

Revista  
**IBERO  
AMERICANA**  
de Educación / Educação

**OEI**

MONOGRÁFICO  
VOL. 86 NÚM. 2

ISSN: 1022-6508  
ISSNe: 1681-5653

mayo-agosto 2021  
maio-agosto 2021

Educación y pandemia.  
Efectos y opciones de políticas  
en Iberoamérica (2)

Educação e pandemia.  
Efeitos e opções de política  
na Ibero-América (2)



© Madrid, OEI, 2021

Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica (2)  
*Educação e pandemia. Efeitos e opções de política na Ibero-América (2)*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 86. Núm. 2

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

193 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

#### EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

#### TEMAS / TEMAS

Educación superior; educación a distancia; educación virtual; COVID-19; pandemia y educación; políticas educativas  
*Educação superior; ensino remoto; educação virtual; COVID-19; pandemia e educação; políticas educacionais*

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: [www.redib.org/](http://www.redib.org/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/bibliotecadigital.php](http://www.oei.es/bibliotecadigital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / Secretaria de Redação: Ana Capilla

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / Tradução (português): Simone Nascimento

## COORDINADOR DE ESTE NÚMERO / COORDENADORE DESTE NÚMERO

Fernando Reimers, *Universidad de Harvard, EE.UU.*

## CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, *Secretario General de la OEI*

Otto Granados, *ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI*

Ángel Gabilondo, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Alejandro Jorge Granimian, *Universidad de New York (EE.UU.)*

Ariel Fiszbein, *Diálogo Interamericano (Argentina)*

Axel Rivas, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Cecilia María Vélez, *Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

Claudia Laura Limón Luna, *CONCIUS (México)*

Claudia Peirano, *Fundación Educacional Oportunidad (Chile)*

Emiliana Vegas, *Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)*

María Claudia Uribe Salazar, *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile*

Juan Ernesto Treviño Villareal, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Fernando M. Reimers, *Universidad de Harvard (EE.UU.)*

Héctor Valdés Véloz, *Corporación Conciencia Educativa de Chile*

Víctor Hugo Díaz Díaz, *Consejo Nacional de Educación, Perú*

Jaime Saavedra, *Banco Mundial*

Jorge Sainz González, *Universidad Rey Juan Carlos (España)*

José Augusto Britto Pacheco, *Instituto de Educação do Minho (Portugal)*

José Henrique Paim Fernandes, *Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)*

José Joaquín Brunner, *Universidad Diego Portales (Chile)*

José David Weinstein Cayuela, *Universidad Diego Portales (Chile)*

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, *Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)*

Margarita Peña, *Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

María Helena Guimarães de Castro, *Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)*

Mariano Fernández Enguita, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Mariano Narodowski, *Universidad Toruato Di Tella (Argentina)*

Melina Gabriela Furman, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Rafael de Hoyos Navarro, *Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial*

Renato Esteban Operti Belando, *Universidad Católica del Uruguay*

Ricardo Cuenca Pareja, *Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú)*

Sergio Cárdenas Denham, *Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)*

## CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.* 

Ámerico Domingos Matindingue, *Universidade Jean Piaget de Moçambique.* 

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.* 

Ascensión Palomares Ruiz, *Universidad de Castilla-La Mancha, España.* 

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.* 

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.* 

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.* 

Edson Jorge Huairé Inacio, *Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú.* 

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.* 

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* 

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.* 

Ileana Leonor Farre, *Universidad del Chubut, Argentina* 

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.* 

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.* 

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.* 

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.* 

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.* 

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.* 

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.* 

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.* 

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.* 

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.* 

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.* 

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil.* 

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* 

María Amelia Pidello Rossi, *IRICE-CONICET, Argentina.* 

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.* 

María Célia Borges, *Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil.* 

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.* 

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.* 

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.* 

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.* 

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* 

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.* 

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.* 

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.* 

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.* 

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España.* 

Ronilson Freitas de Souza, *Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil.* 

Sílvia Maria de Oliveira Pavao, *Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil.* 

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.* 

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.* 

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.* 

## EVALUADORES DE DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adair de Aguiar Neitzel, *Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)*, Brasil. Adriano de Araujo Santos, *Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)*, Brasil. Alejandra Mizala, *Universidad de Chile*. Alicia Sianes-Bautista, *Universidad de Jaén (UJA)*, España. Alix Moraima Agudelo Pereira, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Venezuela. Alfonso López Ruiz, *Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)*, España. Alma María del Amparo Salinas Quintanilla, *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, México. Álvaro Moraleda, *Universidad Camilo José Cela*, España. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, Brasil. Ana Eugenia Garduño, *OCDE - México*. Ana Laura Russo Cancela, *Universidad de la República (UdelaR)*, Uruguay. Ana Paula Monteiro, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal. Andréa Schmitz-Boccia, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil. Américo Domingos Matindingue, *Universidade Jean Piaget de Moçambique*. Antonio Carlos Bento, Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Brasil. Alberto José Picón, *Universidad de la República Uruguay (Udelar)*. Arturo Molina Gutiérrez, *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, México. Aurelio Nuño, *Harvard Graduate School of Education*, EE.UU. Beatriz Peña-Acuña, *Universidad de Huelva (UHU)*, España. Begoña Ladrón de Guevara Pascual, *Universidad Villanueva*, España. Begoña Sopena Egusquiza, *Universidad Camilo José Cela (UCJC)*, España. Bernardo Naranjo, *proyectoeducativo.org*. Carlos Iván Moreno, *Universidad de Guadalajara (UDG)*, México. Carlos Mancera, *Instituto Tecnológico Autónomo de México*. César Guadalupe, *Universidad del Pacífico (UP)*, Perú. Claudia Maria Costin, *Fundación Getulio Vargas*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO*, Brasil. Cristovam Buarque, *Universidad de Brasília*, Brasil. Daniel dos Santos, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*, Brasil. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte*, Colombia. Edson Jorge Huairé Inacio, *Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)*, Perú. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, Brasil. Eduardo Vélez Bustillo, *University of Illinois*, EE.UU. Elisa Bonilla, *Education expert at International level. Partner & Head of Quality Education*. Elizabeth Carrillo Vargas, *Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)*, México. Estefano Veraszto, *Universidade Federal de São Carlos*, Brasil. Fabián Alejandro Buffa, *Universidad Nacional de Mar del Plata*, Argentina. Fernanda Tonelli, *Universidade Estadual Paulista*, Brasil. Flavia Andrea Navés, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina. Francisco J. Marmolejo, *Higher Education President & Education Advisor*, Qatar. Gislene Silva Dutra, *Secretaria Municipal de Educação & Centro Universitário UNA*, Brasil. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, *Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)*, México. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación de la Nación*, República de Cuba. Gustavo Fischman, *Arizona State University*, EE.UU. Inés Dussel, *DIE-CINVESTAV*, México. Irene García Lázaro, *Universidad de Sevilla*; *Universidad Loyola Andalucía*, España. Ivana Griselda Zacarias, *Ministerio de Educación de la Nación*, Argentina. Jaime Alberto García-Serna, *Universidad Piloto de Colombia*, Colombia. Javier M. Valle, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España. Joaquín Paredes Labra, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España. Jorge Bonito, *Universidade de Évora*, Portugal. Jorge Sainz, *Universidad Rey Juan Carlos (URJC)*, España. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera*, Chile. José Asunción González, *CHD. Consultora*, Paraguay. José Luis Gonçalves, *Escuela Superior de Educación de Paula Frassinetti*, Portugal. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla (US)*, España. José Peirats Chacón, *Universitat de València*, España. Juan Carlos Castro Baños, *Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)*, Colombia. Juan Vicente Ortiz Franco, *Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales*, Colombia. Jutta Cornelia Reuwsaart, *Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)*, Brasil. María Covadonga de la Iglesia Villasol, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Magaly Robalino, *Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas*, Ecuador. Marcela Gutiérrez Bernal, *Banco Mundial*. María Amelia Pidello Rossi, *IRICE-CONICET*, Argentina. María Célia Borges, *Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*, Brasil. María Covadonga de la Iglesia Villasol, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. María de Ibarrola, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - IPN*, México. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (UNC)*, Argentina. María del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, *Escuela Normal Oficial de Irapuato*, México. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora (UE)*, Portugal. María Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, México. María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério de Educação*, Brasil. María Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*, España. María Nayleet Beltrán Correa, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*, Venezuela. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, *Universidad de Sevilla (US)*, España. Marián Navarro-Beltrá, *Universidad Católica de Murcia (UCAM)*, España. Maribel Castillo Díaz, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)*, México. Milagros Mederos Piñeiro, *Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*, Cuba. Noemí López Santiago, *Universidad del Mar (UMAR)*, México. Omar de Jesús Reyes-Pérez, *Universidad del Mar (UMAR)*, México. Omar Villota Hurtado, *Universidad Jorge Tadeo Lozano*, Colombia. Oscar Alfredo Rojas Carrasco, *Universidad Miguel de Cervantes*, Chile. Pedro Mucharreira, *Universidade de Lisboa*, Portugal. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência y Tecnología de Rio de Janeiro (IFRJ)*, Brasil. Renato Opertti, *Universidad Católica del Uruguay (UCU)*, Uruguay. Rosario Mendoza Carretero, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Rita Masaro, *Universidade Federal de Mato Grosso*, Brasil. Sergio Cárdenas, *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)*, México. Sheila Parra Gómez, *Universitat Jaume I (UJI)*, España. Socorro Elizabeth Hernández Juan, *Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)*, México. Sylvia Schmelkes, *Universidad Iberoamericana: Lomas de Santa Fe*, México. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar*, Chile. Viviane Ferreira Martins, *Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pontificia de Comillas*, España. Yanneth del Socorro López Andrade, *Corporación Universitaria Minuto de Dios (UMD)*, Colombia

### MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica (2)

*Educação e pandemia. Efeitos e opções de política na Ibero-América (2)*

Coordinador / Coordenador: Fernando M. Reimers

### Sumario / Sumário

#### Editorial

*Fernando M. Reimers*, ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?.....9

#### Monográfico

*Pricila Kohls-Santos*, Covid-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior.....31

*Sáhira Michele da Silva Celestino e Rita de Cássia de Souza*, Relações sociais, pandemia da covid-19 e ensino médio.....45

*Chaiane de Medeiros Rosa, Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos e Ana Maria Gonçalves*, Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira.....61

*Sanny Silva da Rosa e Angela Maria Martins*, Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares .....77

*Gislene Silva Dutra e Juliana Machado Anastácio Souza*, Ações implementadas no regime remoto ofertado por uma escola do sistema municipal de ensino de Brumadinho/MG para a garantia da continuidade da educação em resposta a pandemia.....95

*Verónica Hurtubia Toro, Viviana Tartakowsky, Marcelo Acuña y Marta Landoni*, Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile.....113

*Luis Medina-Gual, Cimenna Chao-Rebolledo, Elvia Garduño-Teliz, Pilar Baptista-Lucio, MariCarmen González-Videgaray, Carlos A. Covarrubias-Santiago, Miguel Ángel Rivera-Navarro, Luis Medina-Velázquez, Luz del Carmen Montes-Pacheco, Leonardo Daniel Sánchez-Rojas y José Aníbal Ojeda-Núñez*, El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico.....125

*Ricardo Pérez-Mora y Carlos Iván Moreno Arellano*, Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19 .....147

*Eduardo Rodríguez Sanabria, Natalia Moreira y Romina Hortegano*, Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones.....171

#### Novedades editoriales

[Reseña del libro] *EOSP. Escala Observacional de Superdotación para Profesorado*, M<sup>a</sup> Eugenia López Barranco .....189

[Reseña del libro] *Manual de didáctica general para la diversidad*, Claudio Delgado Morales .....191







## ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?

Fernando M. Reimers 

Universidad de Harvard, EE.UU.

**Resumen.** En este artículo se discute el impacto educativo de la COVID-19, destacando el papel de la universidad en promover innovación, para permitir no sólo mitigar los efectos negativos de la pandemia, sino reconstruir mejor. El autor argumenta que la integración de las funciones de extensión, investigación y educación de la universidad alineadas con la aspiración de reconstruir mejor, permitirán aumentar la relevancia de la universidad, como institución que faculte a la sociedad afrontar con éxito los desafíos super complejos creados por la pandemia.

**Palabras clave:** COVID-19; educación superior y desarrollo; supercomplejidad y educación superior; desafíos perversos y educación superior; innovación y educación superior.

### *Como a universidade pode contribuir para construir um futuro melhor durante a pandemia da COVID-19?*

**Resumo.** Discute-se neste artigo o impacto educativo do COVID-19, destacando o papel da universidade ao promover inovação para permitir não só mitigar os efeitos negativos da pandemia, mas também reconstruir melhor. O autor argumenta que a integração das funções de extensão, pesquisa e educativas da universidade alinhadas com a aspiração de reconstruir melhor permitirão aumentar a relevância da universidade como instituição que permita à sociedade enfrentar com sucesso os desafios supercomplexos criados pela pandemia.

**Palavras-chave:** COVID-19; educação superior e desenvolvimento; supercomplexidade e educação superior; desafios perversos e educação superior; inovação e educação superior.

### *How can the university contribute to building a better future during the COVID-19 pandemic?*

**Abstract.** This article examines the educational impact of COVID-19, highlighting the role of the university in promoting innovation that contributes to not just mitigate the negative effects of the pandemic but to build back better. The author argues that the integration of the university's outreach, research and educational functions, aligned with the aspiration to build back better, will make it possible to increase the relevance of the university, as an institution that helps society face successfully the super complex challenges created by the pandemic.

**Keywords:** COVID-19; social embeddedness of universities; impact of higher education; university mission; universities as learning organizations; building back better and COVID-19; higher education and development, supercomplexity and higher education, wicked challenges and higher education, innovation and higher education.

## 1. Introducción

La universidad debe cumplir un papel fundamental ofreciendo una respuesta educativa a la pandemia de la COVID-19, no solamente sobrellevando las limitaciones que la misma ha creado para llevar a cabo las actividades propias de la universidad, por ejemplo, enseñar, sino promoviendo innovaciones esenciales para “reconstruir mejor” a través de actividades de investigación, enseñanza y vinculación social. Asumir este papel podría significar la transformación de la universidad misma, de manera similar a otras transformaciones que experimentó anteriormente, tales como el mayor énfasis en las funciones de extensión que fueron adoptadas por las universidades latinoamericanas después de la reforma de Córdoba, Argentina en 1919; o, la democratización en el acceso que adoptaron las universidades en Estados Unidos y en el resto del mundo como resultado de la segunda ola de democratización tras la segunda Guerra Mundial y de la tercera ola de democratización de los años setenta (Huntington, 1993).

Esta oportunidad que la pandemia ofrece para reinventar la universidad ha sido caracterizada por Vivek Goel, rector de la Universidad de Waterloo como una oportunidad única en un siglo:

A medida que el mundo reabra, contra un telón de fondo de cambio acelerado y de desigualdades exacerbadas, las universidades deben aprovechar esta oportunidad de reinventarse única en un siglo.

Una universidad exitosa postpandemia será la que reconozca la oportunidad que ofrece este momento: la de aprovechar los desarrollos tecnológicos para construir sobre siglos de experticia; la de utilizar estas tecnologías como herramientas para romper las barreras al acceso; y la de comprender de qué forma están conectados estos desafíos (Goel, 2021).

La necesidad de aprovechar esta oportunidad histórica se deriva no solo de la urgencia derivada de los desafíos creados por la pandemia, sino de los retos precedentes que confrontaba la universidad, quizás por el agotamiento del sentido que animaba su misión, resultado éste de la última transformación significativa al término de la segunda guerra mundial que democratizó el acceso. Entre los retos precedentes se encuentran los cambios en la composición sociodemográfica de la matrícula universitaria, resultantes de la disminución del número de aspirantes tradicionales a la educación superior, producto de la transición demográfica, junto con el aumento del número de aspirantes procedentes de grupos sociodemográficos más vulnerables, resultado del éxito de los sistemas de educación secundaria en graduar un mayor porcentaje de alumnos de cada grupo de edad, en un contexto de reducción total del crecimiento del número de estudiantes del grupo de edad tradicional como resultado de la transición demográfica. En América Latina, entre los años 2000 y 2013, el porcentaje de estudiantes universitarios procedentes del 40% de la población con menos ingresos aumentó de 10.6% a 16.8% (Ferreyra *et al.* 2017).

