizadas para otros fines que no estén ligados a los propósitos de esta investigación

Antes de comenzar las entrevistas se le explicó a cada uno de los participantes sobre las distintas etapas de la investigación y de la divulgación de los resultados al final del estudio. Antes de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas) se les entregó a los participantes el consentimiento informado para su firma.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



El presente capítulo presenta los resultados del estudio en relación con los objetivos específicos propuestos.

III. 1 Objetivo específico 1

Caracterizar los dispositivos de formación híbridos y a distancia implementados por los docentes de carreras de pregrado de dos universidades chilenas y una francesa durante la crisis sanitaria.

Los resultados del primer objetivo específico describen las prácticas pedagógicas y los cambios identificados en ellas por los actores (estudiantes y docentes). Además, sus percepciones se complementan con las de los responsables institucionales entrevistados en cada universidad.

Resulta necesario explicitar que los entrevistados identifican tres periodos: 1) el primero, a fines de 2019 con los movimientos sociales que tanto en Chile como en Francia, por diferentes razones, obligaron a cerrar los campus y que, según los entrevistados, fue la antesala de la enseñanza remota de emergencia.

Afortunadamente la crisis social nos tendió una luz y dijimos: 'aquí no podemos solamente sustentar la información en un trabajo presencial, porque no sabemos cuándo vamos a volver', porque la crisis y el estallido social fue tremendo acá y veíamos como cerrábamos semestre, sin saber cómo íbamos a abrir y para eso empezamos a trabajar todas estas modalidades. (responsable institucional 1, Universidad B)

2) A pesar de esta experiencia previa, la pandemia tomó por sorpresa a la mayoría de los y las docentes, que en el primer semestre 2020, debieron abruptamente adaptar sus cursos presenciales a uno remoto. Este segundo periodo consistió en priorizar los resultados de aprendizaje y/o contenidos del programa de estudios, seleccionando los esenciales. Las clases presenciales fueron reemplazadas por videoconferencias o en algunos casos por videos con la clase grabada.

3) Un tercer momento, es el segundo semestre 2020, cuando los actores contaban con la experiencia previa y las instituciones activaron protocolos y estrategias para acompañar el rediseño o adaptación de la planificación didáctica de las clases.

Antes de estos tres periodos de crisis social y sanitaria, la experiencia previa en formación a distancia existía, aunque de manera muy incipiente y no generalizada a todas las facultades y carreras. Así, por ejemplo, en la Universidad C, en el área de salud se había implementado la práctica de grabar los cursos, por lo que los estudiantes tenían la posibilidad de no asistir presencialmente. En las Universidades A y B también existían algunas experiencias aisladas en formación a distancia y se encontraba en discusión la idea de contar con una mayor oferta de carreras que no requirieran asistencia todos los días en el campus.

(..) nosotros tenemos un plan estratégico donde estábamos pensando llegar a esta modalidad a distancia o híbrida en 5 años y lo tuvimos que hacer en 5 meses (Responsable institucional 1, Universidad B)

Teníamos proyectado paso a paso ir avanzando en las diferentes facultades y áreas hacia el futuro, hasta antes que llegara la pandemia (...) Se había conversado, sabíamos que era una necesidad y lo estábamos empujando, pero no había sido una prioridad hasta ese minuto. (Responsable institucional 2, Universidad A)

III.1.1 Los cambios percibidos en las prácticas pedagógicas

Las condiciones contextuales descritas anteriormente pueden explicar, en parte, los cambios en las prácticas pedagógicas percibidas por los actores que se describen a continuación.

III.1.1.1 La sustitución de la clase magistral

En los 19 dispositivos de formación analizados no se observaron diferencias en la percepción de las prácticas pedagógicas que estuvieran asociadas a una de las tres universidades en particular.

La mayoría de los docentes (16/19) y estudiantes (41/49) identifican la predominancia de la clase magistral y/o expositiva como la estrategia didáctica más recurrente, tanto antes como durante la crisis. Las citas siguientes son un ejemplo de un curso de Ciencias Sociales en la Universidad C, donde tanto la docente como sus alumnos los describen como “cursos clásicos”.

En tiempo normal, yo hacía cursos de manera clásica, clases magistrales muy clásicas, transmisión de contenidos simplemente. (Profesora 1, Ciencias Sociales, Universidad C)

Diría que es un curso clásico (...) ella guardaba su Power Point con su voz y lo subía en el aula virtual. (Estudiante 4, Ciencias Sociales, Universidad C)

El análisis de la percepción de estudiantes y docentes da cuenta de dispositivos de formación con una perspectiva centrada en la enseñanza, toda vez que los actores aluden a la necesidad de transmitir contenidos y que la estrategia para ello es la clase expositiva y/o magistral. Las citas siguientes son un ejemplo de ello:

Al menos yo me aseguro de que al menos 30 minutos sean de contenido (...) siempre llevo mi presentación en *Power Point*. (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad B)

(...) la profe, presentaba su PPT y nos daba un tiempo de recreo, porque podemos estar 60 minutos pegados al computador escuchando la clase (...) las clases eran extensas, porque era mucha materia en el ramo. (Estudiante 21, Salud, Universidad A)

Algunos docentes explican que las clases expositivas se adaptan mejor a cursos con un mayor número de estudiantes:

(...) si tienes un grupo con 20 estudiantes y haces grupos de tres, seis grupitos, los puedes manejar, yo tenía 46 estudiantes (...) también sé de colegas que tenían 60 estudiantes en sala. (Profesor 3, Ciencias Sociales, Universidad A)

Cabe destacar que, en algunas asignaturas de primer año, de las universidades B y C los cursos son masivos. Es así como el número de estudiantes reportado por los docentes entrevistados en primer año va desde 70 a más 800:

(...) tenía 810 estudiantes al inicio de año (...) otra promoción de 72 estudiantes en farmacia. (Profesor 2, Salud, Universidad C)

En la Universidad C, los estudiantes cuentan que antes de la pandemia sus cursos se realizaban en un anfiteatro y la mayor parte del tiempo eran clases magistrales, las que fueron sustituidas por videos de las clases durante la pandemia:

[antes de la pandemia] pasaba mis días tomando apuntes en distintos anfiteatros. (Estudiante 8, Salud, Universidad C)

(...) para hacer los cursos a distancia él [profesor] va al anfiteatro y uno tiene la impresión de que no cambia mucho para él, para nosotros tampoco. (Estudiante 9, Salud, Universidad C)

Había que tomar apuntes como si fuera en directo, pero era un video que mirábamos. (Estudiante 6, Salud, Universidad C)

Antes de la pandemia, muy pocos docentes (5/19) declararon haber utilizado el aula virtual antes. Algunos de ellos (3/19) dijeron que lo usaban como repositorio de documentos textuales, trabajos y tareas. Sólo algunos (2/19) utilizaban una mayor diversidad de actividades como foros, trabajos en grupo, e-portafolios. Estos resultados confirman los observado en investigaciones anteriores que muestran el incipiente uso de las aulas virtuales antes de la pandemia (Costa, et. al, 2012; Costa et al., 2019; Englund, Olofsson, & Price, 2017).

Durante la pandemia el aula virtual pasó a ser una herramienta de apoyo a las clases sincrónicas y su uso se vio incrementado. Es así como más de la mitad (14/19) de los docentes entrevistados declararon utilizarla.

Sin aula virtual yo no sé cómo podríamos haber sostenido la docencia [durante la pandemia] (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad B)

Por su parte, más de la mitad de los estudiantes (28/49) confirma que el uso del aula virtual se intensificó:

(...) lo hemos utilizado más desde que estamos online y, entonces, al menos el profesor nos sube las clases. (Estudiante 4, Ciencias Sociales, Universidad B)

Respecto al aula virtual, yo siento que desde que empezaron las clases online, es un recurso que se ocupa muchísimo, porque ahí está todo y está toda la información, está todo lo que tenemos que hacer. Entonces como que es imposible no trabajar con eso. (Estudiante 7, Ciencias Sociales, Universidad A)

Mayoritariamente (14/19) los y las docentes declaran que durante la pandemia han utilizado el aula virtual como un repositorio para subir materiales del curso y recibir los trabajos de los y las estudiantes. Se destaca también su uso para subir videos y tutoriales (4/19). Ambas prácticas corresponden a dispositivos de formación, descritos como la pantalla y la escena en la tipología elaborada por Hy-Sup (2016), se caracterizan por estar orientados hacia los contenidos y por privilegiar las clases presenciales (sincrónicas en este caso) y expositivas, con una baja participación de los estudiantes en actividades de grupo y/o interactivas.

En resumen, la mayoría de los dispositivos de formación analizados podrían calificarse como centrados en la enseñanza, esto no varió durante la pandemia, ya que las tecnologías fueron integradas para favorecer una sustitución de las prácticas pedagógicas anteriores sin que ello significara un cambio radical en las estrategias implementadas. No obstante, el análisis muestra una cierta evolución de la percepción de las prácticas pedagógicas implementadas el primer semestre en comparación con las del segundo semestre 2020. Los docentes entrevistados suelen marcar la diferencia entre ambos semestres, dejando entrever que en el primer periodo los cursos fueron adaptados sin mucha preparación para enfrentar la emergencia, a diferencia del segundo, donde tuvieron más tiempo de aprender de la experiencia previa y pudieron planificar de otra forma sus actividades.

(...) pensé que serían positivas las primeras [clases] y, te digo, era hablar como si no hubiese nadie (...) en el segundo semestre yo hacía clases en licenciatura y sí hice innovaciones... (Profesor 3, Ciencias Sociales, Universidad A)

(...) bueno es que yo igual entendía a los profes porque nadie estaba preparado para esta situación y entonces era como empezar a conocer un mundo y empezar a navegar en un mundo donde nadie tenía conocimiento. Los profes de repente se tupían y hablaban y hablaban y no entendían que uno como que ya estaba 'chato' una clase tras la otra. (Estudiante 16, Salud, Universidad A)

De manera global, la percepción que los docentes tienen del rol del profesor está dividida en dos grupos. Para algunos de los docentes (4/19), que intervienen principalmente en el campo de la salud, el rol del profesor durante la crisis sanitaria ha sido redefinido a uno de facilitador de conocimientos y guía de los estudiantes durante su aprendizaje. Sin embargo, para otros (3/19), principalmente de ciencias sociales, su rol no ha cambiado durante la crisis sanitaria.

(...) los docentes, yo creo que ahora realmente estamos acompañando más a los estudiantes (...) no es solamente una persona que está exponiendo conceptos, sino que tiene que ser más apoyador y acompañador en el proceso de enseñanza/aprendizaje. (Profesora 10, Salud, Universidad A)

III.1.1.2 El tránsito hacia una redefinición de las prácticas pedagógicas

Si bien no se observa una redefinición de las prácticas pedagógicas en la mayoría de los cursos analizados, la crisis sí impulsó a los y las docentes a reflexionar sobre el tipo de actividades que les resultaban más eficaces en este nuevo contexto, lo que también fue observado a nivel meso, por los responsables institucionales:

(...) esta situación [la pandemia] dejó entrever que había profesores con métodos más tradicionales, vinculados a la transmisión de conocimientos y me da la impresión de que con estas clases así [remotas], eso se vuelve más evidente, porque no hay interacción presencial y no puedes estar hablando dos horas, porque no sirve. (Responsable institucional 1, Universidad A)

Tenías profesores que decían, ‘es que mi estudiante necesita que le pase toda la materia, porque hay cosas que son fundamentales’, porque la lógica del profesor es seguir haciendo su clase con el PPT y seguir hablando. Entonces ahora no, nosotros lo invitábamos a que ahora eso de hablar fuera hecho en cápsulas de video, el alumno lo ve y la reunión sincrónica se centra nada más que en conversar, en reflexionar y analizar. (Responsable institucional, Universidad B)

La representación que tienen algunos de los docentes entrevistados (4/19) acerca de la formación a distancia está muy marcada por la emergencia de la crisis sanitaria, es decir, en un tiempo muy corto y dando un “salto” a la distancia. Para ellos se trata de la mayor integración de tecnologías que han tenido en su actividad profesional y ellos la califican como eficaz pero perfectible.

(...) creo que recién con la pandemia hemos dado un salto en eso que ha sido significativo en el uso de las tecnologías para las clases a distancia y el uso de recursos multimedia (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad B)

Si bien no se aprecian diferencias entre las tres universidades, sí es posible identificar una mayor integración de estrategias de aprendizaje activo y de las tecnologías en las disciplinas de Salud e Ingeniería. Los estudiantes (8/49) que no mencionaron la clase magistral para describir las actividades realizadas en clases por los docentes entrevistados, son estudiantes de tres asignaturas de ingeniería y dos de salud. Cabe destacar que, en coherencia con estos resultados, algunos (2/19) de los y las docentes que fueron entrevistados en esas asignaturas son también aquellos que previamente se encontraban en proceso de modificación de sus prácticas. En Salud, por ejemplo, una profesora se encontraba implementando un proyecto de aula invertida en sus clases:

Estábamos en un proyecto de clase invertida en 2019, como prepan-
demia (...) teníamos estos videos previos, luego los talleres y luego
trabajamos con los productos de los talleres donde los estudiantes o
armaban un mini video o una infografía o un mapa conceptual sobre
el taller trabajado, con trabajo colaborativo. (Profesora 10, Salud,
Universidad A)

Otra posible explicación de la diferencia encontrada es que son áreas que cuentan en su plan de estudio con actividades prácticas y en terreno que son imprescindibles para la formación de sus estudiantes. Ante la imposibilidad de realizarlas se vieron obligados a buscar nuevas estrategias para reemplazar algunas de estas actividades presenciales. Es así como los docentes de ambas áreas dan cuenta de una mayor diversidad de actividades en sus clases y de una mayor integración de las tecnologías que van desde pedagogía por proyecto, actividades que permiten el estudio de casos y la simulación clínica, hasta laboratorios virtuales.

(...) hicimos los laboratorios virtuales usando un simulador y tenían que hacer una especie de experimento como si estuviesen en un laboratorio (...) con esos pueden manipular estas variables, era como estar en el laboratorio. (Profesora 7, Ingeniería, Universidad A)

Yo creo que lo que más me sirvió fueron los laboratorios porque los grupos eran pequeños y yo haber podido hacer lo que se podía hacer, que me hayan corregido fue como lo que más me sirvió y creo que no había interiorizado tan bien la materia hasta que hicimos los laboratorios. (Estudiante 5, Salud, Universidad B)

(...) ella [la profesora] nos tenía un foro en la plataforma y si nosotros teníamos dudas las colocábamos ahí y ella nos ayudaba a aclararlas. (Estudiante 10, Ciencias Sociales, Universidad B)

El estudiante es más activo, mucho más. Ahora nos va a llegar un estudiante distinto este año que ya pasó por un contexto de pandemia en su cuarto medio y, por lo tanto, yo creo que va a ser más rápido, más fácil y obviamente vamos a tener que estar más preparados para este otro tipo de estudiante que ya saben bien utilizar las aulas virtuales, que saben utilizar bien los softwares, por lo tanto, nosotros tenemos que ir más rápido como docentes. (Profesora10, Salud, Universidad A)

Estrategias inspiradas en el aprendizaje activo.

Una de las principales dificultades a la que se vieron confrontados los académicos -a los pocos meses de iniciada la crisis- fue la baja participación en clases de sus estudiantes. Esto los llevó a idear nuevas estrategias inspiradas del aprendizaje activo. Es así como más de la mitad (12/19) de los profesores y profesoras entrevistados consideran que una de las diferencias en relación con sus clases presenciales estuvo en el tipo de actividades que propusieron: estructura de clase por bloques de trabajo, hacer que los estudiantes participen activamente en clase presentando, opinando o realizando otras actividades y el trabajo en grupo.

[en clases] Yo creo que prendían sus cámaras uno o dos estudiantes, con suerte (...) yo hacía de repente reuniones con estudiantes, por ejemplo, seminario, donde van construyendo su proyecto de tesis, entonces, iba haciendo segmento de los proyectos y se hace como una consultoría, se sale del curso, nos encontramos con tres, con dos, los que sean y ahí prendían sus cámaras (...) No todos y todas, pero la mayoría. (Profesora 2, Ciencias Sociales, Universidad B)

Algunos docentes (5/19) subrayan la importancia de las interacciones como fuente de aprendizaje y señalan cómo pueden deteriorarse en la modalidad a distancia. De esta manera, estos docentes se muestran interesados en buscar estrategias eficaces para favorecer las interacciones.

La idea es mantener estas metodologías más activas que permitan o aseguren la participación mayor de los estudiantes, pero con el desafío también de generar lazos más afectivos. (Profesor 5, Ingeniería, Universidad B)

En la descripción de las actividades pedagógicas realizadas durante la pandemia tanto los docentes como sus estudiantes mencionan los trabajos en grupo en la mayoría (10/19) de las asignaturas de la muestra. De ellas, cinco son de Ciencias Sociales, una en Ingeniería y cuatro en Salud. Más de la mitad de los estudiantes de estos cursos (14/22) valoran positivamente el trabajo en grupo, destacando estas experiencias como significativas para sus aprendizajes:

Yo creo que lo que más me ayudó de esa asignatura es que el profe hizo grupos en *teams* de trabajo y el profe explicaba por grupo lo que uno tenía que hacer en la investigación, el cómo uno aplicar lo que nos enseñó en la cátedra y como aplicarlo en nuestra propia investigación. (Estudiante 6, Ciencias Sociales, Universidad A)

(...) los trabajos en grupo nos permitieron encontrar otras personas, trabajar juntos. (Estudiante 2, Ciencias Sociales, Universidad C)

(...) nos hacía hacer trabajos grupales, eso igual ayudó harto, porque igual para poder juntarnos con mis compañeros y todo eso. (Estudiante 1, Salud, Universidad B)

Sin embargo, para una parte de los estudiantes (8/22) los trabajos en grupo representaron más bien una dificultad. De ellos, la mitad pertenecen a un curso de Ingeniería de primer año. Entre las razones que evocan para explicar su percepción negativa de la estrategia están: que no conocían a sus compañeros, problemas de organización para distribuir las tareas y poca disponibilidad para coordinar un horario de trabajo conjunto.

(...) eran grupos de ocho personas, entonces, me tocaba trabajar con gente que nunca había hablado, ni conocido, ni nada. Lo que pasaba muy seguido era que nadie tomaba el control de la situación o nadie decía “tú haz esto, haz esto otro”, cada uno decía “¿cómo partimos o qué hacemos?”, pero realmente nunca había o a mí nunca me tocó ver una coordinación de trabajo tan grande. (Estudiante 24, Ingeniería, Universidad A)

Cabe destacar que algunos docentes de Ciencias Sociales reportan realizar trabajos en grupo y tutorías con sus estudiantes, pero fuera de las sesiones sincrónicas. Los docentes declaran que el tiempo estipulado para la videoconferencia es utilizado generalmente para realizar clases expositivas y se apegan a los lineamientos institucionales que estipulan que la clase debe durar máximo 40 minutos.