A estos cambios demográficos se agrega una mayor expectativa de vida en la población, junto con el aumento en la necesidad de formación profesional continua, resultado de los cambios ocupacionales derivados de la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos laborales.

Estos cambios demográficos y económicos generaron una necesidad de innovación en materia de desarrollo de nuevas competencias, personalización, apoyo a estudiantes no tradicionales para aumentar el porcentaje de alumnos que completaran exitosamente sus estudios (menos de la mitad lo hace), y nueva oferta de formación más allá de la formación tradicional en programas de titulación. Además, los aumentos en los costos de la educación superior crearon la necesidad de innovaciones que permitieran controlar y reducir costos y aumentar la flexibilidad de la oferta para satisfacer las necesidades de una población estudiantil más diversa.

La búsqueda de respuestas a estos desafíos, ya en los años anteriores a la pandemia, animó una serie de innovaciones en el sector de la educación superior. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la Universidad Estatal de Arizona, una de las más innovadoras en la actualidad, desarrolló un nuevo modelo de universidad, bajo el liderazgo del rector Michael Crow. En el plazo de una década la universidad se reinventó para lograr una mejor integración entre la generación de descubrimientos y conocimientos, una mayor inclusión de grupos previamente excluidos y un mayor impacto

social. Para hacerlo, aceleró un proceso de cambio institucional que reconceptualizó a la universidad como una “empresa de conocimiento” comprometida con el descubrimiento, la creatividad y la innovación, accesible a una base más amplia y diversa de estudiantes, tanto socioeconómica como intelectualmente (Crow y Dabars, 2015).

Esta misma necesidad de innovación había sido también expresada, antes de la pandemia, en referencia a las universidades en América Latina. Un análisis de las universidades en Latinoamérica hace un llamado a que se ocupen más intencionalmente de los desafíos que confrontan las sociedades, contribuyendo a promover la justicia y la igualdad, para lo cual serían necesarias innovaciones en materia de organización y gestión universitaria (Fernández-Lamarra, 2012).

Un informe reciente sobre educación y productividad en Iberoamérica enfatiza también la importancia de que la universidad y la educación técnica, contribuyan de forma más directa al aumento de la productividad económica (Jabonero, Iglesias y García, 2020).

A estos llamados a la reinención de la universidad, en respuesta a los retos anteriores a la pandemia, agudizados algunos de ellos por la pandemia misma, se suman aquellos resultantes directamente de la pandemia: crisis social, económica y de gobernanza, mayores brechas en educación, nuevas necesidades de investigación. Además, la pandemia no ha concluido aún, ni está claro si tendrá una conclusión en un futuro cercano debido a las dificultades en distribución de vacunas a nivel global, y al logro de la vacunación efectiva de un porcentaje significativo de la población, sin lo cual, la prolongación de la pandemia facilita la aparición de nuevas cepas del virus, que resultan en nuevos brotes que continúan disrumiendo el regular funcionamiento de las instituciones, como es el caso actualmente con la cepa Delta del coronavirus.

Este es el segundo de dos monográficos de la *Revista Iberoamericana de Educación* dedicados al estudio del impacto de la pandemia de la COVID-19 en educación. Los artículos publicados, seleccionados entre los 150 artículos que fueron presentados en respuesta a la convocatoria, dan cuenta del profundo impacto negativo educativo de la pandemia, en particular, como resultado de la prolongada suspensión de la educación presencial en muchas instituciones y países. Ello ha generado una crisis educativa profunda, seguramente la más significativa en la historia de la humanidad (Reimers, 2021a). El primer monográfico incluyó artículos referidos todos al impacto en la enseñanza básica. Este segundo monográfico contiene artículos referidos al impacto de la pandemia en la educación universitaria, además de otros que dan cuenta del impacto en otros niveles educativos.

Atender la crisis educativa causada por la COVID-19 requerirá, más que intentar restablecer las condiciones de funcionamiento de las instituciones y de los sistemas educativos anteriores a la pandemia, algo que aún no ha sido posible hacer en la mayoría de las escuelas y universidades de Iberoamérica. Para ello, será necesario “reconstruir mejor”, utilizando la expresión con la cual el secretario general de las Naciones Unidas ha caracterizado la respuesta de la organización a la pandemia:

Para reconstruir mejor es necesario transformar el modelo de desarrollo de América Latina y el Caribe.

En una región en la que los niveles de desigualdad se han vuelto ya insostenibles, ello supone desarrollar sistemas integrales de bienestar social accesibles para todas las personas.

Esto implica crear sistemas tributarios más justos, promover la creación de empleos decentes, fortalecer la sostenibilidad ambiental y reforzar los mecanismos de protección social.

También conlleva una mayor integración económica regional.

Y supone que las mujeres participen plenamente y en condiciones seguras en la vida pública y económica.

Por último, para reconstruir mejor, hay que reforzar la gobernanza democrática, la protección de los derechos humanos y el estado de derecho. En un momento en el que demasiados ciudadanos y ciudadanas se sienten excluidos, la rendición de cuentas y la transparencia son fundamentales. (Guterres, 2020).

Esta ambiciosa caracterización de las respuestas que serán necesarias para responder a la pandemia revela las múltiples y profundas dificultades que esta misma ha creado en diversos ordenes en las sociedades, las cuales han sido caracterizadas por la Organización de Naciones Unidas de la siguiente manera:

La pandemia es más que una crisis de salud; es una crisis económica, una crisis humanitaria, una crisis de seguridad y una crisis de derechos humanos, que ha afectado a las personas, las familias y las sociedades. La crisis ha puesto de relieve las fragilidades dentro de las naciones y entre ellas. No es exagerado sugerir que nuestra respuesta implicará rehacer y desimaginar las estructuras mismas de las sociedades y las formas en que los países cooperan para el bien común. Para salir de esta crisis será necesario un enfoque que abarque a toda la sociedad, todos los gobiernos y todo el mundo, impulsado por la compasión y la solidaridad (Naciones Unidas, 2020a, p.1).

En el caso de América Latina, las dificultades están bien sintetizadas en un informe de Naciones Unidas:

Partes de América Latina y el Caribe se han convertido en zonas críticas de la pandemia de COVID-19, exacerbada por estructuras de protección social débiles, sistemas de salud fragmentados y profundas desigualdades. El COVID19 provocará en la región la peor recesión de los últimos 100 años y se estima que generará una contracción del 9,1% del producto interno bruto (PIB) regional en 2020. Esto podría aumentar el número de personas en situación de pobreza en América Latina en 45 millones (hasta llegar a un total de 230 millones de personas) y el número de personas en situación de extrema pobreza en 28 millones (llegando a un total de 96 millones de personas), poniéndolas en riesgo de desnutrición. En una región que experimentó un número significativo de crisis políticas y protestas en 2019, el aumento de las desigualdades, la exclusión y la discriminación en el contexto de la pandemia afectará negativamente el goce de los derechos humanos y los avances democráticos; situación que, de no atenderse, podría eventualmente derivar en malestar social y disturbios. (Naciones Unidas, 2020b).

La pandemia y su impacto constituyen un verdadero desafío adaptativo, un desafío de gran complejidad sin solución simple, un desafío que requerirá del mejor talento y de conocimiento basado en investigación científica, así como de capacidades individuales y colectivas para afrontarlo debidamente. En buena parte, el enorme sufrimiento causado por la pandemia es producto no solo de la pandemia misma, sino

de las deficientes capacidades humanas con las que algunos líderes y ciudadanos respondieron a la crisis, de la toma de decisiones de política pública ignorando la mejor evidencia científica, así como de las debilidades de múltiples instituciones que amplificaron las pérdidas causadas por la pandemia, resultando en más de 200 millones de personas infectadas y más de 4.25 millones de fallecidos en el mundo.

En educación, por ejemplo, las deficiencias en infraestructura tecnológica, conectividad, y preparación de maestros y de estudiantes para aprender a distancia, significaron que los cierres de las escuelas se tradujeran en pérdidas de oportunidades de aprendizaje sin precedentes. El contraste entre los países con menor capacidad y preparación en esta área como los de América Latina, ante aquellos con mayor capacidad y preparación como Finlandia, Japón o Singapur, resultó en el mayor aumento de brechas de oportunidad educativa en América Latina, al ser la región del mundo con cierres de escuelas más extensas respecto a otros países (Reimers, 2021a).

Un informe reciente de un grupo experto encargado por el G-20 enfatiza esta falta de preparación social para una pandemia, e insta a la preparación para futuras pandemias:

La ampliación de la preparación para una pandemia no puede esperar hasta que termine la COVID-19. La amenaza de pandemias futuras ya está con nosotros. El mundo se enfrenta al peligro claro y presente de brotes de enfermedades infecciosas más frecuentes y letales. La pandemia actual no fue un evento de cisne negro. De hecho, en última instancia, puede verse como un ensayo general para la próxima pandemia, que podría ocurrir en cualquier momento, en la próxima década o incluso en el próximo año, y podría ser aún más dañina para la seguridad humana. (G-20 High Level Independent Panel, 1).

También es evidente que en las naciones donde los líderes políticos lograron una mejor coordinación con las autoridades sanitarias, donde la población siguió las recomendaciones de dichas autoridades, y donde hubo mayor capacidad institucional en el área de la salud pública, el impacto sanitario de la crisis fue menor, a diferencia de los países donde no hubo dicha coordinación o la misma capacidad institucional, o donde la población no siguió las recomendaciones basadas en evidencia científica. Igualmente, el impacto educativo de la crisis sanitaria ha estado mediado por las capacidades de las autoridades políticas y educativas, así como por la capacidad institucional educativa y por la respuesta de la población. Estas fragilidades institucionales en diversas áreas, tales como salud, educativa o sistemas de protección social, se refuerzan mutuamente. Las pérdidas de oportunidad educativa fueron así mayores no solamente en los países con infraestructuras educativas más deficientes, sino en aquellos con infraestructuras sanitarias más deficientes y con sistemas de protección social más deficientes. Este efecto combinado de múltiples formas de debilidad institucional ampliará por tanto las brechas entre los países con mayor y menor capacidad institucional. Es por ello, que la respuesta a la pandemia debe ser, como ha señalado la Organización de Naciones Unidas, multidimensional y sistémica, y es esta necesidad la que convierte al desafío de producir una respuesta en un desafío de supercomplejidad. Las universidades están idealmente situadas para atender a desafíos de supercomplejidad, como ha señalado Rafael Reif, rector del Instituto de Tecnología de Massachusetts, quien refiriéndose al cambio climático como un paradigma de desafío supercomplejo, lo caracteriza así:

significa un problema social extremadamente complejo que no tiene una sola respuesta correcta ni una meta lineal clara, involucrando a múltiples partes interesadas con prioridades opuestas y donde no hay una autoridad central facultada para resolverlo (Reif, 2021, A8).

Las instituciones educativas, y la universidad en particular, tienen un papel fundamental que jugar en atender el desafío supercomplejo de la pandemia, porque la disponibilidad de conocimiento basado en evidencia científica y de adecuadas competencias humanas es esencial para avanzar en las cuatro dimensiones propuestas por Naciones Unidas como centrales en la respuesta a la crisis de la COVID-19:

- Dimensión social: basada en la igualdad y la protección social universal, independientemente del sexo o el género, la edad, la raza, el origen étnico, el idioma, la religión, la condición jurídica o el estatus migratorio, o de cualquier otra situación o circunstancia personal.
- Dimensión económica: basada en la creación de empleos decentes, sostenida por una mayor capacidad tecnológica local.
- Dimensión ambiental: basada en la protección de la naturaleza y el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras.
- Dimensión política: basada en la democracia, el estado de derecho, la transparencia, la igualdad de género, la prevención de conflictos y la rendición de cuentas, así como en la participación y el acceso de la sociedad civil y las comunidades locales a la información en todas las fases de la formulación, la aplicación y la evaluación de las políticas públicas. (Naciones Unidas 2020b).

La presencia, o la ausencia, de dicho conocimiento y de dichas competencias humanas en cada sociedad para avanzar en esas cuatro dimensiones refleja los logros de los sistemas educativos en el pasado. Sin embargo, dado que la tarea de “reconstruir mejor” se extenderá durante los próximos años, es fundamental que las universidades y los sistemas educativos potencien y continúen desarrollando dicho conocimiento y dichas capacidades.

En sintonía con la idea de que es necesario fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos para enseñar mejor durante la presente y futuras pandemias, y para contribuir a “reconstruir mejor” en una reciente publicación de la Academia Internacional de Educación, propongo que la respuesta a la pandemia requiere atender a tres horizontes interrelacionados: sostener las oportunidades de aprendizaje durante la pandemia, recuperar las pérdidas educativas que han ocurrido durante la pandemia, y desarrollar la resiliencia y la capacidad de las instituciones educativas y del sistema educativo de educar mejor durante esta pandemia, en pandemias futuras, y en el futuro (Reimers, 2021b).

Desarrollar la resiliencia y la capacidad de las instituciones educativas requiere, a su vez, tres tipos de acciones: desarrollar la capacidad de enseñar de forma híbrida; superar las deficiencias de las instituciones que ofrecían educación de baja calidad y pertinencia a muchos estudiantes, que llevaba a algunos de ellos a desertar de la escuela; y, finalmente, ofrecer a los estudiantes las oportunidades de desarrollar las capacidades necesarias para construir un mundo mejor.

Para “reconstruir mejor” en educación serán necesarios recursos financieros, humanos, liderazgo e innovación. Las universidades pueden hacer una importante contribución para enfrentar los desafíos adaptativos generados por la pandemia, a reconstruir mejor, estimulando innovación en una diversidad de áreas a través de sus funciones de investigación, enseñanza y vinculación social.

Si bien, puede parecer paradójico proponer que la universidad haga más en un contexto donde los diversos impactos de la pandemia podrían haber reducido su capacidad, incluso de mantener los niveles de operación anteriores a la pandemia, es propio de la universidad, en tanto organización que aprende, el responder a cambios en su ambiente externo no solo para adaptarse a ellos, sino para contribuir a construir un futuro mejor.

Las universidades en América Latina están bien posicionadas para ejercer este papel de liderazgo en “reconstruir mejor”, ya que están bien valoradas por la sociedad, lo cual se expresa en la creciente demanda de acceso a la universidad; en el crecimiento de la matrícula y del número de instituciones; y, en el creciente financiamiento público a la universidad, que deriva en un aumento en términos reales de la inversión pública del 53% entre los años 2010 y 2017 (Unesco, 2020). Además, la sociedad tiene más confianza en la universidad que en otras instituciones sociales, el 70% de la población confía en las universidades (Unesco, 2020).

Desde la vinculación, la investigación y la enseñanza, y creando sinergias entre acciones en estas tres dimensiones de su misión, la universidad puede hacer importantes aportes a la innovación necesaria en muchas de las áreas relevantes como réplicas para superar la crisis, que el informe de Naciones Unidas sobre la respuesta del COVID-19 en América Latina tipifica así:

Recomendaciones a corto plazo:

- Considerar la exploración de mecanismos para proporcionar a todas las personas que viven en la pobreza ingresos básicos de emergencia. Esto puede incluir la posibilidad de proveer el equivalente al umbral nacional de pobreza.
- Debería garantizarse el pleno acceso de todos quienes lo necesiten a la asistencia económica y humanitaria y a los servicios básicos.
- Aplicar medidas dirigidas a preservar las aptitudes y las capacidades productivas y de gestión.
- La respuesta multilateral internacional inmediata debería ampliarse a los países de ingreso medio.
- Recomendaciones para reconstruir con igualdad.
- Promover sistemas de bienestar integrales.
- Promover políticas industriales y tecnológicas sostenibles (ODS 9).
- Reforzar los sistemas tributarios progresivos para fortalecer la movilización de recursos internos (ODS 17).
- Preservar los ecosistemas naturales terrestres y marítimos estratégicos al tiempo que se reducen las desigualdades territoriales.
- Promover la integración económica regional.
- Fortalecer la gobernanza democrática, el estado de derecho, la rendición de cuentas y la transparencia.

- La sostenibilidad medioambiental, sustentada en la Agenda 2030, debería servir de base para relanzar la cooperación multilateral, en particular en los países en desarrollo.” (ONU, 2020b).

## 2. Promover la innovación desde la vinculación

Que la vinculación es parte de la misión de la universidad se reconoce –al menos– desde que Guillermo Humboldt estableció la Universidad de Berlín en 1811, como una de las tres instituciones de la Ilustración, siendo las otras dos: la escuela pública y la democracia. Este aspecto de la misión universitaria, llamada en ocasiones también extensión o impacto social, se refiere a la transferencia de conocimientos, tecnologías, o servicios, con el propósito deliberado de impactar las comunidades de las que forma parte, por ejemplo, apoyando el desarrollo de industrias, o contribuyendo a la atención de necesidades sociales –por ejemplo, en materia de salud pública u ofreciendo cursos de extensión de diversa índole–. En general existe más consenso sobre qué se entiende por enseñanza e investigación, las otras dos misiones de la universidad, que sobre el tipo de actividades que comprende la vinculación. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México define la vinculación así:

La vinculación es una actividad estratégica de las Instituciones de Educación Superior que contribuye significativamente a las tareas de formación integral de los estudiantes; la producción y transferencia de conocimientos socialmente útiles que aporten soluciones a los problemas más urgentes de la sociedad y que incidan en el bienestar social, el crecimiento económico y la preservación de la riqueza de los recursos naturales; y la transferencia de conocimientos a la sociedad, así como la difusión de la cultura, el arte y el deporte en la sociedad (ANUIES, 2021).

En su forma más básica, es posible concebir a la vinculación como tareas para educar a la sociedad en general, para capacitar a las personas, en particular a aquellas que no son estudiantes en los programas tradicionales de titulación de la universidad, para contribuir a mejorar sus propias circunstancias y las de las comunidades de las cuales forman parte. Esta definición incluiría tanto programas de alfabetización a poblaciones analfabetas ofrecidos por la universidad, como programas de salud pública a la población en general, como programas que eduquen a empresarios transfiriendo tecnologías que mejoren los procesos productivos.

De las tres misiones de la universidad, enseñanza, investigación y vinculación, es quizás esta última la que está más directamente relacionada con el compromiso de la universidad con avanzar un orden democrático. Tal vez una explicación a la falta de consenso sobre que significa la vinculación está en que la universidad moderna, la que es una creación del proyecto de la educación, es como la democracia misma, otro de los resultados de la ilustración, no un estado acabado, sino un proceso en continua evolución.

Aumenta la complejidad de este proceso de continuo desarrollo de la idea de vinculación, y de polémica sobre la misma, el que la universidad moderna tuvo que transformar una institución más antigua, la universidad medieval, cuya misión era la transmisión de dogmas religiosos. En este sentido, la tarea de transformar una institución existente es diferente a la creación de una institución nueva, como fue el caso

de la creación de la educación pública, una institución creada al mismo tiempo que la universidad moderna, pero que surgió no para transformar una institución preexistente, sino para ocupar un vacío institucional. Por ello, no es casualidad que en los Estados Unidos los líderes de la revolución americana hayan dirigido su atención a la educación superior, antes que a la creación de escuelas públicas. Benjamín Franklin fundó la primera sociedad científica, la Sociedad Filosófica Estadounidense. John Adams establecería la segunda, la Academia Estadounidense de Artes y Ciencias, encargándola de utilizar el poder de las artes y las ciencias para la mejora social y la educación del público; Adams también dedicaría los primeros artículos de la constitución de Massachusetts a la educación superior, definiendo lo que debería enseñar para contribuir al progreso social. Franklin también fue fundador de una universidad, con mucho énfasis en el conocimiento práctico. Y, Thomas Jefferson diseñó la Universidad de Virginia para permitir a los estudiantes la experiencia de una comunidad académica democrática y cultivar las capacidades de razonamiento científico y compromiso cívico.

Los primeros cinco artículos de la constitución de Massachusetts, que John Adams escribió en 1780, todos dedicados a la educación superior, articulan esta visión de una educación para la mejora social.

La sabiduría y el conocimiento, así como la virtud, deben difundirse de forma generalizada entre la población, siendo necesarios para la preservación de sus derechos y libertades; y como éstos dependen de la difusión de las oportunidades y ventajas de la educación en las diversas partes del país, y entre los diferentes órdenes del pueblo, será deber de los legisladores y magistrados, en todos los períodos futuros de este Estado, cuidar la intereses de la literatura y las ciencias, y todos sus seminarios; especialmente la universidad de Cambridge, las escuelas públicas y las escuelas de gramática de las ciudades; fomentar sociedades privadas e instituciones públicas, recompensas e inmunidades, para la promoción de la agricultura, las artes, las ciencias, el comercio, los oficios, las manufacturas y la historia natural del país; apoyar e inculcar los principios de humanidad y benevolencia general, caridad pública y privada, laboriosidad y frugalidad, honestidad y puntualidad en sus tratos; sinceridad, buen humor y todos los afectos sociales y sentimientos generosos entre la gente (Constitución de Massachusetts de 1780).

Francisco de Miranda, un apasionado de las ideas de la Ilustración y quien eventualmente sería uno de los líderes de la revolución por la independencia de Sudamérica, también tuvo gran interés en el papel de las universidades en promover un orden social de personas libres. Luego de que la Inquisición exigiera su arresto, siendo Miranda miembro del ejército español, a causa de sus intereses en las obras de los filósofos de la Ilustración, Miranda huyó a Estados Unidos en 1783, donde conoció a George Washington, Thomas Paine, Samuel Adams, Thomas Jefferson, Alexander Hamilton y otros líderes de la revolución americana. Durante su estadía en Estados Unidos se interesó especialmente en el papel de la legislación y en el de las diversas universidades de las colonias americanas, visitando Princeton, Yale y Harvard (Racine, 2002). Años después, en 1810, es Francisco de Miranda quien presentó a Andrés Bello y a Simón Bolívar al profesor Joseph Lancaster, quien había desarrollado un método para educar de forma eficiente a estudiantes pobres, cuando Bello y Bolívar, junto con Luis López Méndez, viajaron a Londres en busca de apoyo

financiero para la gesta de la independencia. Como resultado de estos intercambios de ideas, Bolívar enviaría a dos maestros venezolanos a estudiar en la escuela que había creado Lancaster en Londres, y posteriormente invitaría al mismo Lancaster a visitar la escuela en Caracas, entre 1825 y 1827. Bello, por su parte, se convertiría en el primer rector de la Universidad de Chile, la primera universidad republicana de ese país, desde la cual demostraría y promovería el papel de los profesores universitarios como intelectuales públicos, participando en polémicas públicas sobre las instituciones de la nueva República. Entre estos, los debates de Andrés Bello con Domingo Faustino Sarmiento, fundador de la primera escuela de maestros en Chile, contribuyeron a la consolidación de la influencia de Sarmiento en la creación de la escuela pública. Es este un ejemplo del papel de la universidad, y de los universitarios y de las ideas, en la creación de la escuela pública, siendo otro ejemplo el desarrollo del proyecto de la Secretaría de Educación Pública de México por José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, de cuya Secretaría pasaría Vasconcelos a ser el primer titular en julio de 1921 para iniciar un programa de transformación educativa animado por la aspiración de una profunda transformación social. La aspiración de Vasconcelos sobre la importancia de las tareas de vinculación de la universidad está claramente expresada en su discurso de nombramiento como rector de la Universidad Nacional en 1920, en el que dijo “Yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo”.

En 1862, el presidente de Estados Unidos Abraham Lincoln firma la ley que autoriza el financiamiento de instituciones de educación superior, con la misión de promover el desarrollo de la agricultura, la ciencia, la ingeniería y las artes militares como respuesta a la revolución industrial y a los cambios sociales que esta generó. Esta ley es la base de la creación de las universidades estatales con vinculación a actividades productivas en los Estados Unidos; así como de universidades privadas, como la Universidad de Cornell y el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Con el tiempo, esta misión de “extensión” de la universidad, se amplió para incluir una diversidad de acciones que permitieran a las universidades ser entidades que contribuyeran a mejorar las comunidades de las cuales formaban parte, universidades emprendedoras y socialmente arraigadas, abiertas a la sociedad, al cambio social e involucradas en generar impacto (Ramírez, 2020).

La reforma universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina consolida esta aspiración de vinculación, de extensión, de la universidad latinoamericana, sirviendo la reforma argentina de ejemplo a reformas en otros países.

Diversos procesos nacionales profundizan esta vocación de la universidad de contribuir al desarrollo económico y social. En el caso de México, por ejemplo, los movimientos estudiantiles de 1968, y la respuesta del gobierno Federal a los mismos, motivan una serie de reformas a las leyes orgánicas que rigen el funcionamiento de las universidades estatales, a comienzos de los años setenta, estas nuevas leyes proponen la autonomía de las universidades estatales (académica, de gobierno, y presupuestaria) junto con mayor énfasis en las actividades de extensión.

En el caso de Brasil, la reforma universitaria de 1968 moderniza la universidad, creando la red de programas de postgrado que tuvieron un enorme impacto económico, social y político. La creación de los programas de ciencias sociales en

Brasil establece la base para el desarrollo de la ciencia social contemporánea y de la democratización de Brasil—aun cuando, paradójicamente, dicha modernización ocurrió durante regímenes militares autoritarios—. Es desde la universidad, en Brasil, donde se fragua la preocupación por la creación de instituciones democráticas y la preocupación por la desigualdad y la justicia social como prioridades que deben ser atendidas en un marco democrático. Son estas reformas las que inician un creciente interés por la vinculación de las universidades, que producen diversas innovaciones institucionales. Por ejemplo en 1997, siendo presidente de Brasil Fernando Henrique Cardoso, uno de los profesores universitarios que lidera la creación de las ciencias sociales y del interés por la democracia en la universidad, y siendo ministro de educación Paulo Renato Souza, un exrector universitario, el Ministerio de Educación crea el Programa de Apoio à Avaliação Educacional, cuya misión es apoyar a grupos de investigación universitarios para hacer evaluación e investigación que apoye a la escuela pública. Cinco universidades crearon centros de vinculación con escuelas públicas como parte de este programa: la Universidad de Juiz de Fora, la Universidad de Belo Horizonte, la Universidad de Brasilia, la Pontificia Universidad Católica de Río y la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Es precisamente esta vinculación con los sistemas educativos preuniversitarios una de las áreas donde la universidad puede promover innovación para “reconstruir mejor”, algo que es en el interés de la universidad hacer, pues la deficiente preparación preuniversitaria de los estudiantes es una de las barreras a la calidad universitaria. Es esta una de las razones por la cual muchas universidades tienen sus propias instituciones preuniversitarias, o tienen vínculos con escuelas primarias y secundarias. El aumento considerable de la proporción de estudiantes universitarios en América Latina procedente de los grupos de menores ingresos, que en promedio han tenido acceso a una educación preuniversitaria de menor calidad, representa un nuevo desafío para la calidad universitaria y por ello una razón para que la universidad contribuya a mejorar la calidad de la educación en esos niveles, calidad que se vio seriamente amenazada durante la pandemia.

En un estudio reciente del papel de la universidad en la vinculación con instituciones educativas preuniversitarias durante la pandemia, encontramos que muchas universidades respondieron a la crisis creando alianzas con escuelas y sistemas educativos, resultando en una serie de innovaciones que contribuyeron a mantener las oportunidades educativas durante la fase más crítica de la pandemia (Reimers y Marmolejo, 2021). Estas colaboraciones generaron siete tipos de innovaciones:

- 1 Llevar a cabo investigación y análisis para apoyar a los tomadores de decisiones en la formulación de estrategias de continuidad educativa (extensión e investigación).
- 2 Crear conocimiento basado en la investigación en las escuelas en el contexto de la pandemia (investigación).
- 3 Crear recursos educativos y tecnológicos y plataformas en línea para estudiantes y maestros, incluidos los esfuerzos para apoyar la conectividad (extensión y docencia).
- 4 Llevar a cabo desarrollo profesional para maestros, administradores de educación y padres (extensión).

- 5 Destacar la importancia de la atención al apoyo socioemocional a los estudiantes (extensión).
- 6 Aprendizaje e innovación organizacional (sinergias entre investigación, docencia y extensión).
- 7 Desarrollar innovaciones en la docencia: involucrar a los estudiantes universitarios en estas colaboraciones con las escuelas (docencia). (Reimers y Marmolejo, 2021).

Estas colaboraciones y las innovaciones que las mismas generaron, fueron facilitadas por una misión y una estrategia universitaria que promovían la vinculación, a través de la colaboración e integración en diversos esfuerzos dentro de las instituciones, y por estructuras y colaboraciones preexistentes con las escuelas. Por ejemplo, la universidad EAFIT en Colombia colaboró con el Ministerio, desarrollando la plataforma para la enseñanza digital, constituyendo la estrategia de enseñanza remota durante la pandemia. En Chile, el presidente de la República invitó a los rectores de las dos principales universidades del país, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, a conformar una mesa social para que colaborase con el Gobierno en desarrollar respuestas a la pandemia. En México, la Universidad de Guadalajara integró los múltiples campos de la universidad con las instituciones de educación preuniversitaria también de la universidad, en actividades de formación del personal para enseñar de forma remota. En Brasil, la Fundación Getulio Vargas colaboró con secretarios municipales de educación, apoyando el desarrollo de estrategias para enseñar durante la pandemia (Reimers y Marmolejo, 2021).

Mas allá de su común origen como instituciones del proyecto democrático de la Ilustración, es comprensible esta vinculación de la universidad con sistemas educativos preuniversitarios. Como institución especializada en el aprendizaje y en la enseñanza, la universidad tiene capacidades sobre estos temas que son de valor para las instituciones educativas en niveles preuniversitarios. Por ejemplo, típicamente las universidades tienen más experiencia en enseñanza a distancia que las instituciones preuniversitarias, en 2018, uno de cada cinco estudiantes universitarios en Latinoamérica estudiaba a distancia, y el número de estudiantes universitarios latinoamericanos estudiando a distancia se duplicó entre 2010 y 2018 (Unesco, 2020). Aquellas universidades con dicha experiencia en educación a distancia pudieron ofrecer tanto capacitación como plataformas tecnológicas a niveles preuniversitarios durante la pandemia.

De parte de los sistemas educativos, la vinculación con la universidad tiene a su vez sentido porque existe allí una reserva de capacidad intelectual de enorme valor para apoyar la educación preuniversitaria. Tradicionalmente, las universidades tienen más recursos intelectuales y mayor infraestructura que las escuelas y, por ello, ante la necesidad de enfrentar un desafío supercomplejo como el creado por la pandemia, es comprensible que las escuelas buscasen asociarse con instituciones que pudiesen apoyarlas. Muchas de las actividades que he identificado como esenciales en el proceso de aumentar la resiliencia de los sistemas educativos y de aumentar su capacidad de reconstruir mejor durante la pandemia (Reimers, 2021b), son actividades a las cuales la universidad puede aportar, estas son:

- I. Evaluar tanto como ha cambiado el contexto, así como las necesidades que estos cambios han creado:
  - 1 Evaluar el bienestar de los estudiantes y su disposición para aprender.
  - 2 Evaluar el acceso y la participación de los estudiantes.
  - 3 Evaluar el bienestar y disposición de maestros a enseñar.
  - 4 Evaluar los cambios en el contexto, el impacto de la pandemia en las comunidades.
  - 5 Evaluar el funcionamiento del sistema educativo.
- II. Desarrollar una estrategia para enseñar durante la fase aguda de la pandemia o para recuperarse de ella:
  - 1 Comprometerse a apoyar a todos los alumnos.
  - 2 Desarrollar una plataforma educativa que integre la educación presencial con la enseñanza remota y que permita la personalización y la diferenciación.
  - 3 Repriorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral del niño.
  - 4 Acelerar el aprendizaje y personalizar.
  - 5 Apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes.
  - 6 Evaluar la efectividad de las innovaciones que se han realizado.
  - 7 Integrar servicios que apoyen a los estudiantes (salud, nutrición).
- III. Incrementar la capacidad:
  - 1 Desarrollar la capacidad de las escuelas.
  - 2 Desarrollar la capacidad de profesores, líderes escolares y el personal escolar.
  - 3 Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones.
  - 4 Comunicarse con los padres y desarrollar habilidades parentales.
  - 5 Construir redes escolares.