(...) yo no voy a dar más de cuarenta minutos para que la universidad no me rete, ¿te fijas?, cierro mi diapo, dejo de grabar y eso es lo que queda en la universidad registrado. Entonces yo, de ahí, sigo un ratito conversando con las personas que quieran, preguntándoles qué les parece, qué les tinca y ahí hacemos un diálogo un poco más

suelto, porque ya no estamos grabando. Entonces ahí se atreven más a preguntar, a decir cosas (...) me quedaba ahí, respondiendo a los estudiantes, conversábamos mucho más, pasaba por los grupos. (Profesora 2, Ciencias Sociales, Universidad B)

Dos docentes de Ciencias Sociales (2/19), que declararon realizar trabajos grupales en sus cursos presenciales, los reemplazaron por trabajos individuales durante la pandemia. Incluso una docente declaró haber reemplazado los trabajos en grupo por clases expositivas. La falta de competencias digitales para la creación de salas en una videoconferencia es la explicación que evocaron para esta modificación.

(...) a distancia suprimí todos los trabajos, todo lo que significara una discusión previa, por lo que se parece más a un curso magistral que otra cosa. (Profesora 1, Ciencias Sociales, Universidad C)

(...) por el formato Teams sí puede hacer que el estudiante pueda irse a un grupo, pero nunca lo hice, no sé hacerlo (Profesora 4, Ciencias Sociales, Universidad A)

III.2 Objetivo específico 2

Analizar las percepciones de los docentes de carreras de pregrado y sus estudiantes (expectativas, necesidades, aciertos) con respecto al cambio de modalidad durante la crisis sanitaria

III.2.1 Aciertos y desafíos

Para responder al segundo objetivo específico, durante las entrevistas, se les pidió a los docentes y a los estudiantes que identificaran las actividades y/o estrategias realizadas durante la crisis sanitaria que - desde su punto de vista- podían ser consideradas como aciertos y como desafíos para el regreso a la presencialidad o la continuación de la modalidad a distancia. Para ello, se les plantearon tres preguntas: una sobre las estrategias pedagógicas que les resultaron eficaces, otra sobre las prácticas pedagógicas a conservar y una tercera sobre los desafíos y prácticas pedagógicas que es necesario mejorar para regresar a clases después de la pandemia. En el análisis fueron identificados cinco temas del enfoque pedagógico, mencionados por docentes y estudiantes: 1)

Equipamiento y utilización de recursos digitales, 2) Planificación, 3) Evaluación y seguimiento, 4) Presencia y 5) Comunicación y dimensión socioafectiva.

III.2.1.2 Equipamiento y utilización de recursos digitales

Más de dos tercios de los docentes entrevistados (14/19) identificaron como aciertos la utilización de algunos recursos digitales como el aula virtual, el video, los sondeos dinámicos y otras herramientas digitales. Sin embargo, en sus prácticas pedagógicas, algunos docentes (5/19), principalmente de salud y ciencias sociales, evalúan que su integración de las tecnologías digitales no es la mejor, pero que es suficiente para cumplir con sus objetivos pedagógicos. Algunos estudiantes (2/49) incluso observaron que la cantidad de recursos utilizados fue mayor en modalidad a distancia de lo que acostumbraba a ser en presencial.

El aula virtual.

Algunos docentes (5/19) mencionaron la utilización del aula virtual como estrategia eficaz para subir el material del curso, permitir que los estudiantes depositaran sus tareas y utilizar la videoteca. Casi un tercio de los estudiantes entrevistados (14/49) coinciden en que existen beneficios de utilizar el aula virtual para tener acceso a las presentaciones de los docentes, videos, guías y documentos de la clase cuando repasan el curso:

Yo creo que el uso constante de la plataforma, subir el material o más material extra... que quizás se usaba, pero los profes no sabían cómo usarlo. Entonces, igual ahora cuando suben el material es bueno siempre tenerlo a mano, yo creo que eso es bueno mantenerlo siempre. (Estudiante 17, Salud, Universidad A)

El video.

Algunos docentes (4/19) mencionaron haber utilizado también el video como recurso pedagógico, grabar tutoriales o cápsulas para resolver dudas de estudiantes, así como pedir que los alumnos se graben como parte del seguimiento y autoevaluación. Esta práctica fue confirmada

por un par de estudiantes (2/49) que mencionaban el uso de YouTube durante sus cursos. Una profesora señala:

El otro acierto es definitivamente grabar cápsulas y subirlas para todos y decirles tal compañero me solicita aclarar esta duda, les puede servir a muchos, creo que ese también fue otro acierto porque escuchaban mi voz, a veces veían mi rostro y otras veces grababa solamente la pantalla como aparecen muchos videos de YouTube, donde se ve la mano y el lápiz, pero era mi voz, era la profesora la que estaba explicándoles el ejercicio (...). (Profesora 6, Ingeniería, Universidad B)

Por ejemplo, yo encuentro muy buena la idea de los videos. Realmente ayuda mucho a que los alumnos se vean, es muy bueno que el alumno se observe desde afuera cómo lo hace. Uno nunca se ve ejecutando y eso es algo que nunca hacía antes, tú hacías el práctico, trabajabas con tu compañero, grupito, pero no eras capaz de desdoblarte antes y verte a ti mismo. (Profesora 9, Salud, Universidad A)

Sondeos dinámicos.

Algunos docentes (3/19) mencionaron el uso de sondeos dinámicos en línea o quiz para introducir un tema, retomar el contenido de la clase anterior y mantener la atención de los estudiantes durante la clase:

Efectivamente decían “sirve para precalentar”, ver lo que veíamos, servía para introducir... eso yo creo que fue una idea, una cosa interesante. (Profesora 2, Universidad B)

Algunos estudiantes (3/49) confirman el interés de utilizar el recurso de regreso a clases después de la pandemia:

(...) a lo mejor [los profesores] van a usar algunas cosas interactivas que aprendieron ahora como *Mentimeter* o actividades digitales que igual te hacen despertar en la clase un poco o lo hacen interactivo y cosas así, más entretenidas para la clase. (Estudiante 14, Ciencias Sociales, Universidad A)

Otros recursos.

Según un par de docentes (2/19), otro de los aciertos fue la utilización de herramientas como la tableta digitalizadora y la pizarra digital de tal manera que después de la clase se pudiera crear material de apoyo para los estudiantes. Un profesor señala:

Como te decía, identificando un poco las ventajas y desventajas, a mí esto de la pizarra digital, en realidad, me fascinó mucho. Ellos [los estudiantes] tenían la capacidad de poder consultar todo este apunte entonces, de cierta forma, yo también puedo utilizar este material que ya está como para irlo subiendo a la plataforma en un futuro, es decir, todo este material que yo he creado en este semestre, también hay cosas que yo puedo volver a utilizar. (Profesor 8, Ingeniería, Universidad A)

De igual forma, el uso de simuladores virtuales fue considerado como un acierto por algunos docentes (2/19). Finalmente, algunos docentes mencionaron aciertos que van desde el utilizar y encender la cámara durante las clases virtuales (1/19) hasta la creación de foros (1/19) y la utilización de presentaciones Power Point (1/19).

Equipamiento, competencias y conexión.

En menor medida, algunos docentes (6/19) señalaron las competencias digitales de los docentes y el acceso a Internet generalizado como desafíos para la utilización de recursos. El acceso a internet de buena calidad durante las clases y las evaluaciones, así como mejoras en el aula virtual para trabajar con grupos grandes de estudiantes. Estos docentes consideraron también que el manejo, la utilización y la selección de herramientas digitales en general y para la modalidad híbrida (pantallas interactivas, pizarras digitales, presentaciones, entre otros) resulta todavía problemático para ellos. De igual forma, una parte de los estudiantes entrevistados (6/49) considera que en caso de regresar otra vez un periodo de formación a distancia el desafío es contar con el equipamiento y una conexión de buena calidad para que todos los y las estudiantes puedan participar con video y sonido en las clases y en su defecto, los y las estudiantes esperarían algún apoyo de las universidades como becas de conectividad o préstamo de equipos. También

en cuestiones técnicas señalan la necesidad de que las plataformas de la universidad estén preparadas para el flujo de datos y que los docentes cuenten con capacitación en competencias digitales. En cambio, si se trata de regresar a la presencialidad el reto que identifican los y las estudiantes es la posibilidad de seguir incorporando las tecnologías en los cursos.

III.2.1.3 Planificación

Más de la mitad de los y las docentes (13/19) y más de un tercio de los y las estudiantes (18/49) entrevistados consideran la planificación pedagógica realizada durante la crisis como uno de los aciertos y, al mismo tiempo, como uno de los desafíos para volver a clases en presencial o continuar con la formación a distancia. Ambos actores educativos identifican actividades, elementos de control y elementos de la postura del estudiante que pueden ser vinculados al enfoque de la pedagogía activa.

Actividades pedagógicas.

Más de la mitad de los docentes entrevistados (12/19) identifican como un acierto la realización de actividades pedagógicas como aprendizaje basado en proyectos con alcances reales, talleres prácticos que aplican los contenidos teóricos, simulaciones virtuales y clase invertida usando cápsulas de video en asincrónico o presentaciones en sincrónico, como lo ilustra la profesora siguiente:

Y también el hecho de implementar más aula invertida, o sea, de mostrar informaciones previas y bajarla de manera práctica. Eso es evidentemente algo en que el alumno se aburre en una clase expositiva y saca poco provecho de eso, se aburre, se cansa y ya se desconecta. En cambio, cuando tú lo trabajas a través de la conectividad tú te obligas a ciertas cosas y el alumno se olvida por qué no sirve. Y ahí te das cuenta de los errores de ellos, de concepto (...). (Profesora 9, Salud, Universidad A)

Otra de las prácticas a conservar mencionadas por algunos de los docentes (4/12) es el trabajo de grupo para favorecer el aprendizaje colectivo y colaborativo.

Postura del estudiante.

Casi la mitad de los docentes (8/19) coincide que la postura del estudiante tiene que ser más autónoma durante sus estudios universitarios:

(...) los estudiantes tienen que ir trabajando de manera más autónoma y utilizar los recursos que hoy en día pueden ir complementando lo que ellos están aprendiendo en la universidad. (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad B)

Y el estudiante, su rol, espero que sea aprender y sacar lo mejor de todo esto que ha pasado. Automotivarse un poco, aprender cosas nuevas y eso... (Profesora 7, Ingeniería, Universidad A)

Acercando de los resultados de las actividades propuestas en la planificación, casi una quinta parte de los estudiantes (9/49) se da cuenta de que uno de los aciertos del periodo de crisis sanitaria es la autonomía que han conseguido a distancia. El cambio de modalidad obligó a los estudiantes a modificar su manera de estudiar, organizar mejor sus tiempos de estudio, ser más disciplinados en buscar la manera y el contexto que les funcionaba mejor para estudiar. Al regreso a la presencialidad un estudiante señala que los cursos a distancia le han servido:

(...) más que nada para intentar mantener la disciplina que genera uno al estudiar de forma online, lo mismo que te decían antes, de la organización y todo eso... Siento que intentar como continuarlo, pese a que uno esté en clases presenciales y a lo mejor entienda mejor y todo eso, pero intentar como seguir con esa línea para ser mejor profesional al final. (Estudiante 2, Ciencias Sociales, Universidad A)

Algunos estudiantes (6/49) consideran que el período después de la pandemia sería un buen momento para que los docentes adopten más estrategias asociadas a la pedagogía activa, como actividades más prácticas, menos expositivas y más interactivas. Un estudiante explica:

Me gustan las clases donde los profes te hacen partícipe de preparar la clase, te preguntan, si te equivocas da lo mismo, te explican en qué te equivocaste. Entonces, las clases dinámicas las encuentro más entretenidas. (Estudiante 5, Universidad A)

En este sentido, algunos docentes (5/19) de los que implementaron actividades de aprendizaje activo y algunos que no, identificaron como desafío la implementación este tipo de actividades para hacer las clases más interactivas, que los estudiantes participen más, se mantengan cognitivamente activos, tomen una postura frente al contenido del curso, trabajen más en autonomía y puedan apropiarse de su propio proceso de aprendizaje.

Elementos de gestión, acompañamiento y apoyo.

Un par de docentes (2/19) mencionan estrategias de gestión de la clase, del control positivo de la actividad de los y las estudiantes y la creación de tutoriales con contenido procedimental para que pudieran consultarlos cuando quisieran. Los y las docentes manifiestan también la necesidad de poder gestionar eficazmente estas actividades, potenciar las características de cada estudiante mediante la diferenciación pedagógica (2/19) y escuchar las observaciones de los y las estudiantes sobre la clase (1/19). Una profesora señala:

(...) hay todo un mundo donde la vida privada se inserta en el mundo, esta esfera, este espacio académico donde uno no tiene control como profesor para instalar el contenido de la clase ... traerlos de vuelta, es casi imposible, porque no hay control. (Profesora 4, Ciencias Sociales, Universidad A)

Al respecto, algunos de los y las estudiantes entrevistados (3/49) señalaron que los docentes durante la crisis sanitaria y específicamente en las clases en línea estaban más abiertos a escuchar sus inquietudes y su contexto, de la carga de trabajo que les pedían, los plazos para entregar los trabajos, es decir, consideran que los docentes fueron más flexibles.

III.2.1.4 Evaluación y seguimiento del aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes y el seguimiento fueron algunos de los temas identificados en el paso a la modalidad a distancia o híbrida como un desafío para los próximos semestres por más de la mitad de los docentes (11/19) y una parte de los estudiantes (9/49).

Reflexiones sobre la evaluación.

Casi un tercio de los docentes (6/19) y casi una quinta parte de los estudiantes entrevistados (9/49) reconocieron la importancia de cuestionar las prácticas de evaluación en general. Los y las docentes reflexionan sobre la utilidad de la evaluación sumativa, el momento propicio para llevarla a cabo y la manera de adaptarla a la modalidad a distancia. Por su parte, los y las estudiantes hablan de la necesidad de contar con un tiempo de adaptación para regresar a las evaluaciones presenciales, sobre todo si se trata de estudiantes que estaban en primer año cuando inició la pandemia. Los y las docentes y estudiantes consideran que el desafío es que las nuevas modalidades de evaluación:

- Sean más integrales y cercanas a las experiencias profesionales de la vida real, con una validez ecológica en relación con la futura profesión de los estudiantes;
- Se basen menos en la memorización de conocimientos;
- Estén más abiertas al uso de recursos externos a la universidad como Internet;
- Permitan una variedad de formatos, más allá del formato escrito u oral;
- Permitan exámenes en línea;
- Acepten evaluaciones individuales, por duplas y en grupo a través de trabajos;
- Adapten la duración de los exámenes a distancia para que sean equivalentes a los de la modalidad presencial;
- Continuar con las evaluaciones formativas periódicas a distancia o en modalidad híbrida.

Un docente (1/19) considera que no es posible evaluar a distancia con grupos grandes (más de 100 estudiantes) debido a que existen problemas técnicos aún sin resolver para que esta práctica sea eficaz. Una profesora (1/19) considera que las evaluaciones a distancia o en presencial no miden en realidad el aprendizaje, sino el manejo de estrés en un momento dado.

Algunos docentes (5/19) consideran como un acierto haber implementado controles formativos como el diario reflexivo y la autoevaluación a través de videos realizados por los estudiantes. Uno de ellos implementó la autoevaluación acompañada por una segunda etapa de evaluación por los pares. Para algunos estudiantes la aplicación de casos y su corrección funcionó también como evaluación formativa:

(...) todo lo que ha sido contenido nos han hecho aplicarlo en casos, en investigaciones de diferentes formas, pero aplicarlo. Entonces al menos yo siento que esa es una forma de sentir y de darse cuenta realmente de que es lo que no se está aprendiendo y qué es lo que uno más tiene que trabajar. (Estudiante 2, Ciencias Sociales, Universidad A)

Como ayuda al seguimiento a las actividades de los estudiantes, algunos docentes (5/9) identificaron como acierto el uso de sondeos dinámicos en línea durante el curso (Wooclap, Mentimeter, etc.). Un profesor considera que poder ver la progresión del aprendizaje motiva la participación de los estudiantes. Otra profesora prefirió comunicar, a través de una videollamada individual, las evaluaciones con un análisis del progreso de cada uno de los estudiantes.

Acerca del seguimiento, algunos estudiantes (4/49) opinaron que después de la pandemia, la universidad debería proveer tutorías por pequeños grupos de trabajo práctico y mantener las plataformas para permitir que los estudiantes puedan reforzar lo aprendido durante el curso.

Quizás los profesores se hayan acostumbrado a cuidar más que los estudiantes comprendan, y entonces, se fijen menos en las expresiones faciales de los estudiantes. (Estudiante 6, Ciencias Sociales, Universidad A)

La evaluación también es un tema que mencionan los responsables institucionales al momento de identificar los efectos de este período en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, su preocupación está más centrada en cómo reducir los riesgos de copia que en una reflexión sobre la modificación de los instrumentos de medición de los aprendizajes utilizados tradicionalmente en enfoques centrados en la enseñanza.

Todavía creo que nos falta el tema de evaluación, todavía están las dudas de en qué medida los estudiantes son honestos y que las pruebas las hacen ellos y no que haya microempresas instaladas que trabajan resolviendo pruebas a estudiantes. Entonces, ¿cómo asegurar lo que podíamos asegurar en aula, de que las competencias de egreso y los perfiles profesionales, realmente están fundamentadas en conocimientos que ellos tienen?. (Responsable institucional 1, Universidad B)

III.2.1.5 Presencia

Atención.

En el paso a la modalidad a distancia casi la mitad de los docentes entrevistados (8/19) declararon tener dificultades para saber si los estudiantes estaban prestando atención durante los cursos virtuales. Con cámaras y micrófonos apagados en la modalidad a distancia los docentes observaron dificultades para saber qué estudiantes necesitaban ser interpelados, o motivados y cómo observar la presencia a distancia. Así, más de la mitad de los docentes (10/19) identificó como desafío lograr que los estudiantes asistan y se mantengan presentes a nivel cognitivo, que pongan atención, sean más activos en las clases, participen más y que se mantengan motivados.

Entre los aciertos para mantener la atención de los estudiantes algunos de los docentes (3/8) consideran que las herramientas de retroalimentación (cuestionarios, sondeos, entre otros) son eficaces y contribuyen a generar la participación de los estudiantes. Algunos docentes (2/8) identifican también los trabajos en casos clínicos y tareas específicas con supervisión del docente. Otros docentes consideran que, para favorecer la presencia, es eficaz: premiar a través de puntos la participación, permitir que los estudiantes vean las grabaciones del curso cuando y donde mejor les convenga, negociar con los estudiantes el contenido del curso, así como las maneras de verificar la asistencia.

Grabaciones de cursos.

Como mencionan algunos docentes casi la mitad de los estudiantes entrevistados (22/49) considera como acierto del periodo de crisis sanitaria tener acceso a la grabación de las clases, algunos de ellos incluso se preocupan al imaginar el regreso a clases en presencial sin grabaciones. Según los estudiantes, las grabaciones les permiten ver las clases varias veces para repasar el curso, aclarar o verificar partes que olvidaron escribir durante el curso, para tener la posibilidad de pausar el video para escribir o aumentar la velocidad de reproducción. Una estudiante lo expone de la siguiente manera:

(...) quizás si se pudiera encontrar una forma de hacerlo, quizás poniendo una cámara en la sala, tal como están los proyectores, yo creo que haría eso [grabar las clases] porque a pesar de lo que dije antes, de que [grabar las clases] entregaba mucha comodidad y terminaba afectando [el rendimiento] en realidad sí sirve porque hay veces en las que uno se pierde estando en clases presenciales y no recuerda bien lo que pasó. Yo, por ejemplo, tomo apuntes, pero como en realidad no tengo otra fuente de información que el profesor hablando o presentando su materia, tomo el apunte y digo “el auto es rojo”, ya, pero y por qué es rojo y yo no me acuerdo. Entonces, yo creo que de esa manera uno tendría que estar tomando apuntes, pero está la posibilidad de que en algún momento uno pudiera volver a tomar esa información y pudiera aprenderla bien. (Estudiante 11, Ingeniería, Universidad B)

Modalidades.