El lograr una mayor articulación entre la universidad y los sistemas educativos requerirá sobrepasar las barreras estructurales que existen para ello. Muchos sistemas educativos públicos están desconectados de las universidades, la formación docente tanto inicial como continua ocurre fuera de las universidades, las actividades de investigación y evaluación de sistemas educativos se llevan a cabo sin participación de las universidades. Igualmente, muchas universidades, incluidas en sus escuelas de educación, tienen una vinculación limitada con los sistemas educativos. Esto hace de singular valor el ejemplo que ofrecen iniciativas como el Programa de Apoio à Avaliação Educacional que adelantó el Ministerio de Educación de Brasil, mencionado anteriormente, y que ilustra de que forma la política pública y el financiamiento pueden crear las condiciones estructurales que faciliten dicha articulación. Las condiciones de emergencia creadas por la pandemia promovieron la innovación en la construcción de nuevas formas de articulación, pero la consolidación de las mismas requerirá de políticas públicas propicias y de recursos financieros.

Por supuesto, la contribución de la universidad a “reconstruir mejor” durante la pandemia a través de la vinculación, puede incluir el enlace con otras instituciones además de los sistemas educativos, tales como las empresas o las instituciones de salud. Un área obvia de vinculación concierne a la salud pública y la atención médica,

dado que las mismas son áreas centrales en la crisis de la COVID-19. Numerosas universidades administran hospitales y centros de salud que ofrecen servicios a la comunidad. Por ejemplo, durante la pandemia, el Hospital Universitario de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México ha ofrecido atención médica especializada a la comunidad. La Clínica comunitaria ha ofrecido pruebas diagnósticas y servido como centro de referencia para el diagnóstico. Además, la universidad ha organizado brigadas de aplicación de vacunas a estudiantes y trabajadores, atención psicológica a estudiantes y trabajadores y atención psicológica a la comunidad. También en México, la Universidad de Guadalajara estableció la “Sala de Situación en Salud”, para coadyuvar en el diagnóstico y políticas sanitarias.

Otras áreas en las que la universidad puede contribuir a innovar desde la vinculación incluyen los desafíos del cambio climático, o el planeamiento urbano, o promover la innovación económica o social, o promover el bienestar de las personas a través de actividades culturales. Al igual que en el caso de la vinculación con instituciones educativas, una vinculación efectiva requerirá de políticas públicas y de condiciones estructurales que las apoyen. Como indicación de algunos de los desafíos en estos esfuerzos de vinculación, un estudio reciente sobre las universidades en América Latina concluye que son mayores los esfuerzos de la universidad por vincularse con las empresas, que la demanda de las empresas por dicha vinculación, la cual es relativamente baja (Unesco, 2020).

En síntesis, la crisis generada por la pandemia acelera la necesidad de la difusión de conocimientos basados en investigación científica, de saber experto. Por ello es esencial que la universidad contribuya a la creación de ecosistemas amplios e incluyentes de aprendizaje continuo, tanto a través de programas administrados directamente por cada universidad, como a través de programas que reflejen la colaboración entre varias instituciones, para que permita compartir los costos, aumentar la escala desde la cual crear dichos recursos y el alcance de los mismos.

### **3. Promover la innovación desde la investigación**

Las universidades pueden contribuir a la esencial innovación para “reconstruir mejor” a través de la generación de conocimientos, una de sus misiones centrales. Por ejemplo, para continuar en el área de la enseñanza preuniversitaria, es que las universidades pueden realizar investigación sobre las innovaciones educativas que ocurrieron durante la pandemia, como una forma de mantener la continuidad educativa. Un estudio reciente de treinta y una innovaciones de este tipo demuestra que las mismas tienen importantes implicaciones para avanzar en la transformación de los sistemas educativos alineados con la ambiciosa propuesta de Futuros de la Educación propuesta por la Unesco (2021).

Estas treinta y una innovaciones desarrollaron formas eficaces de educar integralmente, de repriorizar el currículo, de utilizar tecnologías apropiadas para construir sistemas educativos híbridos que apoyasen más eficazmente a los estudiantes (Reimers y Operti, 2021). Otros estudios confirman que las respuestas de las instituciones educativas a la pandemia generaron un dividendo de innovación (Reimers y Schleicher, 2020).

Aprender de estas innovaciones es esencial por dos razones: en primer lugar, porque aportan claves al tipo de innovaciones que contribuirían a “reconstruir mejor”; y, en segundo lugar, para identificar las fortalezas en organizaciones y sistemas. Visibilizarlas y estudiarlas es una estrategia eficaz de transformación organizacional y social como demuestra el enfoque de investigación apreciativa<sup>1</sup> (Cooperrider, Whitney y Stavros, 2004).

El conocimiento experto, basado en investigación científica, es la base de todas las dimensiones del proceso de “reconstruir mejor” que propone Naciones Unidas, sean estas: la creación de modelos de desarrollo más incluyentes y sustentables, promover la inclusión social y la reducción de la desigualdad, la creación de sistemas de bienestar social accesibles para todas las personas, el desarrollo de sistemas tributarios más justos, la creación de empleos, la sostenibilidad ambiental, la protección social, la integración económica, la igualdad de género, la profundización de la democracia, protección de derechos humanos y del estado de derecho; el descubrimiento de soluciones a estos desafíos requiere de conocimiento, una tarea para la cual la universidad esta singularmente calificada. No es de sorprender que muchas universidades hayan adoptado ya los objetivos de desarrollo sustentable acordados en la asamblea general de las Naciones Unidas en 2015, como un marco orientador de su actuar.

La misión de investigación en la universidad es de especial importancia en América Latina porque la mayor parte de la producción de conocimiento científico y tecnológico en esta región ocurre en las universidades, particularmente en las públicas (Unesco, 2020). En el estudio de vinculación de las universidades de América Latina ya reseñado, se estudia de forma particular la vinculación en el contexto de la pandemia de la COVID-19. El informe documenta una serie de iniciativas de universidades en la región orientadas a atender las necesidades sanitarias creadas por la pandemia, entre ellas: el desarrollo de un test molecular para diagnosticar la COVID-19 por las universidades de San Martín y de Quilmes en Argentina; el diseño de ventiladores pulmonares de bajo costo por la Pontificia Universidad Católica del Perú; el diseño de mascarillas de protección para el personal médico por la Universidad de San Carlos de Guatemala; la secuenciación del genoma de una cepa de la COVID-19 por la Universidad de San Francisco de Quito en Ecuador, para hacer seguimiento al virus; el desarrollo de un biosensor para detectar casos de virus de forma costo-efectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México; la realización de test de diagnóstico en la Universidad de la Plata en Argentina; el desarrollo de una cabina sanitizadora en la Universidad de Chile; el desarrollo de un sistema de ventilación no invasivo en la Universidad Autónoma de Manizales en Colombia; el desarrollo de un dispositivo de ventilación mecánica en la Universidad de Concepción en Chile; el desarrollo de un test rápido para diagnosticar casos asintomáticos en la Pontificia Universidad Católica de Chile; el desarrollo de un desinfectante que elimina el virus de superficies en la Universidad de los Andes en Colombia; el desarrollo para una vacuna comestible contra el virus en la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Universidad de Piura en Perú desarrolló cánulas de alto flujo de oxígeno para atender a casos extremos de infección; una vacuna nasal en spray desarrollada por la Universidad de San Pablo en Brasil; la Universidad Austral de Chile desarrolló una prueba de bajo costo

<sup>1</sup> En inglés *Appreciative Inquiry*

para un diagnóstico masivo; la evaluación de fármacos existentes para atacar la enfermedad en la Universidad Nacional Autónoma de México; el desarrollo de un *kit* de diagnóstico molecular en la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia; el desarrollo de un ventilador mecánico en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela; en Uruguay se estableció el centro de Innovación en Vigilancia Epidemiología (Unesco, 2020). Además de estos desarrollos tecnológicos, investigadores de universidades latinoamericanas publicaron más de 600 trabajos científicos en los primeros cuatro meses de la pandemia.

Es evidente que la pandemia estimuló la actividad de investigación en la Universidad y el desarrollo de tecnologías y que ello hizo visible, al resto de la sociedad, la importancia de dicho conocimiento y de la universidad. En palabras de Alejandro Gaviria, rector de la Universidad de Los Andes de Colombia:

una conclusión que uno puede sacar de la pandemia, del cambio climático, de lo que está ocurriendo en las democracias de buena parte del mundo, es que el conocimiento importa, que las ideas tienen un papel que cumplir.

Que de alguna manera no podemos dejarle las decisiones cruciales de nuestras sociedades, en un momento ominoso e inquietante, a los demagogos que nos gobiernan. Creo que ahí la universidad tiene que jugar un papel, y que tarde o temprano nuestro papel será más relevante del que ha sido históricamente (Gaviria, 2020).

Sería muy valioso poder identificar cuáles fueron las condiciones que posibilitaron la mayor productividad de investigación y de innovación, en los centros donde esto ocurrió, de cara a acelerar estos procesos en el futuro.

#### **4. Promover la innovación desde la enseñanza**

La educación es el tercer componente de la misión de la universidad. La pandemia creó, también para la universidad, la necesidad de encontrar formas efectivas de educar en contextos de distanciamiento social y de otras dificultades creadas por la crisis. Como respuesta a estos desafíos las universidades innovaron. Esta innovación incluyó tanto un énfasis en desarrollar competencias diferentes, así como formas alternativas de enseñanza. En la medida en que las universidades tuvieron que utilizar formas de educación remota, esto exigió más responsabilidad de parte de los alumnos por organizar su propio aprendizaje. Además, la situación de estrés creada por la pandemia hizo que muchas instituciones dedicasen más atención al bienestar y desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este énfasis en habilidades más allá de las cognitivas es importante para preparar a los estudiantes para un mundo en el cual dichas habilidades son necesarias para la participación económica y social. Un estudio de las habilidades que exigen los empleadores que contratan egresados de secundaria en cinco industrias: automotriz, motorista, hotelería, financiero y alimentos en Argentina, Brasil y Chile encontró que los empleadores expresaban mayor dificultad en encontrar candidatos con habilidades socioemocionales para realizar sus trabajos, que con habilidades cognitivas o técnicas específicas y que las habilidades que más valoraban eran las socioemocionales (Bassi, Busso, Urzua y Vargas, 2012). El mismo estudio, evaluó las habilidades de una muestra de jóvenes que habían alcanzado diversos niveles de escolaridad en Argentina y Chile, encontrando que, si bien hay un claro y significativo aumento en habilidades cognitivas a medida que aumenta el nivel

de escolaridad, no se observan las mismas diferencias con relación a las habilidades metacognitivas, autoeficacia y habilidad social. En el caso de estas tres últimas, las mayores diferencias se observan entre los grupos de jóvenes que completaron solo la educación primaria con relación a quienes solo completaron la secundaria, pero las diferencias son inexistentes entre los grupos que han completado la secundaria, la educación técnica superior o la educación universitaria (Ibid). Resultados semejantes fueron encontrados en otro estudio que incluyó a personas entre 25 y 55 años en Bolivia y Colombia, encontrando que si bien quienes habían completado estudios universitarios tenían mayores destrezas cognitivas (comprensión lectora) que los que no habían ido a la universidad, las diferencias eran mucho menores en el caso de las capacidades no cognitivas (Ferreyra *et al.* 2017). Es decir, estos estudios no ofrecen evidencia de que la educación universitaria aumente las capacidades socioemocionales<sup>2</sup>.

Seguramente las innovaciones que se llevaron a cabo en las universidades para enseñar a distancia durante la pandemia representaron la mayor inmersión en educación a distancia en la que participaron los profesores de las más de 10.000 instituciones de educación superior en América Latina (y en el resto del mundo). Esta inmersión se dio con niveles variables de infraestructura y de apoyo a los profesores. La misma representa una oportunidad única de aprender a partir de este dividendo de innovación. A esta oportunidad se refiere el rector Goel en la cita reseñada anteriormente cuando habla del momento creado por la pandemia como una oportunidad única para la reinención de la universidad, donde se utilicen las tecnologías para romper barreras al acceso, para incluir a grupos previamente excluidos. Una tarea urgente para muchas universidades es estudiar que aprendieron sus profesores y sus administradores, como resultado de las innovaciones que realizaron, por necesidad, durante la pandemia y discernir cuales son las implicaciones pedagógicas y programáticas de estos aprendizajes.

Como fue señalado anteriormente, muchas universidades innovaron en materia pedagógica apoyando a escuelas y a sistemas preuniversitarios, en ocasiones estos esfuerzos fueron parte de esfuerzos por innovar para permitir la enseñanza remota en la propia universidad. Este fue el caso de los desarrollos de capacidades para enseñar remotamente en la Universidad de Guadalajara, México, ofrecidas simultáneamente a profesores universitarios y a los profesores de las secundarias superiores de la universidad. Igualmente, el Tecnológico de Monterrey desarrolló un modelo para educación en línea que fue utilizado para apoyar la enseñanza remota tanto en la universidad como en las secundarias superiores de la universidad. También en México, la Universidad de Nuevo León creó un modelo para educación en línea, 90 mil aulas híbridas, donando dispositivos móviles a estudiantes de bajos recursos, apoyando a escuelas que no tenían acceso a internet para que lo tuviesen, ofreciendo capacitación a profesores para educación en línea e híbrida, y creando aulas híbridas en dependencias académicas. En Brasil, la Universidad Federal de Juiz de Fora, basándose en relaciones sólidas de colaboración con sistemas públicos de educación

<sup>2</sup> Debido a que estos son estudios correlacionales, y no experimentales, no permiten establecer inferencia causal en las diferencias observadas. Las diferencias entre los grupos comparados pueden deberse a efectos de la educación superior o a efectos de selección. Sin embargo, la ausencia de diferencias en habilidades socioemocionales entre grupos con estudios universitarios y otros, indica que es improbable que la educación superior desarrolle estas destrezas de forma significativa.

en varios estados, apoyó la creación de una plataforma de enseñanza remota en el Estado de São Paulo y en otros estados brasileños y ofreció capacitación a profesores y directivos educativos.

Sin duda, innovaciones programáticas semejantes ocurrieron en muchas universidades en el mundo no solamente con relación a programas de titulación, sino con relación a modalidades de formación más flexibles, vía cursos cortos o certificados, que permitan la actualización continua profesional. Ello será de creciente importancia en América Latina en un contexto en el que la tecnología transforma los procesos de producción, eliminando la demanda laboral en algunas áreas, y creando demandas nuevas. Una síntesis reciente de estudios sobre el tema demuestra que un número considerable de empresas en el sector formal de la economía en Iberoamérica encuentran difícil contratar personal calificado de acuerdo con sus necesidades (Ríos, 2020). Otro informe reciente sobre educación superior y competitividad enfatiza la importancia de las competencias transversales, las cuales no son cultivadas en la mayoría de las universidades de Iberoamérica, aun cuando las autoridades universitarias comienzan a reconocer la importancia de desarrollar dichas competencias como forma de cerrar las brechas con el mercado laboral (OEI, 2020).

Dar mayor prioridad a la formación laboral y profesional continua es una oportunidad para las universidades de Iberoamérica, especialmente importante en un contexto en el que ha aumentado el porcentaje de estudiantes que proceden de familias de menores ingresos, las que han sufrido desproporcionadamente los efectos de la crisis de la pandemia. Dadas las bajas tasas de graduación de los estudios universitarios, de alrededor de 40% en promedio (Ferreira *et al.* 2017), es necesaria una innovación que permita habilitar a los estudiantes para empleos productivos, en carreras más cortas, que permitan acceso a empleos en los que existe demanda. Poder atender a esta creciente demanda estudiantil requerirá modalidades programáticas nuevas, más flexibles, menos costosas, y seguramente a distancia.

En América Latina existe un interés creciente por la educación a distancia a nivel superior, en parte por la enorme demanda insatisfecha de acceso a la educación superior, y por la necesidad de modalidades de educación flexibles que permitan acceso a estudiantes en diversidad de condiciones y lugares de residencia. El número de estudiantes cursando el primer título de educación superior a distancia pasó de 2.3 millones en 2010 a 4.5 millones en 2018, representando un 20% del total de la matrícula (Unesco, 2020). El potencial de utilizar la educación a distancia para fortalecer las capacidades humanas en diversas industrias y en el sector público es enorme.

La necesidad de asimilar el dividendo de innovación pedagógica que haya podido generar la pandemia se deriva, en buena medida, de la aspiración de innovar en materia de enseñanza universitaria, que es una aspiración continua de la universidad, mayor a medida que los cambios tecnológicos, económicos y sociales aumentan las demandas en las competencias que deben tener los egresados universitarios, así como la necesidad de incluir a grupos previamente excluidos y de encontrar modelos financieramente sustentables de hacerlo. Este es el tipo de reinención de la universidad que ha logrado hacer la Universidad Estatal de Arizona mencionada anteriormente.

El desarrollar la capacidad de los egresados universitarios para tener impacto en sus sociedades es una de las aspiraciones que guía esta búsqueda de nuevas formas pedagógicas. Ella está en la base de la creación de programas de formación interdisciplinarios, de creación de laboratorios de innovación y de emprendimiento en los que los estudiantes universitarios aprenden no solo a contemplar la complejidad de desafíos, sino a participar en la creación de soluciones. El aprendizaje basado en proyectos y en problemas es la base de mucha de la experimentación pedagógica universitaria, y los desafíos supercomplejos creados por la pandemia ofrecen numerosas oportunidades de involucrar a los estudiantes, como parte de sus estudios, en la creación de soluciones.

## 5. Conclusión

Es cada vez más evidente que la pandemia de la COVID-19 generó considerables pérdidas educativas en Iberoamérica y en el mundo, así como numerosas otras complicaciones sociales. Es fundamental pasar de la contemplación de dichas pérdidas a la reconstrucción de sistemas educativos más resilientes, que permitan desarrollar las capacidades que serán necesarias para reconstruir mejor.

En esta tarea las universidades tienen un papel fundamental que cumplir. A través de la integración de sus funciones de vinculación social, de investigación y de docencia pueden reinventar su lugar en la sociedad, convirtiéndose en las instituciones que auspicien el renacimiento que será necesario para superar la devastación causada por la pandemia. Para ello, deberán innovar y favorecer la innovación en otras instituciones, incluidos los sistemas educativos. La mayor articulación de las universidades con los sistemas educativos, en aras a construir una educación mejor y más relevante para todos, animada por el objetivo de construir sociedades más incluyentes, resilientes, prósperas y sustentables, es la mejor oportunidad que ha creado la pandemia en el campo de la educación. Aprovechar dicha oportunidad requerirá de un buen liderazgo y de conocimiento, a la altura de la profundidad de la crisis creada por la mayor calamidad educativa en la historia de la humanidad.

## 6. Agradecimientos

Aprecio las sugerencias de Luis Enrique García de Brigard, Eugenia Garduño, Reyes Tamez Guerra, Carlos Iván Moreno, Manuel Palacios, Miguel Ángel Santos, Nieves Segovia y Cecilia María Vélez a un borrador de este artículo.

## Referencias

- ANUIES (2021). *Vinculación de las IES con el Entorno*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <https://bit.ly/3ArAbOU>
- Bassi, M., Busso, M., Urzua, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Constitución de Massachusetts de 1780. Recuperado de <https://malegislature.gov/laws/constitution>
- Cooperrider, D., Whitney, D. & Stavros, J. (2004). *Appreciative Inquiry Handbook for Leaders of Change*. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing, Inc.
- Crow, M. y Dabars, D. (2015). *Designing the New American University*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.

- Fernandez-Lamarra, N. (2012) La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*, 21, 94-113.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.
- Gaviria, A. (2020). Muchas Universidades van a empezar a concebirse a sí mismas como plataformas. Entrevista por Juanita León. *La Silla Vacía*. Recuperado de <https://bit.ly/3s49EEp>.
- G-20 High Level Independent Panel (2021). *A Global Deal for Our Pandemic Age*. Recuperado de <https://pandemic-financing.org/report/foreword/>
- Goel, V. (2021). Universities have a once-in-a-century chance to reset. What should they look like post-COVID? *The Globe and Mail*. Recuperado de <https://tgam.ca/3yMnRIV>
- Guterres, A. 2020. *Presentación del Informe sobre los efectos del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Recuperado de <https://bit.ly/2U7ADm6>
- Huntington, S.P. (1993). *The third wave: Democratization in the late twentieth century*, U. of Oklahoma Press.
- Jabonero, M., Iglesias, E. y García, E. (2020). Presentación. *Podium*, 7.
- OEI (2020). *Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://bit.ly/2VDCCz1>
- ONU (2020a). *Respuesta integral de las Naciones Unidas a la COVID-19: salvar vidas, proteger a las sociedades, recuperarse mejor*. Organización de Naciones Unidas. Recuperado de <https://bit.ly/37rvUi2>.
- ONU (2020b). *El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Organización de Naciones Unidas.
- Racine, K. (2002). *Francisco de Miranda, a transatlantic life in the Age of Revolution*. Wilmington, Del: SR Books.
- Reif, R. (2021) The 'super wicked problem' of climate change is our Earthshot. *Boston Globe*. April 19, 2021. A8.
- Ramirez, F. (2020) The Socially Embedded American University: Intensification and Globalization. In Engwall, L. (Ed.) *Missions of Universities. Past, Present and Future* (pp. 131-161). Switzerland: Springer.
- Reimers, F. (Ed.) (2021a). *Primary and Secondary Education During COVID-19*. Switzerland: Springer. Recuperado de <https://bit.ly/3Aq6Qo9>
- Reimers, F. (2021b). *Education and COVID-19. Recovering from the shock created by the pandemic and building back better*. Switzerland: International Academy of Education and UNESCO-International Bureau of Education.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is changing education*. Paris: OECD.
- Reimers, F. y Marmolejo, F. (Eds.) (2021). *University and School Collaborations during a Pandemic*. Switzerland: Springer.
- Reimers, F. y Operti, R. (Eds.) (2021). *Learning to Build Back Better Futures for Education. Lessons from educational innovations during the COVID-19 Pandemic*. UNESCO. International Bureau of Education.
- Rios, G. (2020). Educación Superior, Competitividad y Productividad en Iberoamérica. *Podium*, 7, 4-19.
- UNESCO (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Learning to Become Together. A Report of the International Commission on the Futures of Education*. Paris: Unesco.

---

#### Cómo citar en APA:

Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8624690>





## COVID-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior

Pricila Kohls-Santos 

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil

**Resumen.** Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre las estrategias realizadas por docentes de la educación superior para adaptar sus actividades académicas a la virtualidad en tiempos de pandemia. Se realizó un estudio exploratorio con entrevistas, a docentes universitarios de tres países de América del Sur con el fin de conocer las distintas realidades. Los resultados sugieren que las estrategias en los distintos países fueron semejantes, excepto en Brasil donde se encontraron grandes diferencias entre las instituciones públicas y privadas. Los docentes, en su mayoría, trasladaron sus clases a modalidad remota, y encontraron que las dificultades de conexión y acceso a las tecnologías digitales son un factor clave para las clases y realizar atención a los estudiantes. También se concluye que los estudiantes están muy colaborativos y suelen mantener o incrementar las relaciones con los demás estudiantes para vencer las barreras y dificultades impuestas por el aislamiento social.

**Palabras clave:** COVID-19; educación superior; TDIC; educación; pandemia.

### *COVID-19 e educação: experiências e perspectivas de professor na educação superior*

**Resumo.** Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as estratégias realizadas por professores da educação superior para adaptar suas atividades acadêmicas à virtualidade em tempos de pandemia. Foi realizado um estudo exploratório por meio de entrevistas com professores universitários de três países sul-americanos para conhecer as diferentes realidades. Os resultados sugerem que as estratégias nos diferentes países foram semelhantes, exceto no Brasil, onde foram encontradas grandes diferenças entre instituições públicas e privadas. A maioria dos professores passou a realizar suas aulas remotamente, e as dificuldades de conexão e acesso às tecnologias digitais são um fator fundamental para as aulas e atendimento aos alunos. Conclui-se também que os alunos são muito colaborativos e tendem a manter ou aumentar o relacionamento com outros alunos para superar as barreiras e dificuldades impostas pelo isolamento social.

**Palabras clave:** COVID-19; educação superior; TDIC; educação; pandemia.

### *COVID-19 y Education: teaching experiences and perspectives in higher education*

**Abstract.** This paper presents an investigation on the strategies of higher education teachers to adopt academic activities to virtuality in times of pandemic. An exploratory study was conducted, conducted interviews with university professors from South American countries in order to learn about the different realities. The results suggest that the strategies in the different countries were similar, but in Brazil there was a great distinction between public and private institutions. Most of the teachers moved their classes for remote activities, being that they perceive that the difficulties of connection and access to digital technologies is an intervening factor for the continuity of classes and the attention to students. It is also concluded that students are more collaborative and tend to maintain or increase relationships with other students to overcome the barriers and difficulties imposed by social isolation.

**Keywords:** COVID-19; higher education; TDIC; education; pandemic.

## 1. Introducción

El año de 2020 quedará en la historia como el año que cambió la manera como el mundo se relaciona, por un tiempo nos hizo parar y transformar nuestras acciones para seguir adelante con nuestras vidas. En la educación no fue distinto, en marzo de 2020 el mundo entero prácticamente paró asolado por una pandemia de salud pública en proporciones jamás experimentadas antes, la pandemia de la COVID-19.

Comercios cerrados, actividades sociales canceladas, calles vacías, escuelas cerradas, total aislamiento social. De pronto todo el mundo tuvo que adaptarse para mantener y/o reactivar sus actividades en medio del aislamiento. En poco tiempo,

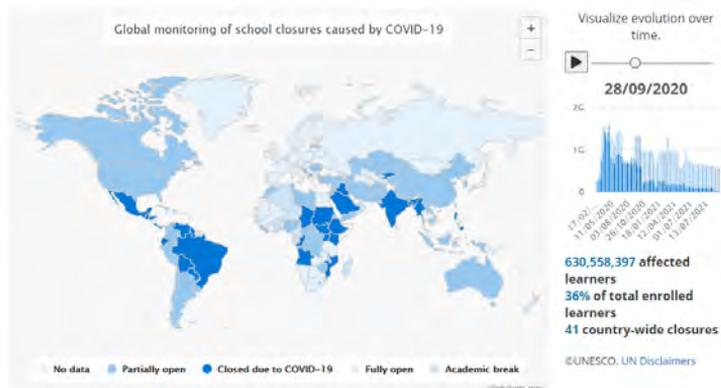
también, instituciones de educación, públicas y privadas, tuvieron que aprender a desaprender para empezar de nuevo. Llegaba entonces, la virtualidad a las clases, de manera rápida y sin pedir permiso la tecnología tomó su espacio y, mucho más que eso.

Como lo llama Boaventura de Sousa Santos, estamos viviendo la pedagogía cruel del virus, porque de una manera muy difícil y dolorosa, nos vemos obligados a salir de la comodidad y reaprender a vivir y organizarnos como sociedad (Santos, 2020a). Para Santos (2020b), la pandemia es una pedagogía porque enseña muchas cosas y se debe reflexionar sobre lo que está pasando y lo que ya no sirve de lo vivido en el pasado reciente.

En el ámbito de la educación, la pandemia apareció por un lado redimensionando positivamente y, en algunos casos, afectando el uso de tecnologías digitales en el contexto educativo, sin embargo, por otro lado, nos reveló una triste realidad, la falta de conectividad, recursos tecnológicos y formación para el uso de recursos digitales necesarios para apoyar las actividades educativas. Se visibilizó la gran brecha existente entre las redes educativas públicas y privadas, así como los sujetos que las integran.

La afectación que tuvo la educación por esta pandemia, según los datos de la Unesco (n.d.) respecto del seguimiento del cierre de escuelas en todo el mundo y el número de estudiantes alcanzados se presenta en la figura 1.

Figura 1. Monitoreo mundial del cierre de escuelas al 28/09/2020



Fuente: Unesco (n.d.).

A septiembre de 2020, 630.558.397 estudiantes seguían viéndose afectados por el cierre de escuelas en todo el mundo. Solo para Brasil, 52'898.349 estudiantes se ven afectados por el cierre de escuelas, de los cuales 44.326.926 son estudiantes de educación básica y 8.571.423 de educación superior, para esta fecha los datos de Colombia y Uruguay indican que las instituciones están parcialmente abiertas. Unesco (2020) considera que el mayor impacto ante el cierre de las instituciones educativas lo sufre la población en situación de vulnerabilidad, ya que tienen menos oportunidades educativas fuera de la escuela.

En Colombia y Uruguay a partir del 16 de marzo las universidades pasaron a realizar teletrabajo en todas las funciones administrativas, así como a realizar atención remota a los estudiantes, en Brasil el 17 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación lanza la Ordenanza MEC No. 343, que prevé actividades educativas en el período de la pandemia. El artículo 1 determina “autorizar excepcionalmente la sustitución de los cursos presenciales, en curso, por clases que utilicen medios y tecnologías de la información y la comunicación” (Brasil, 2020).

Esta orden ministerial permitió considerar las diferentes alternativas que ofrecen las tecnologías digitales para la realización de actividades educativas, sin embargo, permite variar en el desempeño de las actividades no presenciales sin ofrecer los subsidios necesarios que permitan a todos los estudiantes tener acceso a la virtualidad. La ordenanza autoriza la realización de actividades a distancia bajo la responsabilidad de las instituciones educativas privadas, y en el caso de las escuelas públicas serán los departamentos de educación municipales y provinciales quienes orienten las mismas.

En la red privada, se necesitaron días o semanas para ajustar y adaptar las actividades para la atención remota de emergencia, por el contrario, en la red pública, las escuelas y los departamentos de educación tardaron meses en organizarse; y en la educación superior en la gran mayoría de las universidades públicas brasileñas, esta reorganización tomó todo el primer semestre. Esta es una realidad no solo para las instituciones brasileñas, según Unesco (2020) esta situación ocurre en áreas del mundo que luchan con recursos limitados y escasez significativa de docentes calificados.

Por otro lado, la desigualdad social en muchas naciones no permite que todos los estudiantes tengan acceso a este tipo de educación en la virtualidad, unido a la realidad que por ser esta una situación atípica puede generar situaciones de estrés y angustia para el desarrollo de las clases al no tener contacto físico entre los estudiantes (Araujo *et al.*, 2020) son varios los factores que deben considerarse.

Con el aislamiento social, la alternativa para la continuidad de las actividades fue el uso de los recursos de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) e Internet, aquí cabe mencionar que, solo hacer uso de las TDIC y estar físicamente distante no configura la Educación a Distancia (EaD), lo que se está realizando es una Atención Remota de Emergencia (ARE) que no tiene la misma planificación y organización que la EaD. Pues, “la EaD implica una planificación previa, considerar del perfil del alumno y docente, además desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje a mediano y largo plazo” (Arruda, 2020, p. 183).

Por otra parte, es importante decir que, no considerar las dificultades de acceso a la tecnología es no mirar lo que la falta de equidad y desigualdad en el proceso de aprendizaje podrá generar, donde “una vez más los vulnerables tienen su derecho restringido”. Decir que todos podrán acceder a las clases a pesar de que la conexión no funcione en el momento de la clase, puesto que podrán ser vistas en otro momento, es una estrategia presentada por las universidades, en la cual se observa un aprendizaje a distancia sin calidad, sin posibilidad de retroceder y aclarar dificultades cuando se acaba la clase o el semestre y eso compromete el proceso de aprendizaje (Torres *et al.*, 2020).

También es importante señalar que la tecnología se está utilizando como una alternativa viable, incluso con acceso limitado, para la continuidad de las actividades académicas y escolares, pero que, por sí sola, no desarrollará y ejecutará los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que, la tecnología no puede entenderse y utilizarse como un fin, ya que es solo una herramienta, un medio para potenciar el desarrollo de una educación de calidad.

Como señalaron Bryant *et al.* (2020), la pandemia de COVID-19 afectará la educación global, pero no marcará el comienzo de un futuro totalmente virtual, como algunos afirman. Según los autores, el sistema educativo debe primero tener los elementos básicos correctos, a saber, habilidades básicas e instrucción con una base sólida en alfabetización y matemáticas. Los maestros y los estudiantes de alta calidad de la enseñanza aprenden mejor de las personas, no de los programas. Al medir el desempeño en lugar de erradicar las pruebas de una sola vez, los sistemas necesitan mejores evaluaciones y herramientas para ayudar a cada estudiante a tener éxito. "La crisis de COVID-19 es una señal de que los sistemas escolares de todo el mundo deben ir más allá de los enfoques existentes para adoptar la innovación más radical, repensando algunos elementos fundamentales de cómo educamos a los estudiantes" (Bryant *et al.*, 2020, pág.4).

De hecho, la pandemia ha sacado a la luz lo que hace mucho se estaba planteando, ¿Cómo incorporar las TDIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje? y, además de eso, "¿Cómo abordar los contenidos para potenciarlos desarrollando la curiosidad y el deseo de conocimiento? ¿Qué habilidades y competencias se necesitan para ser buenos ciudadanos?" (Castaman y Rodrigues, 2020, p.12).