Algunos de los docentes (4/19) señalan la hibridación de los cursos como práctica pedagógica a conservar en el futuro. Estos docentes retoman la idea de la hibridación sin que la definición de la modalidad sea unánime: alternar el trabajo asincrónico y sincrónico en un curso, hacer bloques prácticos en presencial y teóricos a distancia, proponer unos cursos en presencial y otros virtuales. Mientras sólo algunos de los y las docentes entrevistados mencionan la hibridación, ante la posibilidad de escoger una modalidad de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes (35/49) considera que es posible estudiar con una mezcla de la modalidad a distancia y la modalidad en presencial. Al igual que con los docentes donde existe menos consenso es en cómo articular las dos modalidades. Para la mayoría de los estudiantes que se pronunciaron sobre el tema (12/49) el indicador decisivo es el tipo de contenido del

curso: algunos estudiantes (6/49) prefieren las clases teóricas a distancia, mientras que una cantidad igual de estudiantes (6/49) prefiere los talleres prácticos a distancia. Para casi la mayoría (11/49), el indicador a tomar en cuenta es la importancia de la asignatura para el desarrollo de las competencias de egreso del estudiante. Según ellos, las asignaturas más importantes deben seguirse en presencial. De esta manera, desde su perspectiva, la formación general y los cursos electivos podrían tomarse a distancia. Para otros estudiantes (5/49) el indicador de la modalidad está relacionado con emergencias y dificultades de estudiantes y docentes. Ellos plantean la posibilidad de poder escoger cursos a distancia en caso de no poder desplazarse. Lo anterior es cuestionado por otros estudiantes quienes consideran que este formato a la demanda tendría el riesgo de favorecer la desmotivación, concentración y el ritmo de estudio. Unos cuantos estudiantes (2/49) hablan de la posibilidad de realizar cursos multimodales, es decir, tener grupos pequeños de estudiantes alternando las dos modalidades (presencial y a distancia).

Cabe destacar que casi un cuarto de los estudiantes entrevistados (12/49) prefiere quedarse totalmente en presencial, algunos consideran que a distancia aprenden menos, otros que tienen problemas para mantener el ritmo y la motivación o prefieren no usar tanto las pantallas para cuidarse la vista.

Al contrario, al hablar de los desafíos para regresar a la presencialidad o mantener las clases a distancia, algunos estudiantes (4/49) mencionaron la concentración. Para ellos quedarse en a distancia les permite estar mejor concentrados para el estudio, pero no es tan motivador como estar en presencial. Para otros estudiantes (4/49) existen problemas de interacción a distancia que no se comparan con la interacción en presencial como lo ilustra un estudiante:

(...) siempre hay el problema de será que voy a cortar al otro, mientras que estando en presencial vemos a los otros estudiantes al lado. Si terminaron de hacer una cosa, etcétera, y entonces se puede fácilmente tomar la palabra, cada quién cuando le toque. (Estudiante 3, Ciencias Sociales, Universidad C)

Para estos estudiantes, la diferencia es que no se puede silenciar o pausar al profesor cuando se necesita, por ejemplo. De cualquier forma, si se trata de regresar a la presencialidad, sería diferente para algunos estudiantes, debido a que los grupos serían más pequeños.

III.2.1.6 Comunicación y dimensión socioafectiva

Algunos de los docentes (4/19) que identifican como aciertos las estrategias de comunicación con los estudiantes se refieren a estrategias a distancia que favorezcan a la relación entre el docente y el estudiante. Estos docentes señalan como una estrategia la creación de espacios antes y después de la clase a distancia para abordar cualquier problema, duda o comentario los estudiantes (como se hace en presencial). Ellos consideran también que a distancia es importante que la presencia del docente sea continua y con una gran reactividad para responder en línea a los mensajes de los estudiantes para resolver sus dudas. De igual forma, los docentes identifican como aciertos la motivación de algunos estudiantes y la integración del manejo de emociones como tema transversal a su curso. Según explican, la idea detrás de esta dimensión socioafectiva en los cursos es crear dinámicas de confianza y empatía para que los docentes puedan conocer las necesidades reales de los estudiantes y estos se sientan más cómodos en hablar, preguntar y aprender durante el curso.

Algunos docentes (5/19) observan que la mejora en la comunicación con los estudiantes a distancia y el hecho de generar lazos afectivos, tomar en cuenta su contexto y estados de ánimos es uno de los desafíos para regresar a las clases sin importar la modalidad. Para ellos, al regreso es necesario: procurar la tranquilidad de los estudiantes para mejorar el aprendizaje y considerar la carga de estrés impuesta a los estudiantes, mejorar las estrategias de mediación entre los estudiantes cuando trabajan en grupo y, regresar a la misma interacción y cercanía que se tenía antes de la pandemia entre docente y estudiante.

En efecto, una quinta parte de los estudiantes entrevistados (10/49) considera que la modalidad presencial les permite socializar, interactuar, discutir, participar. La modalidad en presencial les permite ser partícipes de una comunidad, disfrutar del ambiente estudiantil, el compañerismo y el trabajo en equipo en la casa de alguien o en la biblioteca. Para ellos la distancia significa menos vida social y más

aislamiento, incluso si hay actividades en línea, ese sería el desafío del regreso a la modalidad a distancia.

El análisis de los casos muestra que las cinco temáticas analizadas son diferentes por área de conocimiento. Así, la utilización y el interés por los recursos digitales, la planificación, la evaluación y el seguimiento, la presencia espacial, la comunicación y la dimensión socioafectiva son diferentes en las tres áreas analizadas. Al contrario de los docentes en ciencias sociales, los docentes de salud e ingeniería son los que más declaran haber movilizado estrategias y recursos, así como son los que observan más desafíos. Cabe destacar que los docentes de salud e ingeniería son también los que esperan de sus estudiantes una mayor autonomía y proponen estrategias que faciliten su desarrollo.

III.3 Objetivo específico 3

Describir las diferencias en las estrategias y acciones institucionales implementadas, para asegurar la continuidad pedagógica de sus estudiantes durante la pandemia.

Para responder al tercer y último objetivo específico se analizaron las entrevistas de responsables institucionales de las tres universidades, quienes dieron cuenta de las acciones y estrategias implementadas durante la pandemia. A su vez, los profesores fueron consultados sobre su opinión acerca de estas acciones.

III.3.1. Diferencias y similitudes contextuales que incidieron en las acciones

Una diferencia entre las universidades -asociada al contexto sanitario y a los recursos que disponían los planteles- es que la universidad C (Francia) comenzó en enero de 2021 recibiendo a la mitad de los grupos de estudiantes voluntarios en presencial, mientras la otra mitad seguía el curso a distancia (cursos multimodales). Para ello los auditorios fueron equipados con tecnología para transmitir en directo (*streaming*) las clases (cámaras, micrófonos, parlantes). Se tomaron también medidas sanitarias y se dispusieron recursos para cumplirlas (ejemplos: regulación de acceso, distribución de alcohol gel y mascarillas, kits de autotest de Covid-19), lo cual fue valorado positivamente por los docentes entrevistados.

En tanto, en las universidades A y B durante 2020 y el primer semestre de 2021, se realizaron en presencial talleres prácticos y laboratorios, con grupos pequeños de estudiantes y respetando las normas sanitarias. Sin embargo, la Universidad B proyecta implementar salas equipadas para trabajar con grupos en presencial y a distancia como en la Universidad C, a partir del segundo semestre 2021, si las condiciones sanitarias permiten un retorno a la presencialidad. En la Universidad A no existe, por el momento, un proyecto similar.

(...) tenemos implementado todo un plan (...) vamos a trabajar en sala híbridas (...) una sala habilitada con un proyector... en este momento, ese proyecto tiene 3 escenarios, que es la pizarra, la sala y las casas y (...) tenemos implementado un *software* que desarrollamos, donde todas las salas están mapeadas con códigos QR y si el estudiante entra a la sala, el sistema sabe quién estuvo en esa sala y con quiénes estuvo. (Responsable institucional 1, Universidad B)

Resulta necesario recordar una vez más que, tanto en Chile como en Francia, hubo movimientos sociales a fines de 2019, que obligaron a cerrar las universidades y que – según los propios actores- fue una primera fase de preparación o reflexión para lo que vino luego con las cuarentenas y la obligación de transformar, de forma abrupta, los cursos presenciales a 100% remotos. A pesar de esta fase de preparación, tanto los responsables institucionales como los docentes y estudiantes de las tres casas de estudios coinciden en que no estaban preparados para enfrentar la crisis.

Yo creo que no había ninguna universidad preparada para este proceso, nos reíamos la otra vez con unos colegas y decíamos 'oye, pero esto no estaba puesto en ninguna parte del plan estratégico'. Claro, si uno lo piensa realmente la modalidad de trabajo que tuvimos que asumir... fue en muchos casos de tener que improvisar. (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad B)

Algunos de los profesores entrevistados (6/19) critican que, a pesar de haber contado con la experiencia previa del cierre de las universidades por los movimientos sociales, las instituciones fueron poco estratégicas y proactivas al no tener un plan alternativo que sirviera para no tener que improvisar:

(...) nosotros, partimos presenciales, no había plan B y el plan B lo desarrollaron ahí mismo. Creo que de ahí adelante fueron tomando más medidas, creo que eso le falta un poco a la universidad... ser menos reactiva, es una crítica” (Profesora 9, Salud, Universidad A)

Discutiendo con colegas de otras universidades, me he dado cuenta de que fue lo mismo en todas partes, creo que [las universidades] sólo fueron reactivas. (Profesora 1, Ciencias Sociales, Universidad C)

Sin embargo, los actores también destacan que en el segundo semestre se produjeron cambios importantes y hubo un aprendizaje de la experiencia previa:

(...) para el segundo semestre, se analizó la experiencia del primero y ahí, tomando ciertas medidas, ya teníamos más experiencias, y hacían cosas más acabadas por así decir. (Profesora 9, Universidad A, Salud)

III.3.2. Principales estrategias y acciones identificadas

III.3.2.1. Elaboración de protocolos

Al poco tiempo de iniciada la crisis sanitaria las universidades detectaron la necesidad de contar con documentos regulatorios que pudieran ofrecer a docentes y estudiantes un marco de referencia en el nuevo contexto de formación a distancia.

De las tres universidades la única que cuenta con un protocolo oficial elaborado con la participación de todos los estamentos de la institución, es la universidad B. Los docentes cuentan que esto no surgió desde las autoridades sino como consecuencia de una movilización estudiantil que les presionó para generar ciertas condiciones para la formación a distancia. Independientemente de cómo surge, existe un consenso entre los actores de que es un documento necesario y es valorado positivamente, tanto por su origen democrático, como por ser una guía para su trabajo.

(...) tenemos un protocolo de educación a distancia (...) ese protocolo rige todo el quehacer académico durante la formación a distancia, donde está desde un antes de comenzar la planificación de la asignatura y desde el momento donde tú estás formando y un montón de otros acápite (...) es el documento que vale y es nuestra carta de navegación en este tema a distancia. (Responsable institucional 1, Universidad B)

Creo que fue muy bueno llegar a acuerdos con los estudiantes, yo creo que fue muy bueno llegar a protocolos que no fueron impuestos por la universidad, sino que fueron concordados. (Profesor 1, Ciencias Sociales, Universidad A)

Tenemos libertades en la cátedra, pero además se firmó un protocolo a partir del Covid con la federación de estudiantes, donde se establecía algunas características que tenían que tener las clases y las evaluaciones. Entonces hubo que adaptarse a ese protocolo. (profesora 2, Ciencias Sociales, Universidad B)

Por su parte, en la Universidad C, se activó una unidad de crisis, compuesta por responsables de servicios y académicos elegidos, quienes tomaron una serie de medidas de urgencia destinadas al mantenimiento de las funciones esenciales de la universidad y de adaptarlas permanentemente de acuerdo con las exigencias de la situación. Fue creada una página web especial para la difusión constante de dichas medidas a toda la comunidad.

En la Universidad A, en tanto, los responsables institucionales entrevistados no hicieron referencia a un protocolo que guiara el desarrollo de los dispositivos de formación en el contexto de crisis. El lineamiento principal fue sustituir las clases presenciales por videoconferencias, manteniendo el marco conceptual de su modelo de formación, pero sin agregar componentes propios de la formación a distancia.

(...) lo vimos como una sustitución a la docencia, una docencia de emergencia basada en la educación a distancia (...) fuimos autoregulándonos y aprendimos un poco sobre la marcha y asesorarnos y desde ahí, reconstruimos el calendario académico 5 o 6 veces en el semestre. Pero nuestro marco conceptual siguió siendo el modelo de formación con esta mirada de una docencia a distancia que inicialmente es una docencia de sustitución, mientras íbamos metiendo más precisión y más diseño instruccional, mejores planificaciones, actualizando metodologías y todo eso. (Responsable institucional 1, Universidad B)

Las percepciones de los docentes de esta institución coinciden con las de los responsables institucionales en el sentido que sólo se solicitó que reemplazaran las clases presenciales por videoconferencias

Ese es el concepto que usa la universidad “Presencial virtualizado”, o sea, vamos a mantener el mismo standard presencial, a través de la plataforma virtual. (Profesor 3, Ciencias Sociales, Universidad A)

III.3.2.2 Becas de conectividad y préstamo de computadores

En las tres instituciones es posible identificar acciones tendientes a paliar la brecha digital de los estudiantes como una primera prioridad. La Universidad C, que tuvo periodos más largos sin confinamiento total, abrió los espacios colectivos de trabajo (biblioteca, *maison des étudiants*) y las aulas de informática para recibir a los estudiantes que no pueden trabajar desde sus casas. Además, en las tres instituciones se realizaron préstamos de computadores y material digital para los estudiantes que lo requerían. Para ello, se identificaron los estudiantes que requerían ayuda y se realizaron préstamos de computadores y bolsas de conexión. Sin embargo, en Chile, esto no solucionó completamente el problema para estudiantes de sectores rurales, donde Internet no llega:

(...) la mayoría de los estudiantes de zonas rurales tienen su chip y la orden fue que todos los computadores en préstamo y que estaban para préstamo desde la biblioteca o informática, se fueran a las casas, así que de cierta manera eso se pudo subsanar porque tenemos estudiantes que igual estuvieron en zonas rurales y pese a tener su chip no tienen cobertura. (Responsable institucional 2, Universidad B)

Había estudiantes que, por ejemplo, vivían en el campo y por más que les contrataras un plan, no llegaba red (Responsable institucional 1, Universidad A)

Una de las medidas- incluida en el protocolo de la Universidad B- para paliar la imposibilidad de asegurar el acceso a Internet y que ésta fuera de una calidad suficiente como para soportar una videoconferencia, fue la obligación a los docentes de grabar sus clases, además de liberar a los estudiantes de la asistencia obligatoria a estas sesiones sincrónicas.

Como no podíamos resolver el entregar equipo a todos, le dimos libertad de que cuando pudiera fuera a la plataforma, bajara la clase y revisarla completa, donde estaba con todas las explicaciones. Esa clase no es subir material, uno hace la clase completa con los estudiantes que estén presentes, la graba y sube a la plataforma para darle el *link* de acceso (responsable institucional 1, Universidad B)

Además, en la Universidad C, se reforzó la colaboración con los servicios públicos encargados de proveer a los estudiantes de alimentación y alojamiento (CROUS), logrando la reducción de su costo e incluyendo su despacho en las residencias universitarias, donde también se mejoró la conectividad a Internet en las habitaciones de los estudiantes. En Chile no existe una política pública similar.

III.3.2.3. Formaciones para el desarrollo de competencias digitales

La tercera acción implementada en las tres universidades fue la formación de los docentes en la apropiación instrumental de las herramientas digitales que permitieron la puesta a distancia de los cursos (aulas virtuales, plataformas de videoconferencia, aplicaciones para activar la participación en clases, etc.) La oferta de este tipo de cursos se incrementó en las tres instituciones durante la pandemia y fue valorada positivamente por los docentes.

(...) De ahí en adelante [segundo semestre] empezaron a bombardearnos con herramientas docentes: *Teams*, cómo usar mejor el aula, curso de TIC, todo tipo de capacitaciones mínimas para usar la tecnología disponible. (Profesora 9, Salud, Universidad A)

en los cursos [antes de la pandemia] generalmente teníamos 30 profes, 20 profes ya era mucho, generalmente los cursos de tecnología tenían bastantes profesores y con la pandemia llegamos a tener 400 profesores en un curso. (Responsable institucional 2, Universidad A)

Cabe destacar que los docentes que declararon contar con desarrollo menor de sus competencias digitales al inicio de la pandemia son quienes se vieron en mayores dificultades para diseñar e implementar dispositivos de formación a distancia, según observan los responsables institucionales de las universidades A y B y como lo reportaron los do-

centes entrevistados con una percepción negativa de autoeficacia para el uso de las tecnologías en clase.

Las competencias tecnológicas, eso es fundamental, profes que las tenían y estudiantes que las tenían se les hizo más fácil, les costó poco al inicio. (Responsable institucional 2, Universidad B)

En la Universidad C, el responsable institucional destaca la importancia del trabajo de los ingenieros pedagógicos en conjunto con los docentes para poder acompañarlos en el diseño de sus cursos, para ir más allá de la mera apropiación instrumental de las tecnologías y ver si detrás de los problemas técnicos reportados por los docentes había también algunas oportunidades de aportar desde lo pedagógico. Esto muestra también la importancia del rol que cumplieron los diseñadores instruccionales en este periodo. En la Universidad B, también contaban -desde antes de la pandemia- con un equipo que prestaba apoyo tecnopedagógico a los docentes solicitados. En tanto en la Universidad A, no existía previamente un equipo de profesionales especialistas en formación a distancia (específicamente, diseñadores instruccionales o ingenieros pedagógicos). El acompañamiento a los docentes se basó principalmente en el soporte técnico y la apropiación instrumental, lo que es coherente con el lineamiento de sustitución que asumieron en un inicio para enfrentar la emergencia. El ámbito pedagógico estuvo separado del técnico y estuvo a cargo de una unidad existente, especializada en currículum. Desde ahí se dieron orientaciones a las facultades para seleccionar los resultados de aprendizaje a priorizar, tarea que debieron realizar de forma colaborativa los docentes por disciplina. Acción que es destacada como un acierto tanto por los docentes como por los responsables institucionales de esta universidad.

(...) se creó el concepto de núcleo académico y yo creo que esa ha sido la gran innovación que ha tenido la universidad en esos últimos tiempos, porque los núcleos realmente han generado mayor colaboración, han permitido la universidad adaptarse rápidamente a las necesidades de ese escenario cambiante, fortalecido un montón las relaciones entre las distintas sedes (Profesora 9, Universidad A)

(...) la colaboración como instancia de aprendizaje para el desarrollo profesional docente, creo que es algo que se potenció en la pandemia y que sin duda va a quedar en nuestras estructuras académicas y vamos a mejorar y sistematizar. (Responsable institucional 1, Universidad A)

III.3.2.4. Acompañamiento socioafectivo

Durante la pandemia, las universidades chilenas A y B implementaron programas de bienestar y salud mental para la comunidad educativa. En tanto en la universidad C el apoyo psicológico a docentes y estudiantes está asegurado a través de la seguridad social estatal y no tiene costo.