"Es necesario que las instituciones educativas y sus alumnos cuenten con condiciones de preparación, pedagógicas, humanas y tecnológicas" (Camacho *et al.*, 2020, p. 10). Así que, es importante que las instituciones consideren las condiciones y preparación de los docentes, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes y sus necesidades, ya que "poner las asignaturas a disposición de la educación a distancia de manera irrestricta sin estas consideraciones pone en riesgo la propuesta enseñar responsablemente en un escenario pandémico actual" (Camacho *et al.*, 2020, p. 10).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD (2016), en la sociedad del conocimiento el papel de la universidad radica en proporcionar a los estudiantes experiencias que también promuevan, además de habilidades técnicas en un área determinada, el desarrollo personal y social. En ese sentido, el presente artículo tiene por objetivo presentar el análisis, a partir de entrevistas con docentes de la educación superior, sobre la adaptación de las actividades educativas a la modalidad remota de emergencia en este período pandémico.

## 2. Método

El presente estudio cualitativo y exploratorio tiene como objetivo analizar las percepciones de los docentes en relación con el proceso de adecuación de las actividades educativas en el período de la pandemia, así como conocer el sentimiento de los docentes ante este período atípico provocado por el aislamiento social. Para ello,

se realizaron entrevistas a docentes de educación superior sobre Educación Virtual en Tiempos de Pandemia, durante el primer semestre de 2020, durante los meses de mayo, junio y julio.

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia, y los criterios de selección utilizados fueron profesores activos de educación superior, que trabajan en el sistema educativo público y/o privado. Sumado a este alcance, destacamos la importancia del cuestionamiento ético de la investigación, que sugiere el cuidado con los datos recolectados, desde la confidencialidad en el tratamiento y análisis de la información, así como el respeto a los aportes realizados por los sujetos que participan en la investigación. Esta investigación es parte de un proyecto aprobado por el Comité de Ética en Investigación - CEP/CONEP - bajo el n°. CAAE: 19886619.0.0000.0029.

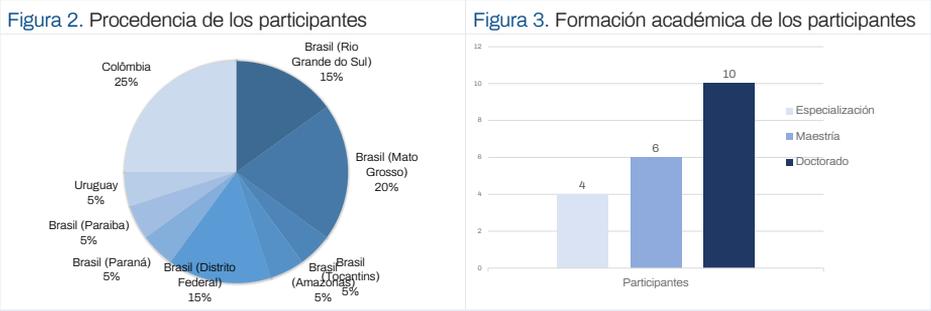
La recolección y generación de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas realizadas por videoconferencia, y los participantes aceptaron participar y grabar la entrevista. Para el análisis de los datos, se utilizaron los principios del Análisis Textual Discursivo (Moraes y Galiazzi, 2007), con el apoyo del software para el análisis de datos cualitativo NVIVO.

Las etapas del análisis textual discursivo conllevan movimientos de deconstrucción, fragmentación y desorganización para establecer nuevos entendimientos e inferencias a partir de categorías de análisis. Así que las entrevistas fueron agrupadas en categorías creadas a partir del análisis de los datos, son dichas categorías emergentes identificadas como aglutinantes del proceso de adaptación de las actividades académicas remotas en el periodo pandémico.

### 3. Resultados

Los participantes del estudio, como se mencionó, fueron 20 profesores que trabajan en educación superior, de Brasil, Uruguay y Colombia, de estos 7 docentes actúan en instituciones públicas y 13 en instituciones de educación superior (IES) privadas. Destacamos, además de la presencia de participantes de tres países de América Latina, la diversidad de regiones brasileñas incluidas en la investigación. Como la selección de los participantes se hizo por conveniencia, se decidió buscar la opinión de docentes extranjeros y de diferentes provincias de Brasil dadas las diferencias significativas existentes entre los diferentes contextos brasileños. La figura 2 muestra el porcentaje de participantes según su ubicación.

Dentro de los 20 participantes, 5 son maestros en Colombia, 1 en Uruguay y los demás participantes son brasileños de las siguientes provincias: 3 de Rio Grande do Sul, 4 de Mato Grosso, 1 desde Tocantins, 1 de Amazonas, 1 de Paraíba, 1 de Paraná y 3 docentes del Distrito Federal. La figura 3 presenta la formación académica de los docentes y observamos que los docentes tienen distintos niveles de formación en áreas diversas, 4 son especialistas en educación superior, 2 tienen maestría en ciencias de la computación, 1 con maestría en psicología y 1 maestría en administración de empresas, además 10 son doctores en áreas de: educación (5), sistemas informáticos (2), psicología (2) y sociología (1).



Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados pretenden situar al lector en cuanto a la pluralidad / diversidad de los participantes de la investigación y el contexto aquí analizado. Creemos que es importante presentar el contexto para permitir al lector tener una mejor noción frente a las inferencias y análisis que se presentan a continuación.

En relación con la atención dedicada a los estudiantes, primero se presenta cuantos de los participantes pasaron a desarrollar las actividades remotamente en este periodo de pandemia. Se encontró que todos los docentes trasladaron sus actividades a la virtualidad con excepción de tres de los docentes en instituciones públicas brasileñas que decidieron no seguir con las actividades académicas del primer semestre de 2020. En este sentido, es importante señalar que, en agosto de 2020, la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Educación Superior (Andifes) dio a conocer que 54 universidades públicas de Brasil habían restablecido las clases en línea, así que, pasado el primer semestre las instituciones volvieron las clases en la modalidad remota.

En cuanto a los temas mencionados, los entrevistados destacan cómo sentimientos más presentes en este momento los que se presentan en la siguiente figura.

Figura 4: Sentimientos de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Además de eso, una exploración de los recursos tecnológicos utilizados por los profesores durante la pandemia nos muestra que, la gran mayoría de los profesores cita la aplicación de comunicación WhatsApp como principal recurso para mantenerse en contacto con sus alumnos. De los 20 participantes, incluidos los que manifestaron no haber iniciado las clases remotas, 16 señalan haber utilizado el WhatsApp para algún tipo de comunicación con los alumnos, ya sea para responder preguntas sobre actividades, o para enviar contenidos o atender otras inquietudes.

Además de esta aplicación de comunicación, los profesores mencionaron otros recursos que están utilizando, ya sea para la comunicación sincrónica con los estudiantes, o para realizar actividades asincrónicas. Entre los recursos tecnológicos más citados se encuentran la Plataforma de Google, las herramientas de videoconferencia Zoom y Meet, y el entorno virtual de aprendizaje Moodle.

Igualmente, los docentes también presentan otras herramientas para la mediación pedagógica, tales como, el chat de video, realizar trabajos colaborativos usando Office 365, Trello, Flipgrid, Padlet, Office Tems, Audacity, Facebook, Skype, Google Forms, Documents, YouTube, TED.

La discusión de los resultados del análisis cualitativo se presenta con base en la percepción de los docentes participantes en la investigación, se identificó como categorías de análisis: Atención a los estudiantes, Sentimientos de los docentes y Tecnología y recursos de mediación (Tabla I).

**Tabla I.** Categorías sobre la adaptación de las actividades educativas a la modalidad remota

Categoría	Definición
Atención a los estudiantes	Remite a las acciones realizadas para la atención a los estudiantes, desde la practica educativa hasta las acciones institucionales para facilitar el proceso de adaptación para la virtualidad.
Sentimientos de los docentes	Remite a los sentimientos y emociones de los docentes sobre el periodo pandémico y que sienten personalmente sobre el desarrollo de las actividades y su percepción sobre el proceso de enseñanza remota.
Tecnología y recursos para la mediación	Remite a los recursos y tecnologías utilizadas para llevar a cabo las actividades académicas, bien como la mediación con los estudiantes en la atención remota.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

El momento actual ha demostrado que será necesario y urgente pensar en transformar los espacios del aula en espacios imaginativos, que puedan suscitar emociones y experiencias significativas con el uso de metodologías activas, permitiendo a los estudiantes ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, siendo un medio para el desarrollo de habilidades y destrezas que satisfagan las necesidades contemporáneas.

Todavía, para eso, necesitamos conocer las diferentes realidades y buscar alternativas a partir de las percepciones y sentimientos de docentes ante este período atípico provocado por el aislamiento social.

Así que, para hablar de la atención dedicada a los estudiantes, es necesario entender cómo y porque algunas instituciones en Brasil optaron por cancelar sus actividades. Según *Docente 5*, quien trabaja en una de las IES no había continuado con sus actividades porque la Universidad no tiene una infraestructura mínima para atender a los estudiantes a través de la tecnología. El participante informa que “no estamos haciendo nada, como tenemos deficiencias en la internet, la universidad decidió no trabajar en educación a distancia”. Y complementa

en circunstancias normales no podemos utilizar internet en la universidad, cuando no estamos en clase y necesitamos internet para algo, trabajamos en casa, porque en la universidad no hay condiciones. Además, muchos de nuestros alumnos son ribereños, no tienen computadora en casa ni móvil, y mucho menos conectividad para acompañar las clases a distancia. (*Docente 5*)

Podemos inferir que el problema de la falta de recursos y conectividad en algunas instituciones educativas no es el resultado de una pandemia, es una realidad presente en el día a día de las instituciones y que, durante este período, se destaca la disparidad de acceso y oportunidades en las diferentes regiones de Brasil. La diversidad de acceso e iniciativas también se presenta en países, como Colombia y Uruguay, donde las instituciones públicas se han reorganizado y adoptado medidas para la continuidad de las actividades académicas y para que los estudiantes tuviesen condiciones de acceso a la tecnología.

Como señala *Docente 8*,

Las instituciones están buscando formas de proveer o financiar computadoras e internet a los estudiantes para que puedan asistir a clases y ya estamos pensando en otra estrategia para la ruralidad, porque, en las zonas rurales, la infraestructura de Internet es precaria, incluso para quienes tienen buenas condiciones económicas. (*Docente 8*)

Según los docentes, las IES muestran interés y preocupación por dos aspectos importantes: adquisición de equipamiento para estudiantes y asistencia a estudiantes de zonas rurales, de manera que se garantice una educación con equidad tanto en la zona urbana como en la rural. Una investigación llevada a cabo por UNICEF en varios países, incluyendo América Latina, revela importantes diferencias en el acceso a los dispositivos electrónicos, como ordenadores o teléfonos celulares, y para las conexiones a Internet y otras formas de educación a distancia, especialmente en zonas pobres y rurales (Unicef, 2020).

La mala conectividad en las regiones del interior también se presenta en las diferentes regiones de Brasil, los docentes hablan de las dificultades que tienen algunos estudiantes para seguir participando de las actividades. De otra parte, además de las dificultades de acceso, algunos docentes señalan que la realidad de algunos de sus estudiantes es preocupante pues continuaron con sus actividades laborales y al regresar a casa tienen que compartir el móvil o la computadora con sus hijos y otros miembros de la familia.

Esta situación presenta un escenario que hay que tener en cuenta a la hora de adecuar las actividades educativas en este período de pandemia y, principalmente, para hacer uso de la tecnología es fundamental conocer las necesidades de cada uno y los diferentes contextos. Entender esto es asumir, principalmente por parte del Estado, a través del Ministerio de Educación, que las medidas para combatir la pandemia no llegarán a toda la red educativa si se consideran soluciones homogéneas entre instituciones públicas y privadas de educación.

La discusión latente, al menos, durante los últimos 20 años sobre la inclusión digital y el acceso universal a la tecnología necesita volver a la agenda de las políticas públicas para convertirse en una acción concreta del Estado y no de la política de Gobierno. Como señala Martins (2020, p. 254), es fundamental, para el contexto actual y pospandémico, “la inversión en educación mediada por tecnología, desde la educación básica hasta la superior, con programas prioritarios de educación digital y asignación de financiación digna para una inclusión digital efectiva, deben constituirse en una política pública estratégica”.

La repentina necesidad de aislamiento social y el uso de tecnologías como medio para no detener la educación, muestra que la relación entre educación, tecnología y sociedad es de suma importancia para el desarrollo del individuo en su conjunto (Pérez, 2015). La tecnología está cada vez más presente y necesaria en el día a día de todos, pero es necesario reflexionar profundamente sobre cómo este acceso puede ser desigual para que las acciones permitan hacer realidad la equidad en el acceso a la tecnología y la educación.

Otro punto importante por considerar sobre la atención remota a los estudiantes es la organización pedagógica de las actividades, en este sentido un docente llama la atención sobre el compromiso por parte de los estudiantes, tema también destacado por otros participantes.

Creo que las clases mediadas por tecnología requieren de un mayor compromiso, por un lado, el alumno necesita fortalecer su comprensión y capacidad lectora y también una mayor concentración para que el entorno no los distraiga y pierdan algunas explicaciones que puedan necesitar más adelante en la asignatura. (*Docente 10*)

Y complementa la importancia de la mirada atenta del docente, ya que “por otro lado, el docente ya no solo está cambiando los elementos didácticos, sino también su postura, ya que es un poco más difícil percibir los elementos no verbales que permiten identificar la comprensión o no de ciertos temas por parte del alumno” (*Docente 10*).

El actual contexto también ha traído viejas preocupaciones sobre las habilidades tecnológicas. Los profesores señalan que todavía existe mucha resistencia frente al uso de la tecnología, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. “Hubo resistencia tanto por parte de los profesores que no son expertos en informática, como de los estudiantes que tienen muchas dificultades para acceder a Internet, ya que no tienen las herramientas para asistir a clases” (*Docente 3*).

Además, es necesario tener en cuenta que los alumnos también atraviesan un proceso de adaptación ante el aislamiento social y la falta de asistencia a clases presenciales. Los sistemas escolares deben ayudar a los estudiantes a adaptarse a

los rápidos cambios y otros impactos de la rápida digitalización, desde los estándares éticos y la ciberseguridad hasta el impacto en la salud, el aprendizaje y muchos otros problemas de la sociedad y la economía (Bryant, 2020).

El *Docente 1* está atento a la importancia que tiene no se exceder en contenido, y dice que al principio cree haber superado el límite, sobrecargando su carga de trabajo y la de sus alumnos. En este sentido, es necesario tener una planificación adecuada, dentro del contenido, definiendo, con los alumnos, lo que quieren lograr, para que el contenido sea asimilado y comprendido por el alumno, respetando "la premisa de que no es cantidad sino calidad lo que debe darse". (*Docente 1*).

Con relación a los sentimientos de los docentes, el mismo participante habla de la importancia del compromiso del docente en mantener actualizadas las actividades. El profesor comenta que

a pesar de que la educación a distancia hace parte de mi realidad, tuve que pasar por un período de adaptación con clases en línea, principalmente para atender a los estudiantes, pues cada ser humano tiene sus particularidades, y esta poderosa herramienta que es la internet y los medios tecnológicos podría enmascarar la realidad de los implicados. (*Docente 1*)

Por otro lado, es importante que tengamos cuidado de no colocar toda la responsabilidad de atender a los estudiantes solo en los maestros. Los docentes tienen un mayor contacto con los estudiantes, pero no solo es su responsabilidad, es necesaria la participación y compromiso de los estudiantes, como el apoyo de la institución y niveles superiores. Al respecto, *Docente 16* afirma que

la universidad hizo una contraparte de infraestructura y los profesores se fueron a casa y empezaron a repensar lo que voy a hacer. Pero no hubo mucho, no hubo reunión, no hubo nada, todos hicieron lo que pensaron que tenían que hacer y en un principio. Un grupo numeroso de profesores, más del 70%, grabaron sus clases tal como las presenciales y las metieron en repositorios de transmisión de video como YouTube o Vimeo, y luego grabaron esas lecciones de una hora y quince para que los estudiantes pudieran acceder a esas lecciones. (*Docente 16*)

Las instituciones educativas deben comprender que tienen la oportunidad de reinventarse y convertirse en poderes necesarios para los cambios económicos y sociales que están por venir. Especialmente en contextos educativos, la inserción de la tecnología siempre ha estado en la mira, pero en este período pandémico se ha convertido en una realidad presente y ya no en un futuro cercano. Actualmente tenemos la oportunidad de reflexionar sobre una pedagogía digital que busca una asociación efectiva entre todos los actores de la educación, no solo docentes y estudiantes, sino también la gestión de las instituciones y el poder público (Santos, 2020b). Sobre la relación de los diferentes actores en ese proceso, el *Docente 4* considera que "tanto la universidad como los estudiantes y los docentes estamos comprometidos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea realizado de manera exitosa" (*Docente 4*).