Los docentes destacan como un acierto de la universidad B el que puedan contar un programa integral biopsicosocial para problemas de salud mental de los estudiantes (apoyo social, médico y psicológico), con atención gratuita y que se implementó durante la pandemia.

(...) al principio la universidad estaba centrada en estos problemas de conectividad que era lo más urgente, pero también de estas mismas conversaciones empezó a surgir esta necesidad de preocuparse de los problemas de salud de los estudiantes. (Profesor 5, Ingeniería, Universidad B)

Si bien la existencia de unidades especializadas de apoyo es valorada positivamente (16/19) por la mayoría de los docentes entrevistados, estos declararon no haber utilizado el servicio para sí mismos. Es así como algunos docentes señalaron que cuando sintieron dificultades a nivel socioemocional prefirieron recurrir a la ayuda de amigos y familiares más que a los profesionales ofrecidos por la Institución.

Por su parte, los responsables institucionales de las universidades chilenas A y B, manifestaron su preocupación por el deterioro de la salud mental de los docentes y estudiantes.

Lo de la salud mental yo lo voy viendo porque me llegan las licencias [médicas], (...) el tema de fondo es: no descuidemos la salud mental ni de profesores ni de estudiantes. (Responsable institucional 1, Universidad B)

En este mismo sentido, y como una forma de paliar el agotamiento provocado por las cuarentenas prolongadas y por el estrés provocado tanto en los estudiantes como en los académicos, las universidades chilenas incluyeron en sus calendarios académicos una semana de receso. En el caso de la universidad A se estableció que cada seis semanas de clases se realice una semana de pausa de clases sincrónicas, por lo que se pueden realizar únicamente actividades asincrónicas

tendientes a profundizar en los aprendizajes recibidos, pero no incluir nuevos resultados de aprendizaje. En tanto en la universidad B se estableció que cada cuatro semanas se realiza una semana de receso académico que conlleva al cierre total de la institución.

Nos hizo muy bien a todos, yo debo aplaudir, porque para estudiantes y profesores fue lo mejor, 3 semanas de trabajo y 1 de descanso y todos nos fuimos preparando y fuimos trabajando de esa manera (Profesora 12, Salud, Universidad B)

En Francia este tipo de medidas no ha sido adoptada por la universidad C. Sin embargo, a diferencia de Chile, la población estuvo en confinamiento total por periodos menos prolongados de tiempo: del 17 de marzo al 11 de mayo y de 30 de octubre al 15 de diciembre 2020 y en 2021 del 3 de abril al 3 de mayo.

III.4. Proyecciones futuras

Los responsables institucionales coinciden en que la educación superior no será la misma post pandemia, y expresan su intención por avanzar hacia el desarrollo de dispositivos de formación híbrida.

No va a poder volver a ser la universidad que era antes, porque ya hay experiencias en otras formas y esas formas en cierta manera, se van a ir incorporando (Responsable institucional 2, Universidad B)

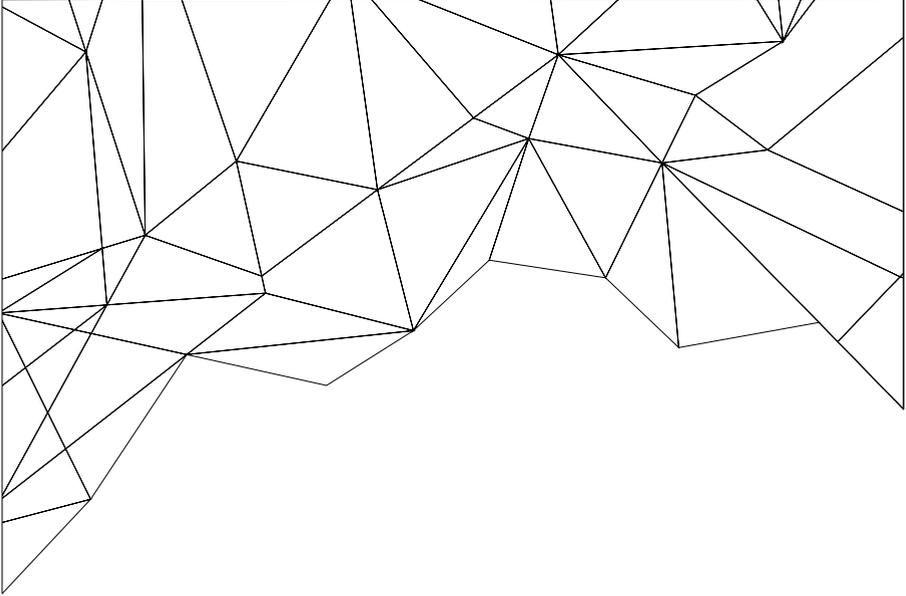
Creo que la educación superior post pandemia será bajo un sistema híbrido, en donde aquellas cosas que no hemos resuelto tienen que ser presenciales y aquellas cosas esenciales para lograr un perfil de egreso tienen que ser presenciales y las que podamos hacer porque no inciden fuertemente en el perfil de egreso, tienen que ser a distancia porque no inciden fuertemente en el perfil de egreso y así somos eficientes con los recursos de todo (Responsable institucional 1, Universidad B)

Destacan también las ventajas prácticas de la formación a distancia.

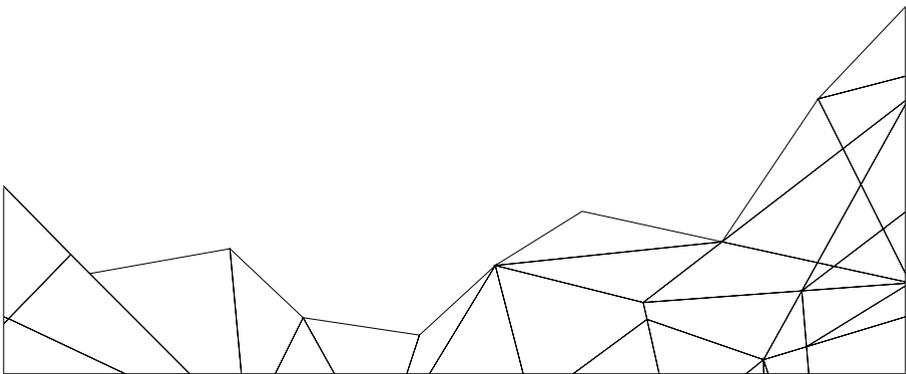
Me parece una oportunidad por varias razones, la primera es porque a un grupo de estudiantes le permite una aproximación a la educación superior más flexible, acortas tiempos de desplazamiento, si es que todo está bien diseñado permites autoregulación en los tiempos de los estudiantes, la tecnología si está bien diseñada es inclusiva porque permite a estudiantes con alguna discapacidad acceder a la información con mayor rapidez (Responsable Institucional 1, Universidad A)

Sin embargo, los responsables institucionales de la Universidad A se muestran menos optimista con respecto a la factibilidad de poder diseñar e implementar dispositivos de formación a distancia o híbridos en pregrado una vez que haya terminado la pandemia. Esto porque observan que las políticas públicas no se han flexibilizado y no incentivan el desarrollo de este tipo de formaciones.

(...) por ejemplo, en los programas *b-Learning*, los estudiantes no pueden acceder a becas o cosas así (...) no visualizo con claridad algunas políticas que incentiven y que pongan o que releven las fortalezas que tiene la educación a distancia. (Responsable institucional 1, Universidad A)



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



Los resultados no muestran diferencias en las percepciones de los actores sobre los cambios en sus propias prácticas pedagógicas que estuvieran asociadas a una de las tres universidades en particular. Las diferencias encontradas en el análisis estuvieron más vinculadas con la disciplina y con las competencias iniciales de los docentes para el desarrollo de cursos a distancia. Aquellos que ya se encontraban en un proceso de reflexión y modificación de sus prácticas pedagógicas avanzaron un poco más en una redefinición, integrando más estrategias de aprendizaje activo y sacando un mejor provecho del uso de las tecnologías en sus clases. Antecedentes contextuales como el nivel del curso (primero o tercer año) y el número de estudiantes también fueron invocados para explicar la facilidad y/o dificultad para adaptar sus cursos presenciales al nuevo contexto.

A nivel meso (institución) y de acuerdo con lo declarado por docentes, estudiantes y responsables institucionales de las tres universidades, a nivel empírico, y al modelo de Puentedura (2003) a nivel teórico, se puede decir que el paso a la distancia en emergencia en las tres universidades analizadas se desarrolló en tres etapas: 1) sustitución: adaptación de las estrategias en presencia a distancia, reemplazando las clases presenciales por videoconferencia, sin realizar un rediseño de las planificaciones didácticas ni realizar cambios en las actividades pedagógicas propuestas 2) priorización: reducción de resultados de aprendizaje a lo esencial y 3) aumento: creación e implementación de estrategias y actividades alternativas relativa o totalmente diferentes a lo que utilizaban en presencialidad.

La mayoría de los docentes y estudiantes no percibieron cambios en los tipos de dispositivos de formación implementados durante las tres etapas, ya que la estrategia didáctica más frecuente fue la clase magistral. Sin embargo, algunas modificaciones a los dispositivos de formación fueron percibidas durante la etapa de aumento.

La brecha digital de primer nivel (disponibilidad de equipamiento digital) fue una de las primeras dificultades que debieron enfrentar las instituciones. La pandemia dejó en evidencia las desigualdades existentes en términos de equipamiento (falta de computadores de uso personal), conexión y competencias digitales tanto de los docentes como de los estudiantes.

La etapa de priorización de logros de aprendizajes se caracterizó por una mayor utilización del aula virtual y de una valoración mayor de su utilidad por parte de los diferentes actores. Los docentes comienzan a reflexionar sobre la efectividad de la clase a distancia en sus cursos y valoran la grabación de cursos como material de apoyo para tratar de equilibrar los efectos de la priorización de contenidos. En este sentido, cabe destacar, que la preocupación por los contenidos por sobre los resultados de aprendizaje es una característica propia de los dispositivos de formación centrados en la enseñanza. Por otra parte, si bien la grabación de las clases fue evaluada positivamente por los estudiantes, pudo inducir a algunos docentes a considerar que su clase debía ser necesariamente expositiva y que las actividades con mayor interacción se podían realizar solamente fuera de este marco prescrito

En la etapa de aumento, ciertos lineamientos institucionales (tiempo de clase, modalidades recomendadas, uso de videoteca y recursos como sondeos dinámicos) fueron adoptados, los docentes recibieron apoyo institucional para la planificación de sus cursos y algunas estrategias y actividades alternativas fueron creadas e implementadas, la mayoría de ellas tendiendo a inclinarse hacia el enfoque de la pedagogía activa. Algunas se identifican con la clase invertida del primer nivel, según la tipología de tres niveles de Lebrun (2017).

Resulta interesante observar que, a pesar de que estudiantes y docentes identifican el enfoque centrado en la enseñanza como el más utilizado durante los tres periodos, también destacan como aciertos las actividades y estrategias que pertenecen al enfoque centrado en el aprendizaje. La implementación de este tipo de actividades es percibida también como desafío por una parte de los estudiantes, quienes relevaron las dificultades para colaborar a distancia y las competencias que deben desarrollar: la coordinación, autonomía, regulación y definición de roles dentro del grupo. Algunos estudiantes inclusive reconocen que esta modalidad requiere que ellos desarrollen más competencias de autonomía y autorregulación. Así, a la brecha digital observada, se le su-

man las diferencias entre estudiantes en cuanto a las competencias para el trabajo autónomo, desigualdades que son identificadas en la literatura (Karsenti, Larose, & Núñez, 2002; Vásquez, 2014) y que los mismos estudiantes reconocen haber tenido que movilizar o desarrollar. El simple hecho de que algunos estudiantes hayan observado y analizado las competencias que desarrollaron durante el período habla de su nivel de metacognición. Lo anterior lleva a pensar que se trata de estudiantes que tienen un nivel de autorregulación favorable para la educación a distancia, lo cual se conjuga con lo que muestran Amadieu y Tricot (2014) sobre las competencias de autorregulación de los identificados normalmente como buenos estudiantes. En este sentido, resulta necesario recordar que, según los estudios anteriores ya mencionados, el desarrollo de estas competencias constituye un desafío para los estudiantes y el no tomarlas en cuenta como una dimensión importante del dispositivo de formación podría acrecentar las desigualdades. Esto porque son un predictor del éxito académico y están influenciadas por las características de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje (Henri, 2019; Adinda & Marquet, 2017; Amadieu y Tricot, 2014).

Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes de primer año, que no conocieron la vida universitaria en la modalidad presencial, fueron los que más reportaron tener dificultades en cuanto al manejo de las herramientas digitales y la autonomía del trabajo requeridos en la educación a distancia. De hecho, algunos de los estudiantes de tercer año que han experimentado las clases en presencial reflexionaron sobre las dificultades del periodo de adaptación que los de primer año podrían tener al iniciar clases en presencial después de un tiempo de estudiar en la modalidad a distancia. Cuando hablan de adaptación se preocupan principalmente de las diferencias en cuanto al tipo de presencia y la evaluación en la modalidad a distancia.

Los desafíos para regresar a la presencialidad o continuar a distancia se relacionan con la contradicción del desplazamiento espaciotemporal de la actividad educativa a los espacios personales de los actores y con la tendencia histórica de integrar toda actividad educativa dentro del formato de la forma escolar (Vicent, 1980) y su variación: la forma universitaria. Las características del contexto educativo de cada estudiante en periodo de crisis sanitaria cuestionan la copresencia proxémica clásica; una práctica física y natural que se aprende durante la educación escolar. Es decir, tradicionalmente estar presente en clase

significa responder a un contrato social en el que el estudiante escucha el curso, pone atención y participa cuando se requiere. Su presencia se manifiesta en su lenguaje no verbal (mirada, movimiento de cabeza, toma de notas) y la participación directa. Sin cámaras ni micrófonos, una de las realidades de este periodo, esa proxemia se transforma y los actores pierden puntos de referencia para visibilizar su presencia en el espacio. De igual forma, se observa una modificación de la percepción del tiempo de aprendizaje. Por un lado, las clases son más cortas, pues el trabajo en autonomía parece no ser considerado ni gestionado como parte de las clases por los estudiantes, es decir, se continúa con un modelo de formación presencial, sin que exista un rediseño que integre el acompañamiento y regulación del trabajo del estudiante. Desde la percepción de los docentes el desarrollo de la autonomía de los estudiantes no es una dimensión que requiera ser integrada al proceso de diseño y planificación, sino más bien, es considerada como una competencia que ellos desarrollan progresivamente, realizando sus trabajos solos, fuera del espacio-tiempo de la clase.

Por otro lado, se observan prácticas sincrónicas y asincrónicas en las que pausar, silenciar, repetir una clase todas las veces que se quiera desafía la presencia clásica. Esta modificación de la presencia y la falta de puntos de referencia creó conflictos de atención, compromiso y motivación en algunos estudiantes, mientras que otros desarrollaron estrategias de organización y estudio más autónomos. Así, aunque una cuarta parte de los estudiantes sólo quiere regresar en presencial, la mayoría está de acuerdo con que algunas actividades o cursos sean a distancia. Otro de los elementos de la forma universitaria que es cuestionado es la evaluación a distancia en un contexto en el que el estudiante no está aislado de otras fuentes de información. Uno de los desafíos identificados es mantener un formato de evaluación que corresponda al aprendizaje a distancia y que esté más basado en el aprendizaje activo que en la memorización.

El desplazamiento espaciotemporal de la actividad de aprendizaje a un lugar donde los estudiantes tuvieran acceso libre a fuentes externas de información y conocimiento resultó uno de los grandes desafíos del periodo de crisis sanitaria. Se puso en evidencia una vez más que, durante la evaluación sumativa, el aislamiento del estudiante de fuentes externas que procura del acto educativo tradicional se basa en gran parte en las capacidades memorísticas y de gestión de estrés de

los estudiantes más que en su conocimiento. En el camino hacia la reflexión los docentes encontraron buenos resultados con las evaluaciones formativas. Aunque cuestiones técnicas -sobre todo para grandes grupos- todavía no tienen solución, la reflexión que circula entre los docentes es ¿hasta qué punto estas capacidades corresponden a la realidad profesional para la que se forman los estudiantes universitarios?

En menor medida, el presente estudio subraya la importancia de la comunicación entre estudiante y docente durante la crisis sanitaria, sobre todo para dar soporte a los estudiantes en el ámbito socioafectivo, tal como lo señala el reporte de la UNESCO (2020). Algunos docentes incluso hablan de una mejora en la relación con sus estudiantes.

Los resultados muestran que el periodo de crisis sanitaria ha permitido a una parte de los docentes (sobre todo de los casos de salud e ingeniería) una apertura hacia la comunicación y el intercambio con los estudiantes, frecuentemente en dos de las tres fases de las prácticas pedagógicas que identifican Deaudelin et al. (2005): preactiva, interactiva y postactiva.

Como todo período de emergencia, las acciones y experiencias tomadas corren el riesgo de abandonarse si la situación de crisis se resuelve. Las instituciones deberán tomar decisiones para hacer que las prácticas pedagógicas identificadas como eficaces evolucionen y favorecer la colaboración y la mutualización de las experiencias entre los y las docentes.

Recomendaciones.

El análisis de los datos permite hacer algunas recomendaciones a niveles micro y meso:

- Identificar las condiciones materiales de los estudiantes (baja conexión a Internet, ordenador compartido, acceso a través del celular de su curso) para: otorgar becas de acceso a Internet y equipamiento, así como planificar actividades alternativas para aquellos estudiantes que no pueden acceder en todo momento. Estas actividades no necesariamente deben ser cursos magistrales grabados, sino también actividades asincrónicas, que aseguren la presencia y actividad cognitiva de los estudiantes.

- Integrar al proceso de diseño e implementación de los dispositivos de formación híbridos el desarrollo de la autonomía entendida como una meta-competencia (Henry, 2019), clave para el éxito académico en cualquier formación, pero más aún en un contexto a distancia y con miras a no contribuir a la profundización de las desigualdades existentes.
- Diseñar actividades que favorezcan la interacción entre estudiantes de primer año que nunca han tenido una experiencia presencial en un campus universitario y, organizar actividades entre estos y los de segundo y tercer año que les permita sensibilizarlos en su nuevo rol de estudiante universitario, ya sea en presencial como a distancia.
- Reunir a la comunidad universitaria alrededor de foros y encuentros informales para hablar de las dificultades de la formación a distancia en periodo de crisis para generar un protocolo consensuado por los diferentes actores de cada universidad.
- Orquestar la colaboración, diseñar actividades que tengan en cuenta el contexto de crisis, las condiciones materiales, así como la afinidad entre los educandos.
- Reflexionar sobre las nuevas modalidades de evaluación para el aprendizaje que tomen en cuenta la opinión de los estudiantes y la factibilidad en el contexto de los dispositivos de formación híbridos.
- A nivel institucional resulta importante fortalecer los equipos de profesionales del área de la ingeniería tecnopedagógica (diseñadores instruccionales) que puedan acompañar a los docentes en el análisis, diseño, desarrollo e implementación de dispositivos de formación híbridos centrados en el aprendizaje y teniendo en cuenta todas las dimensiones de estos (articulación de la presencia y la distancia, mediación, mediatización, apertura) (Hy-Sup, 2012, Costa et al. 2019).
- Fortalecer la colaboración profesional docente a través de la animación intencionada de comunidades de aprendizaje, donde puedan compartir experiencias y tener un espacio de contención mutua.