Los profesores también hablan de sus sentimientos como autores de este proceso. El *Docente 20* dice que extraña estar físicamente presente con sus alumnos, pero cree que podemos aprender lecciones y aprendizajes que nos fortalecerán y cambiarán la

práctica. Mientras que otro docente presenta una reflexión en ese sentido, diciendo que “necesitamos unos momentos para crear una motivación, crear una actividad diferente para que ellos [los alumnos] hablen, se calmen, intercambien” (*Docente 20*).

Otro sentimiento presente en este análisis es la distancia que se hace más intensa por no poder mirar a los ojos y no lograr ver a los estudiantes cuando tienen las cámaras apagadas, sea por mala conexión, sea por no querer mostrarse o simplemente por no estar presentes. Manejar esa situación para una tercera parte de los participantes de esta investigación resulta muy difícil e incómoda, tal como dice el Docente 19, “hay cosas de la docencia que no se dan de manera unidireccional, sino que se hacen en la conversación, mientras nos adecuamos a vernos de manera remota y a veces ni siquiera vernos, no saber que estamos conectados es difícil”.

En este sentido, existe un sentimiento de gran preocupación, impotencia, ansiedad, entre otros adjetivos de emociones que mencionan los entrevistados y destacan aquellos con perfil negativo. Sin embargo, creen que el futuro pospandémico será una época de cambio y transformación donde vislumbrar una práctica docente que ha superado desafíos dolorosos, pero sabiendo que lo que nos desafía es también lo que transforma.

Estos sentimientos necesitan ser considerados tanto por los docentes, como, principalmente, por las instituciones, pues organizar clases remotas involucra mucho más que cambiar el formato de clase y la plataforma de tecnología, genera sentimientos que pueden potenciar la práctica, pero también estresores que pueden afectar las emociones y la salud mental de los docentes. Es decir, en un momento en que estamos todos preocupados con la atención a los estudiantes, también es imprescindible tener en cuenta la atención a los docentes.

Por otra parte, los sentimientos señalados pueden dar pie para empezar una reflexión crítica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre los cuales la mirada sensible y atenta es fundamental (Loureiro y Lima, 2019). Cuando comprendamos la importancia de crear una comunidad de colaboración en clase, sea en la virtualidad o presencialidad, puede ser que logremos entonces también involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que sea un ejercicio corresponsable y cuente con la participación de todos.

A la hora de señalar los recursos tecnológicos utilizados con fines pedagógicos, es necesario conocer el tipo o cómo se llevará a cabo la mediación pedagógica con miras a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, Santos (2020b, p. 218) enfatiza la “necesidad de utilizar la tecnología como un aliado de los procesos de enseñanza y aprendizaje y como una forma de acercar a los estudiantes al contexto educativo y su dedicación en el aula”.

En cuanto a los principales recursos utilizados por los docentes en este período, y cómo se está dando la mediación entre estos recursos, contenidos e interacción con los estudiantes. Los profesores mencionan el WhatsApp como el más utilizado y afirman que se trata de un recurso de fácil acceso y que la mayoría de los alumnos ya han utilizado la aplicación lo que facilita el contacto durante este período de aislamiento. En cuanto recursos de tecnologías utilizados por los docentes para interacción con los estudiantes, no hay distinciones entre lo que se están utilizando en los diferentes

países, eso nos hace pensar en cuanto la tecnología, que puede ser accedida de forma universal, con soporte global y en los distintos idiomas, y la manera de utilizarla no se difiere entre los docentes de los países que participaron en este estudio.

Además, alineado con el discurso de algunos participantes sobre el potencial que presenta la inserción de tecnologías en las actividades educativas, se observó el discurso de uno de los participantes.

Me di cuenta de un momento que también fue muy enriquecedor como docente, porque hasta entonces no conocía las herramientas de videoconferencia para poner ese contenido dentro de la videoconferencia de otra manera, pero ahora puedo usar metodologías activas, realidad virtual y aumentada y todo es más evidente. Creo que es porque realmente queremos que funcione. (*Docente 6*)

Como refuerzan Machado, Santos y Costa (2020, p. 707), “las tecnologías digitales pueden potenciar el trabajo en grupo y desarrollar la comunicación, la interacción, la reflexión y el pensamiento crítico”. En esta ocasión, al mirar actividades por intermedio de la tecnología, es posible desarrollar habilidades en nuestros estudiantes y crear una comunidad de aprendizaje.

Es evidente que la educación, en el contexto del aislamiento social, buscó diferentes canales para el mantenimiento de la docencia. Tal como afirma Moran (2015), con las tecnologías móviles, los modelos de problema y proyecto son más híbridos y la información es de más fácil acceso para los estudiantes, aunque puede haber puntos que aparentemente presenten aspectos negativos, el recurso tecnológico digital es el más indicado en este momento. La esencia es y estará en mantener el ánimo para “hacerlo funcionar”, para buscar alternativas para acercarnos a los estudiantes, también, en el período postpandémico.

## 5. Conclusiones

La pandemia vino a mostrar cambios que ya estaban ocurriendo y que eran necesarios en los contextos educativos antes de la pandemia, llegó a señalar que debemos pensar y establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje e innovación pedagógica con y, a través de las tecnologías digitales. Pensar una educación fuera de la caja, basada en recursos y metodologías, también utilizadas en otros ámbitos y que pueden resignificar el espacio escolar y universitario, acercándolos aún más a la realidad cotidiana.

La pandemia nos hizo pensar en muchos aspectos y reflexiones sobre un proceso de transformación permanente que tiene que ver con una mayor flexibilidad, no solo en el plan de estudios, sino también en el diálogo con nuestros alumnos, valorando sus opiniones sobre los procesos formativos. Para que podamos volver a enamorarnos de los alumnos y estos a su vez de su formación y aprendizaje. Esta parece ser una visión romántica de la educación, pero ¿qué pasa con la vida sin pasión, la educación sin compromiso y nosotros los maestros sin la voluntad y el amor por la enseñanza?

Habrá que transmutar las instituciones educativas, repensar viejos modelos, aprovechar mejor las diferencias o “brechas” generacionales, principalmente para aprovechar la experiencia vivida en el pasado para emprender un futuro significativo,

acogedor, emprendedor e innovador. Esta pandemia nos ha mostrado y enseñado muchas cosas, una de las más interesantes es que nos estamos dando cuenta de que estamos viviendo una distancia física y no precisamente una distancia social.

El escenario actual ha aumentado el potencial de aproximación promovido por las tecnologías digitales. La posibilidad de conectarse con personas de diferentes lugares, diferentes culturas, dada la investigación presentada en este artículo, con la participación de personas de diferentes regiones de Brasil, Colombia y Uruguay.

Además, que este período puede ser un hito para la renovación de la educación, nuevas formas de ser, y estar y un impulso para que los Gobiernos realicen importantes inversiones en acceso y capacitación para el uso significativo y planificado de las TIC en educación y que este uso sea también para acercarnos a una educación de calidad, más equitativa y colaborativa para los estudiantes tanto de instituciones privadas como de las públicas.

## Referencias

- Andifes (2020). *As universidades são um dos maiores aliados dos brasileiros no enfrentamento do coronavírus*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes. Recuperado de <https://www.andifes.org.br/?p=85189>
- Araujo, F. J., de Lima, L. S., Cidade, P. I., Nobre, C. B. y Neto, M. L. (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, 288(112977). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, 7(1), 257-275. Recuperado de <https://bit.ly/3xWspff>
- Brasil (2020). Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020. p. 39. Recuperado de <https://bit.ly/2UrOHak>
- Bryant, J. (2020, September 8). Reimagining a more equitable and resilient K12 education system. *McKinsey Insights*, 1-8. Recuperado de <https://mck.co/3BIAJr3>
- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., Menezes, H. F. y Sant'anna, R. M. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-12. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151>
- Castaman, A. S. y Rodrigues, R. A. (2020). Distance Education in the COVID crisis-19: an experience report. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- Loureiro, R. C. y Lima, L. (2019). *Tecnodocência: concepções teóricas* [Tecnodocencia: concepciones teóricas]. Edições UFC.
- Machado, K. G. W., Santos, P. K. y Costa, C. S. (2020). As contribuições das tecnologias digitais para a internacionalização da Educação Superior em casa e a construção da cidadania global. *Revista Cocar*, 14(29), 700-722. Recuperado de <https://bit.ly/3zki1y7>
- Martins, R. X. (2020). A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 242-256. Recuperado de <https://bit.ly/3iOVvab>
- Moraes, R. y Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva* [Análisis textual discursivo]. Editora Unijuí.
- Moran, J. M. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. [Enseñanza Híbrida: Personalización y tecnología en la educación]. Penso.

- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Pérez, A. I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa* [Educación en la era digital: la escuela educativa]. Penso.
- Santos, B. S. (2020a). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones AKAL.
- Santos, P. K. (2020b). *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. [Permanencia en la Educación Superior: desafíos y perspectivas]. Cátedra Unesco Juventude, Educação e Sociedade.
- Torres, A. C. M., Costa, A. C. N. y Alves, L. R. G. (2020). Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. *ScientificElectronic Library Online*, [s. l.], 1 jun. 2020. Recuperado de <https://bit.ly/2V6J3dG>
- Unesco (n.d.). *Educação: da interrupção à recuperação*. Unesco Construir a paz nas mentes dos homens e das mulheres. Recuperado de <https://bit.ly/3zpebDJ>
- Unesco (2020). *Equity in Education*. Unesco Institute of Statistics. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/topic/equity-education>

---

Como citar en APA:

Kohls-Santos, P. (2021). COVID-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>

## Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio

Sáhira Michele da Silva Celestino <sup>1</sup> 

Rita de Cássia de Souza <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil.

**Resumo.** A pandemia da COVID-19 acarretou mudanças na maneira de agir das pessoas, impactando a economia, política, saúde e educação. Diante deste contexto, este artigo traz parte de uma pesquisa realizada com alunos, professores e funcionários de uma escola do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Cajuri-MG. O público pesquisado foi de 56 participantes: 44 alunos do ensino médio, 7 docentes e 5 funcionários da escola investigada. Todos os participantes responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora. Os professores responderam a um questionário com 4 questões abertas e 36 fechadas com escala Likert. O questionário entregue aos discentes continha um total de 41 perguntas – 37 fechadas e 4 abertas. E o questionário dos funcionários continha 31 questões fechadas e 4 abertas. Diante dos resultados, nesse contexto de pandemia, os participantes da pesquisa passaram a valorizar e compreender a importâncias das relações, sobretudo na escola. Os estudantes abordaram a falta de interação com os colegas e professores; os docentes e funcionários também falaram sobre a falta dos alunos. A instituição escolar adotou o ensino remoto que, na visão dos educadores e estudantes, consideravam que o aprendizado tinha sido prejudicado com essa metodologia.

**Palavras-chave:** construcionismo social; ensino médio; pandemia, relações sociais

### *Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio*

**Resumen.** A pandemia da COVID-19 acarretou mudanças na maneira de agir das pessoas, impactando a economia, política, saúde e educação. Diante deste contexto, este artigo traz parte de uma pesquisa realizada com alunos, professores e funcionários de uma escola do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Cajuri-MG. O público pesquisado foi de 56 participantes: 44 alunos do ensino médio, 7 docentes e 5 funcionários da escola investigada. Todos os participantes responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora. Os professores responderam a um questionário com 4 questões abertas e 36 fechadas com escala Likert. O questionário entregue aos discentes continha um total de 41 perguntas – 37 fechadas e 4 abertas. E o questionário dos funcionários continha 31 questões fechadas e 4 abertas. Diante dos resultados, nesse contexto de pandemia, os participantes da pesquisa passaram a valorizar e compreender a importâncias das relações, sobretudo na escola. Os estudantes abordaram a falta de interação com os colegas e professores; os docentes e funcionários também falaram sobre a falta dos alunos. A instituição escolar adotou o ensino remoto que, na visão dos educadores e estudantes, consideravam que o aprendizado tinha sido prejudicado com essa metodologia.

**Palabras clave:** construcionismo social; enseñanza secundaria; pandemia, relaciones sociales.

### *Social relations, COVID-19 pandemic and high school*

**Abstract.** The COVID-19 pandemic caused changes in the way people act, impacting the economy, politics, health, and education. In this context, this article is part of a research carried out with students, teachers and employees of a high school inserted into the State Education System in Cajuri, Minas Gerais State. The public surveyed was composed by 56 participants: 44 high school students, 7 teachers and 5 employees of the investigated school. All participants answered a questionnaire prepared by the researcher. The teachers answered a questionnaire with 4 discursive and 36 multiple choice questions using the Likert scale. The questionnaire delivered to the students contained a total of 41 questions - 37 multiple choice and 4 discursive questions. And the employee questionnaire contained 31 multiple choice and 4 discursive questions. Given the results, in this pandemic context, the research participants began to value and understand the importance of relationships, especially at school. The students addressed the lack of interaction with colleagues and teachers; teachers and staff also spoke about the absence of students. The school institution adopted remote teaching, which, according to both educators and students, considered that learning had been impaired with this methodology.

**Keywords:** social constructionism; high school; pandemic; social relations.

## 1. Introdução

O clima social escolar consiste em como as pessoas se sentem dentro da escola. Está diretamente ligado às relações entre os professores, a gestão, os alunos, a família/comunidade, bem como as atividades de ensino-aprendizagem, seja dentro de sala de aula, seja no recreio, em relação ao horário das aulas, aos conteúdos escolares, às regras pedagógicas, avaliações, etc. e interfere no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade de vida das pessoas envolvidas no ambiente escolar. O clima social pode ser afetado de acordo com o contexto em que a instituição está inserida.

O mundo mudou rapidamente com a pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, COVID 19 e, para Marcia Gorett Grossi, Dalva Minoda e Renata Fonseca (2020) as transformações perpassam a economia, política, relações sociais, cultura, psicologia social, relação com a cidade e com o espaço público e também a educação se insere neste contexto sofrendo modificações. De acordo com as autoras, em 2020, mais de 1,5 bilhão de estudantes de 165 países foram afetados pelo fechamento das escolas por causa do coronavírus (medida tomada para frear a proliferação do vírus).

Com o intuito de amenizar as consequências da pandemia, vários estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, entre outros, aderiram ao período remoto (mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação) para que os estudantes não ficassem afastados do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estado de Minas Gerais adotou essa metodologia, porém houve diversas implicações neste novo modelo adotado como, por exemplo, a dificuldade de alunos e professores de acessarem a internet e a falta de aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas.

Iniciamos nosso estudo no Mestrado em Educação nos anos de 2019 e 2020 buscando entender a afetividade na escola e o quanto esta afeta as relações escolares e aprendizagem. Baseadas na perspectiva construcionista social, entendemos que o ser humano e tudo que se refere a ele é relacional. Assim, de acordo com Gergen e Gergen (2010), nossos estados emocionais não são individuais, e sim construídos coletivamente. Nesta perspectiva, buscamos uma maneira de estudar como se dão estas vivências afetivas na escola, considerando-as como algo relacional e, para isso, optamos por utilizar o conceito de clima social escolar. Nossa pesquisa foi realizada durante o contexto pandêmico, sendo assim, pesquisamos como os participantes se sentiam neste período. Nesse sentido, surge a questão norteadora deste artigo: Qual o impacto da pandemia nas relações escolares? Para responder este questionamento, realizamos um estudo com o objetivo de apresentar os impactos da pandemia da COVID-19 na educação sob a perspectiva dos alunos, professores e funcionários do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Cajuri-MG.

Nesta instituição, as aulas foram suspensas no mês de março de 2020, por tempo indeterminado e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou o Regime de Estudo Não Presencial. Para tanto, foi ofertado aos estu-

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A doença foi disseminada mundialmente, por isso o uso do termo pandemia. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

dantes um Plano de Estudos Tutorado (PET)<sup>2</sup>, organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais<sup>3</sup> e com o Plano de Curso da unidade de ensino<sup>4</sup> com atividades não presenciais que os alunos fazem em casa, via internet (e-mail) ou impressas (para os estudantes que não tinham internet em casa) e os professores, poderiam receber os materiais via site, e-mail, WhatsApp ou de maneira impressa. Além disso, estudantes e docentes poderiam acessar uma plataforma digital para acessarem os PETs e aulas gravadas sobre os conteúdos que foram transmitidas pela Rede Minas.

No Brasil, desde a segunda quinzena do mês de março de 2020, medidas como as políticas de isolamento social para o combate ao contágio do coronavírus ou COVID-19 afetaram drasticamente o cotidiano da população, além de impactar os setores da economia, política, relações sociais, cultura, relação com a cidade e com o espaço público. Segundo Marcia Gorett Grossi, Dalva Minoda e Renata Fonseca (2020) mais de 1,5 bilhão de estudantes de 165 países foram prejudicados pelo fechamento das escolas (medida tomada para frear a proliferação do vírus) por causa do contexto pandêmico.

No que diz respeito à pauta específica da educação, observamos que alguns governos, como o de Minas Gerais, por exemplo, com o intuito de amenizar os impactos causados pela COVID-19, implantou o Ensino Remoto à Distância em todas as etapas da educação básica. Esse processo ocorreu de maneira emergencial, e foi preciso enfrentar o fato de que muitos alunos e professores tem dificuldade de acesso à internet e muitos deles não possuem aparelhos adequados para o acompanhamento de aulas e atividades virtuais.

Ao darmos início a uma pesquisa sobre o clima escolar de uma escola do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Cajuri-MG, as aulas foram suspensas no mês de março de 2020, por tempo indeterminado e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou o Regime de Estudo Não Presencial. Para tanto, foi ofertado aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino com atividades não presenciais que os alunos fazem em casa, via internet (e-mail) ou impressas (para os estudantes que não tinham internet em casa) e os professores, poderiam receber os materiais via site, e-mail, WhatsApp ou de maneira impressa. Além disso, estudantes e docentes poderiam acessar uma plataforma digital para acessarem os PETs e aulas gravadas sobre os conteúdos que foram transmitidas pela Rede Minas.

<sup>2</sup> O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar do estudante, em cada componente curricular.

<sup>3</sup> O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG). Tem por objetivo oportunizar que todos os estudantes, independente da rede que eles estejam matriculados, tenham garantia e acesso à aprendizagem que está descrita no currículo formatado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>4</sup> "O plano de unidade, ou unidade de ensino, é uma previsão mais específica e analítica do trabalho a ser desenvolvido durante um determinado período/tempo. Este plano procura reunir, num todo organizado, mais específicos temas ou conteúdos listados, que se inter-relacionem e se complementem, compondo um conjunto mais facilmente compreensível, devido a sua significação" (Portal Educação, 2013).

## 2. Métodos e materiais

Diante deste novo contexto, portanto, reformulamos a pesquisa e criamos três questionários muito similares para professores, alunos e funcionários, compostos por 4 questões abertas e 36 fechadas com escala Likert<sup>5</sup> para os docentes, 37 para os estudantes e 31 para os funcionários. O questionário foi dividido em três partes: a primeira correspondia à identificação dos participantes, a segunda dizia respeito às relações construídas pelos participantes na escola e a última se referia ao contexto pandêmico (como se sentiam em estudar ou trabalhar neste período).

Os professores receberam o questionário através do Google Forms e os funcionários estavam trabalhando na escola presencialmente e receberam o questionário impresso, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - e a carta de apresentação da pesquisa. O questionário impresso foi enviado aos estudantes no dia 30/09/2020 junto com o Plano de Estudos Tutorado (PET) e recolhidos no dia 26/10/2020 junto com o material de atividades escolares do PET. Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram enviados também Termos de Assentimento para que os responsáveis pelos participantes menores de 18 anos tivessem conhecimento da pesquisa e autorizassem ou não a participação dos estudantes .

Foram distribuídos 76 questionários para os 164 estudantes matriculados, para todos os 20 professores e todos os 5 funcionários da escola e obtivemos a devolução de 44 questionários dos estudantes (9 da Educação de Jovens e Adultos; 11 do 1º ano, 13 do 2º ano e 11 do 3º ano do Ensino Médio), 7 dos docentes e de todos os 5 funcionários.

## 3. Resultados e discussão

### 3.1 *Os impactos do distanciamento social na percepção dos participantes*

Antes de trazer os dados obtidos na pesquisa, apresentamos o Construcionismo Social que foi a base teórica para a produção deste trabalho. O Construcionismo Social é uma perspectiva construída a partir dos anos de 1970 por diversos autores e autoras como Kenneth Gergen, Mary Gergen, Vivien Burr, Dian Marie Hosking, Lupicínio Íñiguez-Rueda, e no Brasil, podemos indicar alguns pesquisadores como Emerson Rasera, Carla Guanaes-Lorenzi, Marisa Japur e Mary Jane Paris Spink.

Segundo Rasera e Japur (2005), o construcionismo social surgiu alimentado por várias críticas aos modos tradicionais de fazer pesquisa que podem ser organizadas em três grandes grupos: a crítica social, a ideológica e retórico-literária. A crítica social emergiu diante da crítica da gênese social do pensamento científico por alguns autores como Marx, Weber, Scheler e Karl Mannheim; a crítica ideológica baseada na teoria crítica da Escola de Frankfurt-Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamim e outros que criticam a ideia de neutralidade na ciência e, por fim, a crítica retórico-literária que analisa as metáforas dos textos científicos, compreendendo o mundo que são construídas.

---

<sup>5</sup> O criador é o cientista social estadunidense Rensis Likert. É um tipo de escala para questionários usados para medir opiniões com um nível maior de nuance que uma simples pergunta de "sim" ou "não". A escala é usada em uma pergunta fechada quando os participantes têm opções de respostas pré-preenchidas. Normalmente, a pergunta de pesquisa da escala Likert de satisfação inclui uma opção moderada ou neutra, não apenas a resposta binária "sim ou não", como por exemplo: sim; em geral, sim; talvez; em geral, não ou não. Esse método permite descobrir graus de opinião que podem fazer a diferença para entender o feedback recebido (Surveymonkey, 1999).

O movimento construcionista foca nos processos cotidianos, ou seja, como as pessoas constroem o mundo em que vivem através da linguagem e das relações entre elas. Essa perspectiva parte do pressuposto que tudo é uma construção social, tudo que existe recebe um significado que é construído entre as pessoas. O que somos/estamos é o resultado das nossas relações sociais, ou seja, as afetações estão no “entre” e no “com” das relações sociais.

A perspectiva construcionista pode oferecer contribuições significativas para compreender as multiplicidades no âmbito escolar (Gergen & Gergen, 2010), uma vez que pode nos auxiliar a compreender as relações que constroem e caracterizam este espaço. Nesse sentido, acreditamos que as relações sociais são essenciais na construção do processo de ensino-aprendizagem e na execução dos objetivos da escola. Dessa forma, como as relações foram afetadas por causa da pandemia, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem também foi profundamente alterado e nos propusemos a entender, do ponto de vista de todos os participantes da escola, como eles percebiam estas alterações e como isso afetava o seu processo de ensino-aprendizagem no caso de professores e estudantes e o trabalho, no caso dos funcionários.

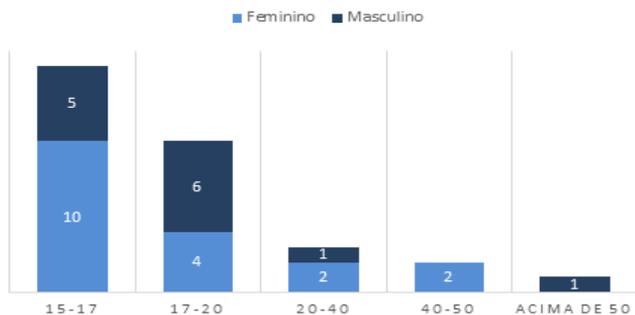
A análise das informações foi realizada em quatro etapas: as respostas dos estudantes, dos docentes, funcionários e, por fim, a exploração de todos os dados a partir das lentes construcionistas. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo, ou seja, um primeiro contato com os questionários que foram submetidos à análise.

### *3.1.1 Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre a escola e os estudos*

Dos 44 estudantes, 22 eram alunas e 22 alunos. Sendo assim, embora a questão de gênero não fosse um foco da pesquisa, em alguns momentos, quando percebemos uma discrepância na resposta de alunos e alunas, apresentamos esta observação, quando as respostas são próximas em ambos os grupos, não nos detivemos em detalhar o que alunos e alunas responderam. Os discentes apresentaram faixa etária entre 15 e 55 anos, conforme o gráfico abaixo. Dos 27 estudantes de EJA da escola, 9 responderam ao questionário e eles tinham idade entre 18 e 54 anos. Quanto aos estudantes do Ensino Médio regular, as idades variaram entre 15 e 19 anos.

Uma das primeiras perguntas, após perguntamos dados de identificação dos estudantes, era se eles consideravam que eles tinham condições adequadas para estudar em casa, 19 assinalaram “com certeza”; 8 disseram “em geral, sim”; 14, “às vezes” e 3 responderam “não”. Nos chamou a atenção que, apesar dos desafios de se estudar num espaço que não seja exclusivo pra isso como a sala de aula, não parece que os estudantes considerem que as condições de estudo que eles têm em casa sejam muito ruins. De qualquer forma, seria bom investigar aqueles fatores que podem estar dificultando o estudo dos estudantes, pois isso pode ser um complicador para seus resultados escolares. Em alguns casos, a escola pode conversar com os pais e tentar encontrar um caminho pra ajudar os estudantes a terem melhores condições para estudar, ainda que no espaço doméstico.

Gráfico 1. Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O período remoto (mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação) tem sido uma alternativa para os estudantes não ficarem afastados do processo de ensino-aprendizagem, no entanto há diversas implicações neste novo modelo adotado, como, por exemplo, a dificuldade de alunos e professores de acessarem a internet e a falta de aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas.

Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem. Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias (Dias & Pinto, 2020, p. 546).

Como a internet é um recurso hoje fundamental para os estudos e a comunicação, outra pergunta foi sobre como os estudantes percebiam a internet que tinham em casa.

Tabela 1. Internet dos estudantes

	F	M	Total
Ótima	1	9	10
Boa	4	5	9
Razoável	12	5	17
Ruim	2	2	4
Não tenho	3		3
Não respondeu		1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os dados mostram a diversidade de acesso dos estudantes, embora a maioria afirme ter uma internet ótima, boa ou razoável, há 3 estudantes sem internet em casa e é fundamental que a escola tenha esta clareza para evitar exclusões quando se trata de acesso aos conteúdos e atividades escolares. Além da internet, o tipo de aparelho utilizado para acessá-la pode facilitar ou dificultar o uso de alguns recursos e nem sempre este aparelho é de uso exclusivo do estudante e ele/a precisa conciliar seu uso com outros familiares.

Para compreender melhor esta situação, perguntamos aos estudantes que recursos eles utilizavam pra estudar e mais de uma resposta podia ser marcada. As respostas aprofundam um pouco mais sobre os limites do acesso dos estudantes: 1 menina não respondeu a questão, 1 menino disse que não tem nenhum dos aparelhos indicados (o mesmo que assinalou na questão anterior não ter acesso à internet) e nenhum dos estudantes disse usar tablet. 21 alunos e 21 alunas usam celular, 1 menina e 3 alunos disseram usar notebook e 4 alunos assinalaram usar computador de mesa. Aqui fica bem clara a diferença entre os sexos já que apenas 1 menina usa notebook, todas as demais usam celular, enquanto 3 alunos utilizam notebook e 4 computador de mesa.

Os dados mostram que os alunos relataram ter mais aparelhos disponíveis do que as alunas e com aparelhos com tela e teclado maiores, que facilitam bastante a leitura e escrita de um texto, bem como a resolução de exercícios. É bem importante pensar nisso para planejar o tipo de atividade a ser realizado pelos estudantes e também para saber se alguns estudantes terão mais dificuldades na realização das tarefas a eles destinadas. Além disso, quando um destes aparelhos apresenta algum problema, ele pode não ter outro pra realizar a tarefa da escola e também pode não ter sempre os aparelhos disponíveis para a realização de trabalhos escolares. Para identificar isso, perguntamos com quantas pessoas os estudantes compartilhavam os aparelhos.

**Tabela 2.** Compartilhamento dos aparelhos de acesso à internet

	F	M	Total
Só eu utilizo	12	11	23
1 pessoa	1	2	3
2 pessoas	4	3	7
3 pessoas	2	3	5
4 ou mais pessoas	3	3	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na questão anterior, 21 alunas e 21 alunos disseram usar celular, mas nesta questão apenas 12 alunas e 11 alunos afirmaram que eles são os únicos a usarem o aparelho, o que nos leva a pensar que o celular pode não ser do estudante, mas emprestado ou compartilhado com outra pessoa. Quanto maior o compartilhamento, mais difícil é para o estudante realizar a atividade. É provável que ele/a tenha que negociar e ter um tempo limitado, já que outras pessoas dependem do mesmo aparelho.

Não dá pra avaliar em que medida isto é um fator complicador ou não dos estudos, de qualquer forma, é bem significativo que, sendo o celular o principal recurso usado pelos estudantes, 10 alunas e 11 alunos compartilhem os aparelhos com mais pessoas.

Na escola investigada, as aulas foram suspensas no mês de março de 2020, por tempo indeterminado, e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Para tanto, foi ofertado aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais<sup>6</sup> e com o Plano de Curso da unidade de ensino<sup>7</sup>, com atividades não presenciais que os alunos faziam em casa, via internet (e-mail) ou impressas (para os estudantes que não tinham internet em casa), e os professores poderiam receber os materiais via site, e-mail, WhatsApp ou de maneira impressa. Além disso, estudantes e docentes poderiam acessar uma plataforma digital para acessarem os PETs e aulas gravadas sobre os conteúdos que foram transmitidas pela Rede Minas<sup>8</sup>.

O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 39).

O período remoto (mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação) tem sido uma alternativa para os estudantes não ficarem afastados do processo de ensino-aprendizagem, no entanto há diversas implicações deste novo modelo adotado, como, por exemplo, a dificuldade de alunos e professores de acessarem a internet e a falta de aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas.

Perguntamos ainda como os estudantes percebiam o fato de estudar em casa durante a pandemia e 1 menina e 5 alunos assinalaram que consideravam que: “é melhor do que estudar na escola”; 1 menina e 3 alunos marcaram “é o mesmo que estudar na escola”, mas 20 alunas e 14 alunos indicaram que estudar em casa “é pior do que estudar na escola”. Claramente, depois de 4 meses estudando em casa, 34 dos 44 estudantes compreendiam que a escola é o melhor lugar para estudar, mas seria bem interessante entender porque alguns, especialmente os alunos, não viam diferença entre estudar em casa ou na escola e 5 alunos e 1 aluna considerava que era melhor estudar em casa que na sua escola.

Aprofundando mais esta questão, perguntamos se as atividades à distância ensinavam “mais”, “o mesmo” ou “menos” que as aulas presenciais. Agora 36 dos 44 participantes (20 alunas e 16 alunos) indicaram que ensinavam “menos”, 1 aluna e 3

<sup>6</sup> O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG). Tem por objetivo oportunizar que todos os estudantes, independentemente da rede em que eles estejam matriculados, tenham garantia e acesso à aprendizagem que está descrita no currículo formatado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>7</sup> O plano de unidade, ou unidade de ensino, é uma previsão mais específica e analítica do trabalho a ser desenvolvido durante um determinado período/tempo. Este plano procura reunir, num todo organizado, mais específico temas ou conteúdos listados, que se inter-relacionem e se complementem, compondo um conjunto mais facilmente compreensível, devido a sua significação” (Portal Educação, 2020).

<sup>8</sup> TV pública educativa que sintetiza a diversidade social e cultural mineira.

alunos marcaram a opção “o mesmo que as aulas presenciais” e 1 menina e 3 alunos consideravam que as atividades à distância ensinavam “mais” que as presenciais. Comparando com as respostas anteriores, ainda