- En periodos de crisis (cuarentenas prolongadas, por ejemplo), cuidar la carga de trabajo tanto de docentes y sus estudiantes, establecer semanas de receso y unidades de profesionales que puedan dar un acompañamiento socioafectivo eficaz y personalizado.

Limitaciones del estudio.

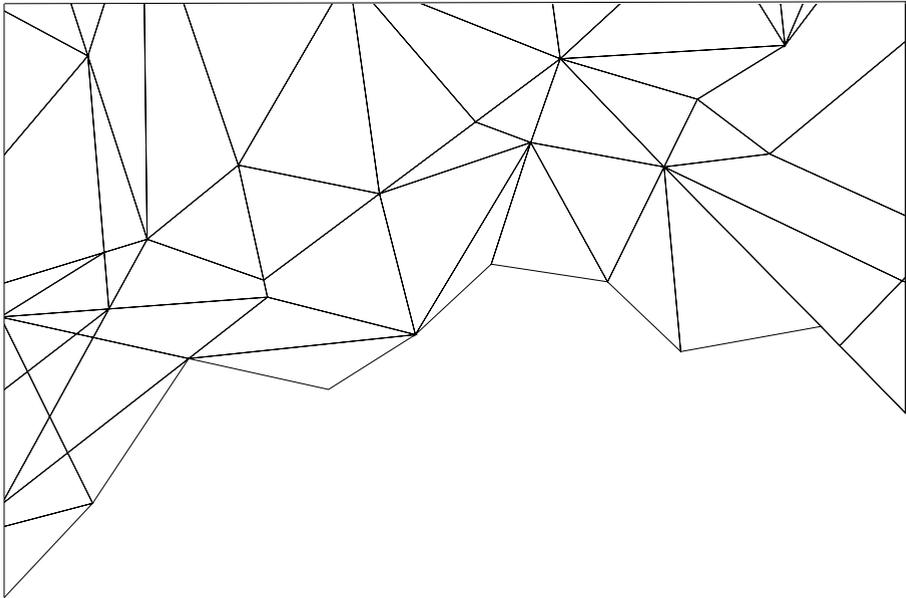
La presente investigación cuenta con algunas limitantes que deben ser tomadas en cuenta para medir el alcance y el aporte de sus resultados.

Una de las limitaciones está relacionada con la naturaleza de los datos analizados: un corpus de 68 entrevistas semiestructuradas e individuales. Así, las prácticas pedagógicas son analizadas únicamente a partir de declaraciones de los actores. El contenido declarativo invita al análisis una dimensión de creencias y percepciones que no permite analizar las prácticas efectivas.

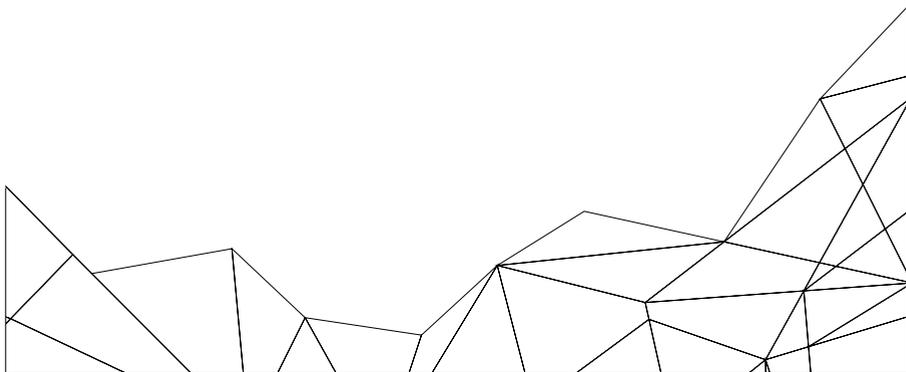
Debido a la crisis sanitaria, las entrevistas fueron realizadas en videoconferencia, una modalidad poco ortodoxa y que puede traer complicaciones técnicas pero que, desde la experiencia del equipo investigador, pudo mantener las condiciones necesarias para permitir la expresión libre y fluida de los entrevistados.

Las entrevistas fueron realizadas por seis de los investigadores y asistentes de investigación del equipo de Chile y Francia. El análisis y la creación de los instrumentos de investigación requirieron consignar mayor tiempo del previsto en el proyecto inicial, a fin de lograr interpretar en ambas lenguas el sentido más exacto de los conceptos utilizados, los que no siempre tenían su correspondencia literal en francés y español. Dan cuenta de este esfuerzo las consideraciones preliminares incluidas al inicio de este reporte.

Finalmente, el desfase entre los años universitario en los dos países (inicio en agosto en Francia y en marzo en Chile) y las características propias de los dos terrenos de estudio, llevaron a reducir la muestra de los docentes de la universidad C por la falta de respuestas de sus estudiantes. Sin ellos, las prácticas declaradas de los docentes no podían ser siempre confirmadas. Lo anterior desequilibró la muestra en cuanto a la cantidad de elementos en los casos disciplinares que se habían previsto al inicio de la investigación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Adinda, D., & Marquet, P. (2017). Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : Le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ripes/1232>
- Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. En *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. (Leclercq, G Varga, R). Paris: Lavoisier.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Mythes et réalités. Paris: Retz.
- Area, M., San Nicolás, M., & Sanabria, M. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de universidad presencial: La visión del alumnado. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20666/21743>
- Association VP-Numérique. (2020). *Etude nationale post-covid 19 sur les universités françaises et les enjeux du numérique*. France : Simone et les Robots, Association VP_Num. Recuperado de Simone et les Robots, Association VP_Num website:https://factuel.univ-lorraine.fr/sites/factuel.univ-lorraine.fr/files/field/files/2020/07/etude_universites_covid_vpnum.pdf
- Baillet, J., Croutte, & Prieur, V. (2019). *Baromètre du numérique 2019*. Paris.
- Beché, E., & Schneider, D. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distance et Médiations des Savoirs*, (27). <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
- Becker, S., Cummins, M., Freeman, A., Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). The NMC Horizon Report:2017 *Higher Education Edition*. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*: Repères théoriques et applications pratiques. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

- Bonafini, F. C., Chae, C., Park, E., & Jablokow, K. W. (2017). How Much Does Student Engagement with Videos and Forums in a MOOC Affect Their Achievement? *Online Learning*, 21(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1270>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2017). *IX Encuesta de accesos y usos de Internet*. Brújula. Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. Recuperado de https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios (1a ed.). Santiago: Lom Ediciones.
- Castro, R. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación las investigaciones en terapia ocupacional comunitaria. *Revista terapia ocupacional Universidad de Chile*, (4).
- CEDEFOP (2002). *eLearning et formation en Europe. Enquête sur l'utilisation de l'apprentissage électronique dans la formation et le développement professionnel dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. Recuperado de: https://www.cedefop.europa.eu/files/3021_fr_short.pdf
- Cerisier, J. F. (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescentes françaises* (Rapport de demande d'habilitation à diriger des recherches). Université de Poitiers, Poitiers, Francia.
- Cerisier, J. F. (2020, mayo 12). Continuité pédagogique : Le temps des premières leçons. Recuperado de 2020, de <https://www.lanouvellerepublique.fr/poitiers/continuite-pedagogique-le-temps-des-premieres-lecons>
- Cerisier, J. F., Rizza, C., Devauchelle, B., & Nguyen, A. (2008). Former des jeunes à l'usage des médias numériques : Heurs et malheurs du brevet informatique et internet (B2i) en France. *Distances et savoirs. Hors-série*.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Recuperado de : <https://ds.revuesonline.com/article.js-p?articleId=9540>
- Charlier, B. (2019). Les environnements numériques d'apprentissage : Quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation. *En Traité de la e-Formation des adultes* (Jézégou, A, pp. 89-117). Bélgica: De Boeck.

- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., & Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 381-398). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_25
- Cher, L., & Wang, L. (2016). *Blended learning for quality higher education. Selected case studies on implementation from Asia-Pacific*. París: UNESCO.
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Santiago: CEPAL, Comisión Europea.
- Claro, Magdalena, Preiss, D. D., San Martín, E., Jara, I., Hinostrero, J. E., Valenzuela, S., Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042-1053. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>
- Claro, Magdalena, Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 121, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- Coen, F. (2019). Cinq modèles d'intégration du numérique en formation initiale des enseignants. Une analyse et quelques réflexions. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (24), 59-81.
- Compaine, B. (Ed.). (2001). *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?* Cambridge, Mass : MIT Press.
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., & Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, 22, 1-6. Recuperado de <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>
- Costa, C., Avelos, H., & Teixeira, L. (2012). The Use of Moodle e-learning Platform: A study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, 334-343. Recuperado de : <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.09.037>
- Costa, P., Celis, K., Castillo, N., & Espinoza, G. (2019). Análisis de la implementación institucional de la modalidad b-learning en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 50.

- Czerniewicz, L. (2020). What we learnt from “going online” during university shutdowns in South Africa. Recuperado 13 de junio de 2020, de PhilOnEdTech website: <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>
- Czerniewicz, L., Trotter, H., & Haupt, G. (2019). Online teaching in response to student protests and campus shutdowns: Academics’ perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0170-1>
- Decamps, S., De Lièvre, B. & Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement : Quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone? *Distances et savoirs*, 7(2), 141-154. Recuperado de: <https://ds.revuesonline.com/article.js-p?articleId=13657>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. L'Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (Université de Genève, FAPSE, section Sciences de l'Éducation). Université de Genève, FAPSE, section Sciences de l'Éducation. Recuperado de http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf
- Deschryver, N. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? *Actes du 23e Colloque de l'Admée-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*. Presentado en Colloque de l'Admée-Europe - Evaluation et enseignement supérieur., Paris. Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Recuperado de <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?-mode=inline&data=1757974>
- Douzet, C., Letor, C., & Ronchi, A. (2012). *Dispositifs hybrides et institution* (pp. 191-233) [Rapport final. Programme éducation et formation tout au long de la vie]. Suisse. Recuperado de <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1751>
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>

- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios de Políticas Públicas y Prácticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE, & Fundación País Digital. (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* (Araza, C). Enlaces. Santiago, Chile: LOM.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: Integrating learning processes with motivation and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 267-279. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/bjep.12010>
- Evans, B., & Baker, R. (2016). Moocs and persistence: Definitions and predictors. *New Directions for Institutional Research*, (167), 41-55.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: Modèles, réalités et enjeux*. PUQ.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61. Recuperado de <http://rfp.revues.org/978>
- Galán, J. (2017). Interacciones Moodle -Mooc: Presente y futuro de los modelos de e-learning y b-learning en los contextos universitarios. *EccoS, São Paulo*, (44), 241-257.
- Gilliot, J. (2020). Enseigner à distance en situation d'urgence – Ce n'est pas de l'enseignement en ligne, C'est une mutation ! Recuperado 13 de junio de 2020, de Techniques innovantes pour l'enseignement supérieur website: <https://tipes.wordpress.com/2020/04/10/enseigner-a-distance-en-situation-durgence-ce-nest-pas-de-lenseignement-en-ligne-cest-une-mutation/>
- Gómez-Ortiz, M & Vasquez-Dominguez, E. (2021). La Educación a Distancia y el Diseño Instruccional durante la emergencia sanitaria. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 8(16), 10-13.
- Helsper, E. J. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256-260. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306370>
- Henri, F. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec : Presses de l'université du Québec, Télé-université.
- Henri, F. & Plante, P. (2019), *Qu'est-ce que le e-learning ? Un collage de définitions*. TED 1272 - Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail Module 3 : Texte 3.2. Télug. Recuperado de: https://r-libre.telug.ca/1746/1/TED1272_texte3.2.pdf

- Henri, F. (2019). Quel changement à l'ère numérique ? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre ? *Médiations et médiatisations*, (2), 227-227. Recuperado de <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/102>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Higher Education Authority HEA. (2020). *Learning from Home During Covid-19: A Survey of Irish FET and HE Students with Disabilities* (p. 44). Dublin: AHEAD Educational Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [Educase]. Recuperado 13 de junio de 2020, de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hy-sup. (2012). Dispositifs hybrides: Nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur. Recuperado de <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/>
- Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera, SUMMA, Observatorio de prácticas educativas OPED- PUCP, & Centro de Desarrollo Profesional Docente UDP. (2020). *Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://miradadocentes.cl/?fbclid=IwAR2j6E-s-9UOxrXMDA-JIC9Q93aEnJvkJ20B70WgYI3qKgOf0RE8Cs-ijqK0>
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distance et Savoir*, 6(3), 343-364. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343.htm>
- Karsenti, T., Larose, F., & Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28054583_La_apertura_universitaria_a_los_espacios_de_formacion_virtual_Un_reto_a_la_autonomia_estudiantil
- Laboratoire d'Innovation et Numériques pour l'Éducation, Inspé de l'Académie de Nice, Université Cote d'Azur, & Université Catholique de Louvaine. (2020). Enquête : Transformation des pratiques pédagogiques dans le cadre de la continuité pédagogique à distance. Recuperado 12 de junio de 2020, de <https://enquetes.unice.fr/index.php/415777>

- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* (Essais et Recherches). Paris : Nathan.
- Learning Louvain Lab. (2020). Défi distance ! Points de repère pédagogiques. Recuperado 12 de junio de 2020, de UC Louvain website: <https://uclouvain.be/fr/etudier/III/actualites/defi-distance-points-de-repere-pedagogiques.html>
- Lebrun, M. (2020). *Le forum pédagogique. L'école de l'après... ?* Le forum pédagogique. Recuperado de <http://bit.ly/blogdemarcel>
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education et Formation*, (306).
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- León, R. & Meza, S. (2020). *Brecha en el uso de internet. Desigualdad digital en el 2020*. Santiago: Fundación País Digital.
- Leroi-Gourhan, A. (1945) *Evolution et techniques*. París: Albin Michel
- Leroi-Gourhan A. (1964) *Le geste et la parole*. París : Albin Michel
- Linard, M. (1989). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, (152), 143-155. Recuperado de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/80/PDF/Linard2002.pdf>
- Marín, V., Duarte, J., Galvis, A., & Zawacki-Richter, O. (2018). Thematic analysis of the international journal of educational Technology in Higher Education (ETHE) between 2004 and 2017. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15.
- Mazohl, P., & Makl, H. (2016). Quality Criteria for the institution. En *Blended learning quality-Concept Optimized for adult education* (Life-long Learning Programme/ Blended Learning Quality, pp. 37-50).
- Mialaret, G. (2005). Introduction, Dans *Les sciences de l'éducation*, pp. 3-8. Paris: Que sais-je ? Recuperado de: <https://www.cairn.info/les-sciences-de-l-education--9782130553427-page-3.htm>

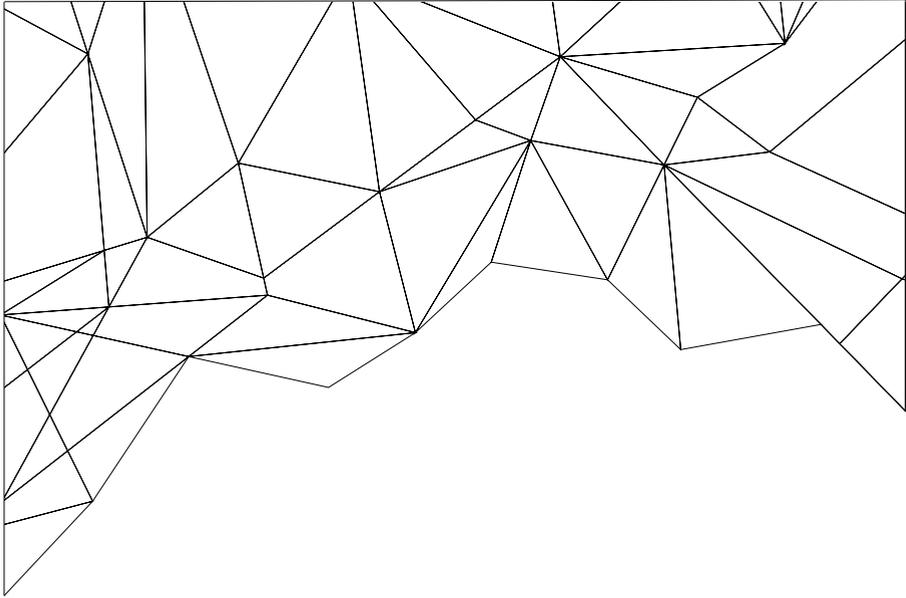
- Michaut, C., & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(1). Recuperado de <https://journals.openedition.org/ripes/1171>
- Mills, A., Eurepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2010). *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. 1 & 2). California: Sage Publications, Inc.
- Mizala, A., & Claro, M. (2020, mayo 7). La educación frente a la pandemia: La mirada a mediano y largo plazo es imprescindible. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/opinion/noticia/la-educacion-frente-a-la-pandemia-la-mirada-a-mediano-y-largo-plazo-es-imprescindible/FP2C4W32ZRB77KANQS543O535E/>
- Moeglin, P. (Éd.) (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Moodle. (2020). Estadísticas de Moodle. Recuperado de Moodle Statistics website: <https://moodle.net/stats/>
- Mundaca, R. (2020, julio). Brecha digital y educación online: La pandemia no es igual para todos. *Noticias, Universidad de Chile*. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/164931/brecha-digital-y-educacion-online-la-pandemia-no-es-igual-para-todos>
- Musial, M. & Tricot, A, (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC* (Unicef). Argentina.
- OECD. (2001). *Understanding the Digital Divide* (OECD Digital Economy Papers N.o 49). París, Francia: OECD. <https://doi.org/10.1787/236405667766>
- Pardo Kuklinski, H., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post pandemia*. Barcelona: Outliers School. Recuperado de <http://outliersschool.net/project/universidadpostpandemia/>
- Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Québec : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).

- Peltier, C. & Peraya, D. (2013). Dispositifs hybrides de formation : diversité des pratiques technopédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Flash Informatique*, 1, 10-12. Recuperado de: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:25978>
- Peltier, C., Peraya, D., Bonfils, P & Heiser, L. (à paraître). Pratiques médiatiques et nouveaux modes de socialisation : quel rôle dans la transformation de la forme universitaire.
- Peltier, C. (2020). INFOX#7: « Le e-learning n'est qu'une simple transposition d'un cours présentiel », Laboratoire d'innovation pédagogique, Université de Fribourg. Recuperado 9 de junio de 2020, de <https://www.lip-unifr.ch/2020/04/01/infox7-le-e-learning-nest-quune-simple-transposition-dun-cours-presentiel/>
- Peraya, D. (1994). Formation à distance et communication médiatisée. *Recherches en communication*, 1, 147-168.
- Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? En S. Johnson et D. Schürch (dir.). *La formazione a distanza. La formazione a distance* (p. 17-44). Berne: Peter Lang.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès. La Revue*, 3(25), 153 a 167.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Le dispositif entre usage et concept*, (25), 153-168. Recuperado de <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700>
- Peraya, D. (2005). Des cours par correspondance aux campus numériques : de quels objets parle-t-on ? Vers quelles pratiques allons-nous ? En Colloque euroméditerranéen et africain pour l'approfondissement de la formation à distance (p. 261-272). Bejaia : Université A. Mira.
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Supplément 2008 - Ecole d'été du Groupe de Recherche sur les Enjeux de la communication, GRESEC. Université Stendhal Grenoble III "Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances" Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. (2010) *Médiatisation et médiation*. Des médias éducatifs aux ENT. En Liquète, V. (Éd.). *Médiations* (pp. 33-48). Paris : CNRS.

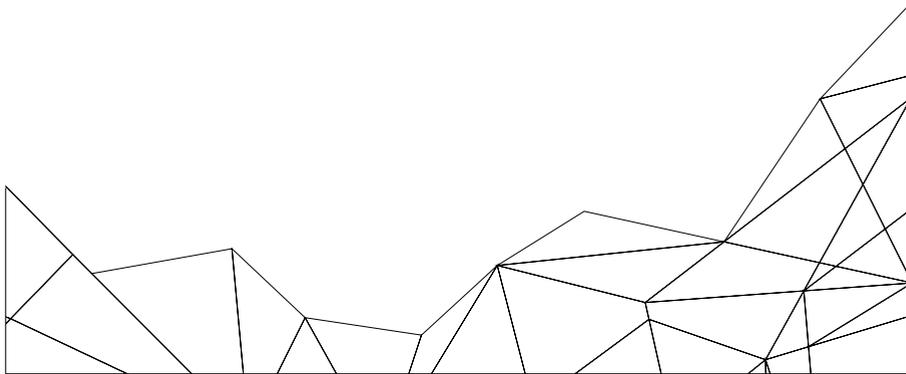
- Peraya, D. (2020). INFOX#13 : « Le e-learning, c'est avant tout une question de maîtrise d'outils techniques », Laboratoire d'innovation pédagogique, Université de Fribourg. Recuperado de <https://www.lip-unifr.ch/2020/04/08/infox13-le-e-learning-cest-avant-tout-une-question-de-maitrise-doutils-techniques/>
- Peraya, D, & Champion, B. (2007). L'analyse des dispositifs hybrides : Les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail : D'un site Web à la plateforme Claroline. *Les pédagogies actives : enjeux et conditions*, 447-456. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Peraya et Peltier (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. En N. Deschryver et B. Charlier (dir.). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. [s.l.]: [s.n.], 2012. p. 54-86. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education & Formation*, e-301, 15-34. Recuperado de: <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=183>
- Peraya, D, & Peltier, C. (2020). Entre distance et présence : La formation à l'heure de l'hybridation. Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distance et Médiations des Savoirs*, (30). <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- Peraya, D. (2018). En Aurélien Fiévez (2017), L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux. Préface de Marcel Lebrun, Québec, Presses de l'Université du Québec. *Communication. Information médias théories pratiques*, (vol. 35/1). Recuperado de <http://journals.openedition.org/communication/7477>
- Peraya, D. & Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... ». *Distances et médiations des savoirs*, 29. Recuperado de : <http://journals.openedition.org/dms/4817>
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé savoirs*. L'Harmattan.
- Puentedura, R. (2003). A Matrix Model for Designing and Assessing Network-Enhanced Courses. Recuperado de <http://hippasus.com/resources/matrixmodel/index.html>
- Quintin, J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les langues modernes*, 4, 17-29. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922977>

- Rabardel, P., (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Collin.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2001, marzo 21). *From Artifact to Instrument-Mediated Learning. Communication*. Presentado en Symposium on New Challenges to Research on Learning, Helsinki.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet. En *Cognition, communication, politique. Hermès : Vol. 45. Fractures dans la société de la connaissance* (pp. 25-32). Paris: CNRS Éditions.
- Rizza, C. (2013). Digital Competences. En *Encyclopedia of Quality of Life Research*. Dordrecht : Springer.
- Romero, M. (2020). École, numérique et confinement : Regards croisés. Margarida Romero [Billet]. Recuperado 12 de junio de 2020, de Éducation, numérique et recherche website: <https://edunumrech.hypotheses.org/1669>
- Sanchez, E. (2020). Infox sur le e-learning, Laboratoire d'innovation pédagogique, Université de Fribourg. Recuperado 12 de junio de 2020, de <https://www.lip-unifr.ch/infox-sur-le-e-learning/>
- Selwyn, N. (2004a). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 341-362.
- Selwyn, N. (2004b). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3).
- Hottois, G. (1993) *Simondon et la philosophie de la « culture technique »* Bruxelles : De Boeck.
- Tirado-Morueta, R., Pérez-Rodríguez, A., & Aguaded, J. (2011). Blended e-learning en universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 39(2), 47-58.
- Turpo, O. (2012). La modalidad educativa *Blended Learning* en las universidades de Iberoamérica: Análisis y perspectivas de desarrollo. *Educación*, 48(1), 123-147.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Mémoire de DEA. Paris: Université de Paris 2.
- Van Deursen, A., Helsper, E., & Van Dijk, J. (2017). The compoudness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication, 11*, 452-473. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5739>
- Vásquez, M. (2014). *Modelos blended learning en Educación Superior: Análisis crítico-pedagógico*. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127936/1/DTHE_VasquezAstudilloM_BlendedLearningEducacionSuperior.pdf
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon / Éd. de la Maison des sciences de l'homme. Recuperado de: <http://presses.univ-lyon2.fr/livres/pul/2006/ecole-primaire/xhtml/index-frames.html>
- Voulgre, E. (2020). École, numérique et confinement : Regards croisés 5. Emmanuelle Voulgre [Billet]. Recuperado 12 de junio de 2020, de Éducation, numérique et recherche website: <https://edunumrech.hypotheses.org/1639>
- Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a complex adaptative systems framework. *Educational Technology & Society, 2*(18), 380-393.
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education, 1*(17), 23-32.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ed ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.



ANEXOS



Anexo 1

Pauta de Entrevista Profesores (español)

Pregunta Principal	Contra preguntas
1. ¿Hace cuántos años ejerce la docencia universitaria?	¿Cuál es su recorrido profesional?
2. ¿Cómo son los cursos que dicta? (asignatura, nivel, número de estudiantes)	-primer, tercer año? -número de alumnos -modalidad (diurna, vespertina) -asignatura -carrera
3. ¿Cómo eran sus clases en el periodo normal (antes del confinamiento)?	¿qué actividades realizaba? ¿Puede dar ejemplos?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha debido enfrentar en periodo de pandemia?; 4.1 ¿de qué manera estas dificultades le afectaron en su quehacer profesional?	- ¿en el ámbito personal? -en las condiciones físicas (espacio), materiales (acceso, calidad, etc.)? - ¿en el plano profesional?
5. ¿Cuáles cree Ud. que son las principales dificultades que han debido enfrentar sus estudiantes durante la pandemia?	¿en el ámbito personal? ¿en las condiciones físicas (espacio), materiales, etc.? ¿para el estudio?
6. ¿Cuáles fueron los principales cambios que debió realizar a sus cursos presenciales?	¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las clases de antes y las clases en confinamiento?
7. ¿Cómo son sus clases a distancia en este contexto de pandemia? ¿podría dar un ejemplo?	- ¿Cómo organiza el trabajo con sus estudiantes? (individual, colectivo) - ¿Qué tipo de actividades realiza de preferencia en las sesiones sincrónicas y cuáles en las asincrónicas? ¿por qué?

8. ¿Qué espera lograr en sus estudiantes con su curso? (efectos, mediación)?	78.1 ¿en sus aprendizajes?, ¿el desarrollo de la reflexión? ¿en la relación con usted y con sus compañeros?, ¿la actitud ante el curso?
9. ¿Podría describir cómo acompaña a sus estudiantes en este nuevo contexto (a distancia)?	9.1 ¿qué estrategias utiliza para que sean conscientes de su rol como estudiantes a distancia? (proceso de aprendizaje, identidad, responsabilidad y autonomía)
	9.2 ¿en el logro de sus aprendizajes?
	9.3 ¿en los aspectos técnicos?
	9.4 ¿en los aspectos organizacionales?
	9.5 ¿la metacognición?
10. ¿Qué estrategias implementó o podría haber implementado para favorecer el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en las clases a distancia?	¿Podría dar ejemplos? ¿Considera que su curso deja un cierto grado de flexibilidad, apertura y libertad en el recorrido de aprendizajes de sus estudiantes?
11. ¿Cuál es su opinión sobre los efectos de la pandemia en la brecha digital (de acceso y/o uso) en sus estudiantes?	¿Qué estrategias implementó o planifica implementar para suplir las dificultades que sus estudiantes pudiesen haber encontrado para el acceso y uso de tecnologías?
12. ¿Qué aciertos en el desarrollo de sus cursos le gustaría compartir?	¿Qué estrategias le resultaron eficaces y por qué? ¿puede dar un ejemplo?
13. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que encontró en el cambio de modalidad (de presencial a la distancia)?	¿Qué estrategias no le resultaron, por qué? ¿puede dar un ejemplo?
14. Después de esta experiencia: ¿Cómo proyecta sus clases en un futuro post-pandemia? 14.1 ¿Qué prácticas pedagógicas conservará y cuáles modificará?	En relación con sus prácticas pedagógicas ¿qué aprendizajes/lecciones (buenas y malas) considera que le ha dejado este periodo de pandemia? ¿Cuáles cree que son sus principales desafíos en el desarrollo e impartición de sus cursos en el contexto actual de crisis sanitaria?

15. ¿Qué competencias considera que necesita desarrollar para preparar e impartir mejores cursos a distancia?	¿Cómo evaluaría sus competencias para preparar e impartir sus cursos a distancia?
16. ¿Qué tipo de formaciones docentes realizó antes y/o durante de la pandemia?	- ¿Tenía nociones de educación a distancia? - ¿Se formó de manera voluntaria, motivado por la institución?
17. ¿Cuál es su opinión sobre la forma en que su Universidad ha enfrentado la pandemia?	- ¿Qué indicaciones o lineamientos le entregaron sobre las actividades sincrónicas y asincrónicas? (duración, plazos, evaluación)
18. ¿Qué recursos materiales y humanos puso la institución a disposición de los profesores?	- ¿A quién recurre en caso de problemas y/o dudas en términos pedagógicos para la educación a distancia?
19. ¿Qué tipo de acompañamiento socioafectivo recibieron los profesores por parte de la institución en este periodo?	¿Cuál cree que deberían recibir? ¿en quién se apoyó usted fundamentalmente? (colegas, comunidades de docentes, familiares, amigos, psicólogos, etc.)
20. ¿Qué estrategias institucionales implementadas durante la pandemia de esta u otra universidad destacaría y por qué? (aciertos)	- ¿Qué acciones institucionales destacaría como ejemplo a seguir en situaciones similares por otras universidades? - ¿Qué aspectos de la modalidad a distancia mantendría al regreso a la presencialidad?
21. ¿Qué acciones de la institución en contexto de emergencia sugeriría mejorar? ¿por qué? y ¿de qué forma las mejoraría?	- ¿Podría dar ejemplos?
22. ¿Cuál debiera ser el rol de la Universidad en este nuevo contexto?	Después de estos meses de la pandemia, ¿de qué manera ha cambiado su percepción de la universidad? ¿Cuál cree que es el principal desafío que las instituciones deben llevar a cabo en tiempo de pandemia?
23. ¿Cuál cree que es el rol de los docentes y de los estudiantes en este nuevo contexto? ¿de qué forma ha cambiado?	¿Cuál cree que es el principal desafío de docentes y estudiantes en este nuevo contexto?

Anexo 2

Pauta de entrevista a profesoras (francés)

Questions clés	Questions secondaires
1. Depuis combien d'années enseignez-vous ?	• Quel est votre parcours professionnel ?
0. Quels cours donnez-vous ? (Matière, niveau, nombre d'étudiants)	<ul style="list-style-type: none"> • En première année ? en troisième année ? • Nombre d'étudiants? • Matières? • Formations?
0. Pouvez-vous me décrire comment sont vos cours en temps normal (avant le confinement) ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles activités proposiez-vous? • Pouvez-vous donner des exemples ?
0. Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous avez été confronté pendant la pandémie ? a. Comment ces difficultés vont ont affecté dans votre activité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan personnel? • Sur les conditions physiques (espace), matérielles (accès, qualité, etc.) ? • Sur le plan professionnel?
0. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés rencontrées par vos étudiants pendant la pandémie ?	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan personnel ? • Sur les conditions physiques (espace), matérielles (accès, qualité, etc.). • Au niveau de leurs études ?
0. Quels sont les principaux changements que vous avez dû apporter à vos cours ?	• Quelles sont les similitudes et les différences entre vos cours d'avant et de pendant le confinement ?
0. Pourriez-vous décrire la forme que prennent vos cours à distance dans ce contexte, avec un exemple ?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment organisez-vous le travail avec vos étudiants ? (individuel, collectif) • Quels types d'activités ont-ils à faire ? • Quel type d'activités effectuez-vous de préférence dans les sessions synchrones et dans les sessions asynchrones ? Pourquoi?

<p>0. Avez-vous des attentes particulières pour vos étudiants à propos de votre cours ? Qu'espérez-vous qu'ils accomplissent? (en termes d'effets, de médiation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau de leurs apprentissages ? Du développement de leur réflexion ? • De leur rapport aux autres (à vous ? aux autres étudiants) ? • De leur attitude par rapport au cours ?
<p>0. Pourriez-vous décrire comment vous accompagnez vos étudiants à distance dans ce contexte nouveau (à distance) ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles stratégies utilisez-vous pour que les étudiants prennent conscience de leur rôle d'étudiant à distance ? (processus d'apprentissage, identité, sens des responsabilités et autonomie) • Pour la réalisation de leurs apprentissages ? • Sur les aspects techniques? • Sur les aspects organisationnels? • Par rapport à la métacognition ? leur réflexion sur leurs propres apprentissages ?
<p>0. Quelles stratégies avez-vous ou auriez-vous aimé implémenter pour favoriser le développement de l'autonomie des étudiants pendant les cours à distance ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous donner des exemples ? • Dans quelle mesure votre cours comprend-il un certain degré de flexibilité, d'ouverture et de liberté dans le parcours d'apprentissage de vos étudiants ?
<p>0. Que pensez-vous des effets de la pandémie sur la fracture numérique (d'accès ou d'usage) dans le cas de vos étudiants ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles stratégies avez-vous prises ou comptez-vous prendre pour pallier les éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants à propos de l'accès et de l'usage des technologies ?
<p>0. Quelles réussites dans l'élaboration de vos cours aimeriez-vous partager ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles stratégies ont été efficaces pour vous et pourquoi ?
<p>0. Quelles ont été les principales difficultés que vous avez rencontrées dans le changement de modalité (de présentiel à distanciel) ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles stratégies n'ont pas marché pour vous, pourquoi ? • Pouvez-vous donner un exemple ?
<p>0. Après ces expériences, comment envisagez-vous vos cours dans un contexte post-pandémie ?</p> <p>a. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous conserveriez et celles que vous changeriez ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles stratégies n'ont pas fonctionné ? Pourquoi? • Pouvez-vous donner un exemple ?

<p>0. Selon vous, quelles sont les compétences à développer (vous concernant) pour mieux préparer et enseigner vos cours à distance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment évalueriez-vous votre niveau de gestion de la technologie pour préparer vos cours ?
<p>0. Quel genre de formations pour l'enseignement ou sur la pédagogie avez-vous suivies avant ou pendant la pandémie ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aviez-vous des connaissances sur l'enseignement à distance ? • Vous êtes-vous formé volontairement, motivé par l'institution ?
<p>0. Que pensez-vous de la manière dont a réagi votre Université face à la pandémie ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles indications ou lignes directrices avez-vous reçues au sujet des activités synchrones et asynchrones ? (durée, délais, évaluation)
<p>0. Quelles ressources matérielles et humaines l'institution a-t-elle mis à disposition des enseignants ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vers qui vous êtes-vous tourné en cas de problèmes et/ou de doutes en termes pédagogiques pour l'enseignement à distance ?
<p>0. Quel type d'accompagnement socio-affectif a-t-il été fourni aux enseignants par l'institution pendant cette période ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel type d'accompagnement aurait pu être proposé en plus ou à la place ? • Sur qui vous appuyiez-vous essentiellement ? (Collègues, communautés d'enseignants, famille, amis, psychologues, etc.)
<p>0. Quelles stratégies institutionnelles mises en œuvre pendant la pandémie par votre université ou par d'autres souhaiteriez-vous mettre en évidence et pourquoi ? (Succès)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles actions institutionnelles se démarqueraient comme exemple à suivre dans des situations similaires par d'autres universités ? • Quels aspects de la modalité à distance maintiendriez-vous de retour en présentiel ?
<p>0. Quelles mesures prises l'institution dans un contexte d'urgence gagneraient à être améliorées ? Pourquoi? et comment les amélioreriez-vous?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous donner des exemples ?
<p>0. Quel devrait-être le rôle de l'Université dans ce nouveau contexte ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Après ces mois de pandémie, comment votre perception de l'université a-t-elle changé ?
<p>0. Quel devrait-être le rôle des enseignants et des étudiants dans ce nouveaux contexte ? Dans quelle mesure ce rôle a-t-il changé ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le principal défi des enseignants et des étudiants dans ce nouveaux contexte ?

Anexo 3

Pauta de Entrevista estudiantes (español)

Instrucción al entrevistador: Identificar género, carrera, año de estudio (primer o tercer año), modalidad (diurna, vespertina), asignatura por la que se referirá a esta entrevista (relacionada al profesor entrevistado)	
Pregunta Principal	Contra preguntas
1. ¿Cómo llegaste a estudiar esta carrera, en esta Universidad?	- ¿Habías estudiado alguna carrera antes? ¿Fue tu primera elección? ¿Por qué elegiste esta carrera? ¿por qué elegiste esta universidad?
A continuación, te haremos algunas preguntas sobre el cambio de clases presencial a distancia:	
2. ¿Puedes describir con un ejemplo cómo eran tus clases antes de la pandemia?	¿qué actividades realizabas? ¿Puedes dar ejemplos? ¿Utilizaban el aula virtual (Adecca/UBB)? ¿Qué hacías con el aula virtual?
3. ¿Cómo son tus clases a distancia en este contexto de pandemia (en general)?	- ¿Cuáles fueron las principales actividades propuestas por los docentes? -De qué forma participabas en clases, encendías tu cámara, ¿sólo escuchabas?, ¿participabas en el chat? ¿por qué?
4. ¿Cuáles fueron los principales cambios que percibes de las clases a distancia en relación con los cursos presenciales (anteriores)?	¿cuáles son las principales diferencias? ¿Puedes dar ejemplos?
5. ¿Qué continúa igual en tus cursos en relación con los que tenías a distancia?	¿Puedes dar ejemplos? (similitudes)
En las siguientes preguntas te solicitaremos que respondas pensando en la asignatura X (del profesor que entrevistamos), te pediremos describir una clase y algunas reflexiones sobre ella:	
6. ¿Podrías darme un ejemplo (situándose en el curso donde entrevistamos al docente)?	¿qué actividades de este curso destacarías y por qué? ¿Podrías describir una actividad con un ejemplo? ¿Cómo utiliza el aula virtual (Adecca UBB)?
7. ¿Qué actividades propuestas por el docente te fueron más útiles y por qué?	¿Puedes darnos un ejemplo? ¿Por qué?

8. ¿Qué te resultó más difícil en este curso y por qué?	¿Puedes darnos ejemplos? ¿las actividades (ejemplificar), (ej: los trabajos en grupo, las clases expositivas, lecturas, la carga de trabajo, etc)
9. ¿Qué consejos te dio el docente para poder seguir este curso a distancia?	¿Puedes dar ejemplos? (forma de organización, plazos de las tareas, evaluaciones, planificación del trabajo, etc.)
10. ¿Qué consejos te dio el docente para facilitar que aprendas a distancia? ¿Cuáles enfatizó más?	-Autonomía -Organización, motivación, trabajo en grupo, concentración, etc.
11. ¿A quién solicitaste ayuda cuando tuviste dudas técnicas (ej, uso del aula virtual, acceso a la video conferencia) en el curso? ¿por qué elegiste a esa persona?	- ¿Puedes dar un ejemplo? - ¿tuviste una respuesta rápida y satisfactoria? ¿a quién más habrías podido recurrir? (soporte técnico, profesor(a), etc) - ¿Seguiste alguna formación para utilizar el aula virtual?
12. ¿De qué manera el docente te incita a reflexionar sobre lo que aprendiste y cómo lo utilizarás en tu vida profesional futura?	- ¿Puedes dar ejemplos?
Las preguntas siguientes son relativas a las dificultades que tú, tus compañeros y docentes han debido enfrentar en este tiempo:	
13. ¿Cuáles son las principales dificultades que has debido enfrentar en periodo de pandemia?; ¿puedes describir estas dificultades (en lo personal, espacio físico, materiales tecnológicos)?	- ¿en el ámbito personal? (pérdida del empleo por alguno de los miembros de tu familia, personas a cargo (niños, ancianos), enfermedad, depresión ansiedad) ¿puedes describirlo? -en las condiciones físicas (espacio), materiales (acceso Internet, computador, impresora, etc.)?
14. ¿Cómo evaluarías tu rendimiento académico en contexto de pandemia, en comparación con las clases presenciales (anteriores) ?	- ¿Tienes la impresión de haber aprendido menos/más o igual durante la pandemia? ¿por qué?
15. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades que han debido enfrentar tus compañeros?	- (acceso a Internet, concentración, enfermedades, etc.)
16. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades que han debido enfrentar los docentes durante la pandemia?	¿en el ámbito personal? ¿en las condiciones físicas (espacio), materiales ¿para el ejercicio de la docencia?

Percepción de la educación a distancia:	
17. Antes de la pandemia, ¿cómo creías que era la educación a distancia?	<p>¿Puedes describir cómo pensabas que era?</p> <p>¿Sabías qué es la educación a distancia?</p> <p>Si había hecho algún curso a distancia, preguntar:</p> <p>¿Realizaste antes de la pandemia algún curso a distancia? ¿Puedes describirlo?</p> <p>- ¿Elegiste esta formación de manera voluntaria?</p> <p>- ¿Cómo fue esta experiencia?</p>
18. ¿Ha cambiado tu opinión sobre la educación a distancia después de la experiencia de educación a distancia actual?	- ¿En qué cambió tu opinión y por qué?
19. ¿Qué quiere decir para ti ser estudiante a distancia?	<p>- ¿Cuál dirías tú que es la diferencia entre un estudiante a distancia y uno en presencial?</p> <p>- ¿Para ti qué características debería tener un estudiante para aprender a distancia?</p>
Autoeficacia para aprender a distancia:	
20. ¿Cómo evalúas tus competencias y/o habilidades para seguir un curso a distancia?	<p>- ¿Cuáles crees que debes desarrollar y por qué?</p> <p>- ¿Qué nuevas habilidades y/o competencias crees que has desarrollado realizando cursos a distancia, durante la pandemia? ¿puedes dar ejemplos? (ej.: uso de tecnologías)</p>
21. ¿Durante este periodo, has descubierto estrategias para aprender a distancia que te gustaría compartir?	<p>¿Me puedes dar un ejemplo de cómo estudias en esta asignatura en particular? ¿qué te resulta más eficaz? (memorizar, hacer esquemas, discutir con tus compañeros sobre la materia, ver en qué te puede ser útil en tu vida laboral futura, profundizar consultando más fuentes, etc)</p>
Aciertos y lecciones aprendidas de la distancia	
22. ¿Si pudieras volver a la presencialidad lo harías? ¿Por qué?	<p>- ¿Qué condiciones deberían darse para que volvieras a clases presenciales?</p> <p>- ¿Si pudieras volver en las condiciones actuales lo harías? ¿Por qué?</p>

<p>23. ¿Qué mantendrías de las clases a distancia cuando volvamos a la presencialidad?</p>	<p>¿Te gustaría que existieran algunas sesiones a distancia? ¿Por qué? ¿Qué cursos preferirías tomar a distancia y cuáles en presencial? ¿por qué? ¿Qué actividades mantendrías?</p>
<p>24. Después de esta experiencia: ¿Cómo crees que deberían ser tus clases cuando termine la pandemia?</p>	<p>¿qué aprendizajes/lecciones (buenas y malas) considera que te ha dejado este periodo de pandemia? Desde tu experiencia, ¿qué recomendaciones podrías sugerir para estar preparados ante una situación similar en el futuro?</p>
<p>Sobre la institución:</p>	
<p>25. ¿Cuál es tu opinión sobre la forma en que tu Universidad ha enfrentado la pandemia?</p>	<p>- ¿Qué indicaciones o lineamientos le entregaron sobre las actividades sincrónicas y asincrónicas? (duración, plazos, evaluación) ¿Qué podrían haber hecho mejor?</p>
<p>26. ¿Qué recursos materiales y humanos puso la institución a disposición de los estudiantes?</p>	<p>- ¿Puedes dar ejemplos? -Acceso a Internet, préstamo de computadores, personal de soporte técnico, unidad de apoyo psicológico, ayudantías, etc. ¿Cuál es tu opinión sobre los recursos destinados? (son suficientes/insuficientes, por qué, cómo debiera ser)</p>
<p>¿Cuál crees que debiera ser el acompañamiento que la Universidad debiera ofrecer a los estudiantes en caso de dificultades emocionales (sentirte aislad@, deprimid@, etc.) en el contexto actual?</p>	<p>¿qué opinas del tipo de apoyo que ofrece la universidad? ¿Buscaste ayuda en la universidad, te propusieron ayuda, cuál?, ¿cuál es tu opinión sobre el acompañamiento que recibiste? / 0 puedes ejemplificar con el caso de algún compañero que haya estado en este caso... ¿en quién te apoyaste fundamentalmente en caso de problemas? (compañeros, profesores, comunidades de docentes, familiares, amigos, psicólogos, etc.)</p>
<p>28. ¿De las acciones positivas que se implementaron en tu Universidad durante la pandemia ¿cuáles crees que deberían ser replicadas en otras universidades? ¿Por qué?</p>	<p>- ¿Qué acciones institucionales destacarías como ejemplo a seguir en situaciones similares por otras universidades? (ej; semana de receso, becas de conectividad, apoyo psicológico, etc), ¿por qué fueron importantes?</p>

<p>29. ¿Qué acciones de la institución en contexto de emergencia sugeriría mejorar? ¿por qué? y ¿de qué forma las mejoraría?</p>	<p>- ¿Podría dar ejemplos?</p>
<p>Representaciones sobre el rol institucional, docentes y de los estudiantes</p>	
<p>30. ¿Cuál crees que debiera ser el papel de la Universidad durante la pandemia y en el contexto post-covid?</p>	<p>Después de estos meses de la pandemia, ¿de qué manera ha cambiado tu percepción de la universidad? - ¿Cuál debiera ser el aporte a la sociedad de las universidades en una crisis sanitaria como la actual y en el futuro?</p>
<p>31. ¿Cuál crees que debiera ser el rol de los docentes en estos contextos (durante y después del Covid)?</p>	<p>¿de qué forma ha cambiado este rol? ¿Cuáles son los principales desafíos que deberán enfrentar?</p>
<p>32. ¿Cuál debiera ser el rol de los estudiantes en este nuevo contexto?</p>	<p>¿de qué forma ha cambiado este rol? ¿Cuáles son los principales desafíos que deberán enfrentar?</p>

Anexo 4

Pauta de entrevista estudiantas (en francés)

Guide d'entretien étudiants	
Consignes : Identifier le sexe, la formation et le niveau (1ère ou 3ème année), la modalité, la matière ciblée dans cet entretien (par rapport à l'enseignant interrogé)	
Question principale	Questions complémentaires
1. Peux-tu me dire quel est ton parcours ? Qu'est-ce qui t'a amené à étudier dans cette formation, dans cette université ?	Tu avais déjà suivi une autre formation à l'université avant ? C'était ton premier choix ? Pourquoi suis-tu cette formation ? Pourquoi dans cette université ?
Les questions suivantes portent sur le changement des cours, de présentiel à cours à distance.	
2. Peux-tu me décrire comment se déroulaient les cours avant la pandémie ?	Quelles activités réalisais-tu ? Peux-tu me donner des exemples ? Est-ce que tu utilisais WebEx (ou autre) pour faire des classes virtuelles ? Pour en faire quoi ?
3. Comment se déroulent les cours à distance dans le contexte de pandémie (en général) ?	Quelles sont les principales activités proposées par les enseignants ? De quelle manière participes-tu en cours ? Tu allumes ta caméra ? Tu écoutes uniquement ? Tu participes sur le chat ? Pourquoi ?
4. Quelles sont les principaux changements que tu as perçus des cours à distance par rapport à tes cours en présentiel (d'avant) ?	Quelles sont les principales différences ? Peux-tu donner des exemples ?
5. Et quels sont les points communs ?	Peux-tu donner des exemples ?
Pour les questions suivantes, on attend de toi que tu répondes en te basant sur le cours de M. (ou Mme) X et son cours Y, pour qu'on comprenne comment il s'organise.	
6. Pour commencer, est-ce que tu peux me décrire comment se déroule un cours avec M. X ?	Est-ce qu'il y a des activités faites pendant ce cours qui se démarquent ? Lesquelles et pourquoi ? Peux-tu me donner un exemple d'activité ? Comment était utilisé les outils numériques (updago, WebEx) ?

7. Quelles sont les activités proposées l'enseignant qui t'ont semblé les plus utiles ? Pourquoi ?	Peux-tu me donner un exemple d'activité ? Pourquoi cet exemple ?
8. Quelles sont celles qui t'ont semblé difficiles dans le cours ? Pourquoi?	Peux-tu me donner des exemples ? Au niveau des activités (travaux de groupe ? cours transmissif ? Au niveau des lectures, charge de travail ? etc.)
9. Est-ce qu'il y a des conseils que t'a donné l'enseignant pour pouvoir suivre le cours à distance ? Lesquels ?	Peux-tu donner des exemples ? (Par rapport à l'organisation du travail, aux échéances pour les rendus, aux évaluations, à la planification du travail, etc. ?)
10. Est-ce qu'il y a des conseils que t'a donné l'enseignant pour t'aider à apprendre à distance ? Sur lesquels a-t-il mis l'accent ?	Autonomie, organisation, motivation, travail de groupe etc.
11. Qui sollicitais-tu pour de l'aide quand tu avais des problèmes techniques (par exemple, pour utiliser la classe virtuelle, pour te connecter...) pendant le cours ? Pourquoi tu sollicitais de l'aide auprès de cette personne ?	Peux-tu me donner un exemple ? Est-ce que tu as eu une réponse rapide ? Une réponse qui t'a aidé ? Est-ce qu'il y a d'autres personnes tu aurais pu solliciter ? (Support technique, des profs ?) Est-ce que tu as suivi des formations avant t'utiliser la classe virtuelle ?
12. De quelle manière l'enseignant t'incite à réfléchir sur tes propres apprentissages et à la manière dont tu peux mobiliser ces apprentissages par la suite ?	Peux-tu donner des exemples ?
Les questions suivantes traitent des difficultés rencontrées, par toi, par tes camarades et tes enseignants dans le contexte actuel	
13. Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées dans cette période de pandémie ? Peux-tu décrire ces difficultés (sur le plan personnel ? par rapport à l'espace physique (le lieu), par rapport à tes équipements numériques ?	Sur le plan personnel (perte d'un emploi pour l'un des membres de ta famille ? personnes à charge (enfants, personnes âgées) ? maladie ? dépression ? anxiété ?) ? Tu peux les décrire ? Sur le plan matériel (lieux, équipements : accès à Internet, à un ordinateur, une imprimante ?) ?
14. Comment tu évaluerais ta capacité à travailler et apprendre dans le contexte de pandémie ?	En temps de pandémie, est-ce que tu as l'impression d'avoir moins appris ? plus appris ? pas de différence ? pourquoi ?
15. Selon toi, quelles sont les principales difficultés rencontrées par tes camarades ?	Par rapport à l'accès à Internet ? Par rapport à la concentration ? Par rapport à la maladie ? etc.

<p>16. Selon toi, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants pendant la pandémie ?</p>	<p>Sur le plan personnel Par rapport aux conditions matérielles/physiques ? Pour l'exercice de leur activité professionnelle ?</p>
<p>17. Avant la pandémie, comment tu voyais la formation à distance ?</p>	<p>Est-ce que tu peux décrire ce que tu pensais être la formation à distance ? Tu savais ce que c'est ? Si l'étudiant a déjà suivi un cours à distance, demander : Tu avais suivi un cours à distance avant la pandémie ? Tu peux le décrire ? Tu avais volontairement choisi cette formation à distance ? Qu'est-ce que tu as pensé de cette expérience ?</p>
<p>18. Est-ce que ton opinion sur la formation à distance a changé après l'expérience actuelle ?</p>	<p>De quelle manière a changé ton opinion ? Pourquoi ?</p>
<p>19. Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire d'être étudiant à distance ?</p>	<p>Est-ce que tu dirais que c'est différent d'être étudiant à distance ou en présentiel ? Comment ? Pour toi, que doit avoir un étudiant pour apprendre à distance ?</p>
<p>Auto-efficacité pour apprendre à distance</p>	
<p>20. Comment évaluerais-tu tes compétences et / ou aptitudes à suivre un cours à distance ?</p>	<p>Selon toi, lesquelles devrais-tu développer ? Pourquoi ? Quelles nouvelles compétences et / ou aptitudes as-tu développé en suivant les cours à distance pendant la pandémie ? Peux-tu donner des exemples (par exemple dans ton utilisation des outils) ?</p>
<p>21. Pendant cette période, as-tu découvert des stratégies pour apprendre à distance que tu souhaiterais partager ?</p>	<p>Peux-tu me donner un exemple de la manière dont tu étudies dans ce cours en particulier ? Qu'est-ce qui a été efficace (mémoriser, faire des schémas, discuter avec tes camarades sur la matière, voir le lien entre le cours et ta future activité professionnelle, approfondir le sujet en consultant d'autres ressources, etc.) ?</p>
<p>Réussites et enseignements tirés de la distance</p>	
<p>22. Si tu pouvais revenir en présentiel pour les cours, est-ce que tu le ferais ? Pourquoi ?</p>	<p>Dans quelles conditions reviendrais-tu en présentiel ? Si tu pouvais revenir à l'université dans les conditions actuelles, tu le ferais ? Pourquoi ?</p>

<p>23. Qu'est-ce que tu maintiendrais des cours à distance, de retour en présentiel ?</p>	<p>Est-ce que tu souhaiterais que des cours à distance soient maintenus ? Pourquoi ? Est-ce qu'il y a des cours que tu souhaiterais avoir à distance ? en présentiel ? Pourquoi ? Quelles activités souhaiterais-tu maintenir ?</p>
<p>24. Après cette expérience, comment penses-tu que devraient être tes cours, quand on sortira de la pandémie ?</p>	<p>Quels enseignements (bons ou mauvais) tires-tu de cette période ? Avec cette expérience, est-ce qu'il y a des recommandations que tu pourrais donner pour être prêts à une situation similaire dans le futur ?</p>
<p>A propos de l'université</p>	
<p>25. Que penses-tu de la manière dont ton université a fait face à la pandémie ?</p>	<p>Est-ce que tu as reçu des consignes particulières sur l'organisation des activités (synchrones ou asynchrones en termes de durée, de délais, d'évaluation) de la part de l'université ? Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ?</p>
<p>26. Quelles ressources matérielles ou humaines ont été mises à disposition des étudiants par l'université ?</p>	<p>Peux-tu donner des exemples ? Accès à Internet, prêt d'équipements, support technique, cellule de soutien psychologique, autre aide, etc.</p>
<p>27. De quelle manière l'université devrait accompagner les étudiants en cas de difficultés émotionnels (sentiment d'isolement, dépression, etc.) dans le contexte actuel ?</p>	<p>Que penses-tu de l'appui proposé par l'université ? Est-ce que tu as cherché une aide de ce type auprès de l'université ? Qu'est-ce qui t'a été proposé ? Que penses-tu de l'accompagnement que tu as reçu ? Ou si tu connais quelqu'un qui en a bénéficié ? En cas de problème, auprès de qui cherches-tu principalement du soutien (tes camarades ? des enseignants ? des équipes d'enseignants, ta famille ? amis ? psychologues ? etc.)</p>
<p>28. Est-ce qu'il y a des actions prises par l'université dans ce contexte d'urgence qui auraient pu être améliorées ? Pourquoi ? Comment auraient-elles pu être améliorées ?</p>	<p>Peux-tu donner des exemples ?</p>

<p>29. Est-ce qu'il y a des actions prises par l'université dans ce contexte d'urgence qui auraient pu être améliorées ? Pourquoi ? Comment auraient-elles pu être améliorées ?</p>	<p>Peux-tu donner des exemples ?</p>
<p>Représentations du rôle de l'institution, des enseignants et des étudiants.</p>	
<p>30. Selon toi, quel devrait être le rôle de l'université pendant la pandémie et dans le contexte post-covid ?</p>	<p>Après ces mois de pandémie, est-ce que ta perception de l'université a changé ? Comment ? Quel serait le principal défi des universités en temps de pandémie ?</p>
<p>31. Selon toi, quel devrait être le rôle des enseignants dans ces contextes (pendant et après la Covid)</p>	<p>De quelle manière leur rôle a changé ? A quels défis devront-ils faire face ?</p>
<p>32. Selon toi, quel devrait être le rôle des étudiants dans ces contextes (pendant et après la Covid)</p>	<p>De quelle manière leur rôle a changé ? A quels défis devront-ils faire face ?</p>

Anexo 5

Guía de entrevista a responsables institucionales

Preguntas principales	Contra preguntas
1. ¿Cómo llegó al cargo que ocupa actualmente?	¿Cuál es su disciplina, realizó docencia, cuántos años lleva en este cargo? - ¿Cuál es su rol en torno a la toma de decisiones estratégicas de la Institución?
2. ¿Podría describir las características más relevantes y/o particulares de su institución?	-la situación geográfica (urbana, rural, centralizada, con campus deslocalizados), -infraestructura, estudiantes. -modelos pedagógicos -Disciplina (múltiples-inter-temáticas) -Posicionamiento nacional- internacional -Proyecto y estrategias del establecimiento
3. Antes de la pandemia, participó en la toma de decisiones sobre el desarrollo de formaciones a distancia y/o semipresenciales para pregrado y/o postgrado? ¿cuáles?	- ¿Nos puede dar ejemplos? -Si la respuesta es no: ¿por qué?
4. Antes de la pandemia y/o el estallido social, la universidad tenía previsto (o ya implementaba) implementar programas a distancia y/o semipresenciales, en pregrado?	- ¿Por qué? - ¿de qué forma tenían proyectado avanzar?
5. ¿Cuál era su opinión antes de la pandemia sobre las formaciones a distancia, semipresenciales y/o híbridas?	¿Pensaba implementarla en la Institución?; ¿tenía alguna experiencia personal previa que nos quiera contar?
6. ¿En qué ha cambiado su percepción de la EAD, semipresenciales o híbridas durante la pandemia?	¿Cuáles cree que son sus ventajas y/o desventajas?
7. ¿Cuál es la definición que han adoptado en su institución para las diversas modalidades que se han implementado durante la pandemia?	-Educación a distancia, semipresencial, híbrida, multimodal... ¿en qué se basaron para realizar la definición? (artículos de investigación, instituciones de acreditación nacional, etc.),

<p>8. ¿Cuáles han sido las orientaciones formales dadas por el establecimiento para asegurar la continuidad pedagógica en pandemia?</p>	<p>¿Qué modalidades han sido implementadas durante las distintas fases de la crisis sanitaria y cuáles fueron los criterios que los llevaron a decidir entre una u otra modalidad? Ej: apertura de laboratorios en carreras de Salud. ¿cuáles fueron los lineamientos comunicados a los docentes para desarrollar sus cursos a distancia (acceso, recursos, formaciones, duración de los cursos, estrategias pedagógicas, modalidades; grupos de estudiantes en presencial y a distancia “multimodal”, ¿tipo de evaluaciones?</p>
<p>9. ¿De qué manera las características específicas de su Institución han o están siendo consideradas en las medidas que fueron implementadas para responder a la continuidad pedagógica durante la pandemia?</p>	<p>Ejemplo: conectividad de los estudiantes de zonas rurales y/o más desfavorecidas, desarrollo de la autonomía de los estudiantes, etc.</p>
<p>10. ¿Cuáles fueron las principales dificultades de los docentes y estudiantes de su institución para hacer frente a la pandemia?</p>	<p>- ¿Cómo se adaptaron a la nueva modalidad?: ¿De qué forma- en qué instancias- le hicieron saber sus dificultades?</p>
<p>11. ¿De qué forma la Universidad acompañó a los docentes y estudiantes en la transición de cursos presenciales a distancia?</p>	<p>¿Nos puede dar ejemplos? ¿cómo debería ser idealmente este acompañamiento?</p>
<p>12. ¿Qué medidas fueron implementadas para mantener la relación con los estudiantes para acompañarlos y apoyarlos durante la pandemia? ¿Y con los docentes y el personal en general?</p>	<p>¿Qué acciones se llevaron a cabo para realizar un acompañamiento socioafectivo durante la pandemia?</p>
<p>13. ¿Cuál es su opinión sobre las políticas públicas relacionadas con las modalidades de formación a distancia y/o híbridas?</p>	<p>- ¿en qué favorecen y/o limitan el desarrollo de este tipo de formaciones? - Dado el contexto actual y con perspectivas en el futuro ¿cómo cree que debieran ser estas políticas públicas? ¿qué perspectivas se abren para la salir de la crisis y para después de la crisis sanitaria?</p>
<p>14. ¿Qué medidas fueron adoptadas en su Institución para facilitar el teletrabajo de los docentes?</p>	<p>¿Qué aspectos del teletrabajo cree que podrían perdurar después de la pandemia?</p>

<p>15. ¿De qué forma la pandemia afectó la organización presupuestaria de la Institución?</p>	<p>¿qué tipo de medidas se adoptaron para paliar los posibles déficits presupuestarios? ¿por qué se produjo dicho déficit? y/o ¿por qué fue necesario reorganizar el presupuesto y cómo se hizo?</p>
<p>16. ¿De qué manera la pandemia ha afectado la selección de personal y la gestión de competencias?</p>	<p>¿Se vio la necesidad de contratar nuevos perfiles de profesionales especializados en formación a distancia o híbrida u otros? (ej; diseñadores multimedia, asesores pedagógicos y/o diseñadores instruccionales) ¿cuáles, para qué y por qué?</p>
<p>17. ¿Se han establecido nuevos socios, activación de nuevas redes, nuevas asociaciones durante la pandemia?</p>	<p>- ¿Nos puede dar ejemplos? - ¿En qué áreas específicas esta vinculación con el medio ha sido más intencionada y relevante durante la pandemia? Ej: en el apoyo a estudiantes, convenios internacionales, etc.</p>
<p>18. ¿Qué medidas y/o acciones adoptadas por su Institución durante la pandemia considera que fueron aciertos y debieran perdurar?</p>	<p>Ejemplo, ¿las semanas de receso universitario, el aumentar la participación de todos los estamentos de la universidad en las decisiones estratégicas? ¿por qué considera que fueron aciertos?</p>
<p>19. ¿Qué estrategias y/o acciones adoptadas en su Institución durante la pandemia considera que debieran mejorar y por qué?</p>	<p>Ejemplo ¿el apoyo socioafectivo, la insistencia en realizar pausas, regular los horarios de trabajo? ¿cómo podría mejorar?</p>
<p>20. ¿Conoce experiencias de otras universidades, como medidas que le gustaría destacar como exitosas y que le gustaría replicar en su Institución?</p>	<p>¿cuáles? ¿podría dar ejemplos? ¿por qué la considera exitosa?</p>
<p>21. ¿Cómo proyecta el futuro de la educación superior post pandemia?</p>	<p>¿Cuál sería para usted la solución ideal a largo plazo?; ¿cuáles serán según usted las perspectivas realistas a mediano plazo y cuáles son las medidas a corto plazo? ¿qué dimensiones de esta experiencia cree que debieran perdurar, cuáles debieran ser como antes, cuáles debieran mejorar?</p>
<p>22. ¿Cuál cree que es el rol de los docentes y de los estudiantes en este nuevo contexto?</p>	<p>¿de qué forma ha cambiado?</p>
<p>23. ¿Cuál cree que debiera ser el rol de la Universidad en este nuevo contexto?</p>	<p>Después de estos meses de la pandemia, ¿de qué manera ha cambiado su percepción del rol social de la universidad? ¿Cuál cree que es el principal desafío que las universidades deben llevar a cabo en tiempo de pandemia?</p>

Anexo 6

Guía de entrevista a responsables institucionales (francés)

Question principale	Questions secondaires
1. Comment en êtes-vous arrivé au poste occupé actuellement ?	- Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ? - Missions, fonction ? - Discipline d'origine ? - Quelques éléments du parcours pro (enseignement) ? - Quel rôle avez-vous dans la prise de décisions stratégiques pour l'établissement ?
2. Pouvez-vous décrire les caractéristiques les plus pertinentes et/ou particulières de votre établissement ?	- Situation géographique (urbaine, rurale, centralisée, avec des campus délocalisés), - Infrastructures, étudiants - Spécificités en termes de modèles pédagogiques ou de publics - Université pluridisciplinaire ou thématique - Positionnement national et international - Projet et stratégies de l'établissement
3. Avant la pandémie, avez-vous été impliqué pour de la prise de décisions concernant le développement de formations à distance et/ou mixtes pour les formations de Licence (L1 ou L3) ? lesquelles ?	- Pouvez-vous nous donner des exemples ? - Si la réponse est non, pourquoi ?
4. Avant la pandémie et/ou la crise sociale, l'université prévoyait-elle (ou mettait-elle déjà en œuvre) la mise en œuvre de programmes à distance et/ou mixtes dans les cours de premier cycle ?	- Pourquoi ? - De quelle manière ?
5. Quel était votre avis avant la pandémie sur les formations à distance, mixtes et/ou hybrides ?	- Aviez-vous prévu de le mettre en œuvre dans l'établissement ? - Aviez-vous eu une expérience personnelle antérieure dont vous voudriez nous parler ?
6. Comment votre perception de l'EAD, mixte ou hybride a-t-elle changé pendant la pandémie ?	- Quels sont selon vous ses avantages et/ou inconvénients ?

<p>7. Quelle est la définition que votre établissement a adopté pour les différentes modalités qui ont été mises en place pendant la pandémie ?</p>	<p>- Enseignement à distance, mixte, hybride, multimodal... - Sur quoi vous êtes-vous basés pour cette définition ? (Articles de recherche, institutions nationales d'accréditation, etc.),</p>
<p>8. Quelles ont été les orientations formelles données par l'établissement pour assurer la continuité pédagogique pendant la pandémie ?</p>	<p>- Quelles modalités pédagogiques ont été mises en place lors des différentes phases de la crise sanitaire et quels ont été les critères qui vous ont amené à trancher pour une modalité ou une autre ? - Quelles ont été les lignes directrices communiquées aux enseignants pour élaborer leurs cours à distance (accès, ressources, formation, durée des cours, stratégies pédagogiques, modalités ; groupes d'étudiants en présentiel et à distance « multimodale », type d'évaluations) ?</p>
<p>9. En quoi les spécificités de votre établissement ont-elles été ou sont-elles prises en compte dans les mesures qui ont été mises en place pour répondre à la continuité pédagogique pendant la pandémie ?</p>	<p>- Exemple : connectivité des étudiants issus de zones rurales et/ou défavorisées, développement de l'autonomie des étudiants, etc.</p>
<p>10. Quelles ont été les principales difficultés des enseignants et étudiants de votre établissement pour faire face à la pandémie ?</p>	<p>- Comment se sont-ils adaptés à la nouvelle modalité ? - De quelles manières et dans quels cas vous ont-ils fait part de leurs difficultés ?</p>
<p>11. De quelle manière l'Université a-t-elle accompagné les enseignants et les étudiants dans le passage des cours de présentiel à distance ?</p>	<p>- Pouvez-vous nous donner des exemples ? - Comment cet accompagnement devrait être idéalement ?</p>
<p>12. Quelles mesures ont été prises pour maintenir la relation avec les étudiants, pour les accompagner et les soutenir ? Avec les enseignants et l'ensemble des personnels ?</p>	<p>- Quelles actions ont été menées pour fournir un accompagnement socio-affectif pendant la pandémie ?</p>
<p>13. Quel est votre avis sur les politiques publiques liées aux modalités de formation à distance et/ou hybrides ?</p>	<p>Exemple : Financement accru pour le tutorat, du traitement social de la situation des étudiants avec le repas à 1 euro... Comment favorisent-ils et/ou limitent-ils le développement de ce type de formation ? Dans le contexte actuel et avec les perspectives d'avenir, comment pensez-vous que devraient être ces politiques publiques ? Quelles sont les perspectives de sortie de crise et d'après crise sanitaire ?</p>

14. Quelles mesures ont été adoptées dans votre établissement pour faciliter le télétravail des enseignants ?	- Selon vous, quels aspects du télétravail pourraient être maintenus après la pandémie ?
15. Comment la pandémie a-t-elle affecté l'organisation budgétaire de l'établissement ?	- Quels types de mesures ont été adoptées pour atténuer d'éventuels déficits budgétaires ? - Pourquoi ce déficit s'est-il produit ? et/ou pourquoi a-t-il fallu réorganiser le budget ? Comment ?
16. Comment la pandémie a-t-elle affecté le recrutement du personnel et la gestion des compétences ?	- Y a-t-il eu un besoin d'embaucher de nouveaux profils de professionnels spécialisés en formation à distance ou hybride ou autres ? (Par exemple, concepteurs multimédias, consultants pédagogiques et / ou concepteurs pédagogiques) - Lesquels, pour faire quoi et pourquoi ?
17. Avez-vous mis en place de nouveaux partenariats, activé de nouveaux réseaux, sollicité de nouvelles associations ?	Pouvez-vous nous donner des exemples ? Dans quels domaines spécifiques ce lien a-t-il été le plus pertinent pendant la pandémie ? Ex: dans l'accompagnement des étudiants, etc.
18. Quelles mesures et/ou actions entreprises par votre établissement pendant la pandémie considérez-vous comme réussies et qui devraient être maintenues ?	- Pourquoi pensez-vous qu'il s'agit d'une réussite ?
19. Selon vous, quelles stratégies et/ou actions adoptées dans votre établissement pendant la pandémie devraient être améliorées et pourquoi ?	- Exemple : accompagnement socio-affectif, régulation du temps de travail ? - Comment cela pourrait-il s'améliorer ?
20. Connaissez-vous des expériences d'autres universités, telles que des mesures que vous voudriez souligner comme réussies et que vous voudriez reproduire dans votre établissement ?	- Lesquelles ? Pouvez-vous donner des exemples ? - Pourquoi les considérez-vous comme un succès ?
21. Comment envisagez-vous l'avenir de l'enseignement supérieur post-pandémie ?	- Quelle serait la solution idéale à long terme pour vous ? - Quelles seraient selon vous les perspectives réalistes à moyen terme et celles mesures à court terme ? - Selon vous, quels aspects de cette expérience devraient persister ? Qu'est-ce qui devrait revenir comme avant? devrait s'améliorer?
22. Quel est le rôle des enseignants et des étudiants dans ce nouveaux contexte ?	- Dans quelle mesure ce rôle a-t-il changé ?

<p>23. Quel devrait-êre le rôle de l'Université dans ce nouveau contexte ?</p>	<ul style="list-style-type: none">- Après ces mois de pandémie, comment votre perception de l'université a-t-elle changé ?- Selon vous, quel est le principal défi que les universités doivent relever en temps de crise ?
--	---

SOBRE LOS AUTORES

Paola Costa Cornejo, investigadora principal, Periodista de la Universidad Andrés Bello y doctora en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra Suiza y Télécom ParisTech, Francia. Actualmente se desempeña como investigadora en el Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa CIED-Santo Tomás. Su principal área de trabajo es la Tecnología educativa.

Melina Solari Landa, co-investigadora, Comunicadora, Doctora en Ciencias de Información y la Comunicación de la Universidad de Poitiers, Francia. Actualmente se desempeña como Investigadora asociada del Laboratorio Techné de la misma casa de estudios. Su principal área de trabajo es la tecnología educativa.

Laëtitia Pierrot, co-investigadora, Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Poitiers, Francia. Actualmente se desempeña como Investigadora asociada del Laboratorio Techné de la misma casa de estudios. Su principal área de trabajo es la tecnología educativa.

Jean-François Cerisier, co-investigador, Doctor en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad Paris 8, Francia. Actualmente, se desempeña como Director de la unidad de investigación del Laboratorio Techné en la universidad de Poitiers. Su principal área el uso de las tecnologías digitales en el campo de la educación.

Daniel Peraya, co-investigador, Doctor en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Actualmente se desempeña como profesor honorario, TECFA, Universidad de Ginebra. Su especialización profesional se centra en la comunicación y formación mediatizadas, la formación entera o parcialmente a distancia.

Rodrigo Salazar Jiménez, co-investigador, Profesor de historia y geografía de la Universidad del Bío Bío y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Actualmente se desempeña como jefe de la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la Universidad del Bío Bío. Su especialización profesional se centra en la educación y didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la VI Convocatoria de Investigación 2020 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En esta ocasión la Convocatoria se enmarcó en los aprendizajes, la diversidad en educación superior y los desafíos para el aseguramiento de la calidad, en particular en carreras de pedagogía. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- Sistemas de aseguramiento de la calidad en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior (N°21.091): un análisis comparado de buenas prácticas nacionales e internacionales.
- Situación actual y desafíos para el sistema de aseguramiento de la calidad en programas en nuevas modalidades (virtual, b-learning, executive, entre otros).

- El aporte de la investigación a la docencia de pregrado y postgrado: tendencias, desafíos, cooperación nacional e internacional y factores clave de éxito.
- Impacto de la acreditación de carreras de pedagogía a partir de la obligatoriedad de la Ley de Carrera Docente (N°20.903): un análisis comparado de experiencias nacionales (prácticas tempranas, efectos de la Evaluación Nacional Diagnóstica y nuevas capacidades instaladas).
- Panorama y desafíos en aseguramiento de la calidad en la articulación de programas de pregrado, magíster y doctorado.
- Docencia de postgrado (magíster, doctorado y especialidades médicas y odontológicas) y nuevas tendencias: alianzas en cooperación interinstitucional, entre disciplinas y/o con la sociedad y la industria.
- Investigación, creación e innovación: desafíos para el subsistema técnico-profesional de nivel superior.

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) pueden ser descargados directamente en los siguientes link.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2021)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°21	José Joaquín Brunner	Universidad Diego Portales y Instituto Profesional Santo Tomás	Regímenes de aseguramiento de la calidad en el sector de la educación superior técnico profesional: un análisis de cambio organizacional en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091 y de la experiencia internacional comparada
Cuaderno N°22	Mauricio Barra	Universidad De Los Lagos y Universidad Austral De Chile	Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile
Cuaderno N°23	María Beatriz Fernández	Universidad De Chile y Universidad De O'Higgins	Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía
Cuaderno N°24	Paola Costa	Universidad Santo Tomás, Universidad Del Bío-Bío y Université de Poitiers, Francia	Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia

Cuadernos de Investigación	Descarga directa	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Descarga	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Descarga	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	Descarga	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	Descarga	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diferencias en el uso criterios e indicadores de calidad en los juicios de agencias de acreditación de carreras y programas profesionales impartidas por universidades chilenas
Cuaderno N°5	Descarga	Sergio Celis	Universidad de Chile	La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología
Cuaderno N°6	Descarga	Nicolas Fleet	Universidad de Tarapacá	Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones de educación superior de Chile
Cuaderno N°7	Descarga	Víctor Orellana	Universidad de Chile	Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación
Cuaderno N°8	Descarga	Magdalena Walczak	Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditación de doctorados vinculados a la industria: Análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile
Cuaderno N°9	Descarga	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

Continúa

Cuaderno N°10	Descarga	Zita María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Descarga	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Descarga	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior
Cuaderno N°13	Descargar	Carolina Martínez	Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María	Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad
Cuaderno N°14	Descargar	Claudia Concha	Universidad Católica del Maule	Acoplamiento entre hábitos institucional y hábitos individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH
Cuaderno N°15	Descargar	Manuel Cepeda	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad
Cuaderno N°16	Descargar	Vivian Singer	Universidad Alberto Hurtado	Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño
Cuaderno N°17	Descarga	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

Continúa

Cuaderno N°18	Descarga	Sandra Catalán Henríquez	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad
Cuaderno N°19	Descarga	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	Descarga	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?



**Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)**



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

[+Descargar](#)



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

[+Descargar](#)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

[+Descargar](#)



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

[+Descargar](#)



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas

[+Descargar](#)



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

[+Descargar](#)



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

[+Descargar](#)



Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

[+Descargar](#)



Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

[+Descargar](#)



Cuaderno N°17 (2020)

Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°18 (2020)

Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°19 (2020)

Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional

[+Descargar](#)



Cuaderno N°20 (2020)

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior
Barómetro N°1, diciembre 2017

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°4, diciembre 2019

[+Descargar](#)



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

[+Descargar](#)



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

[+Descargar](#)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile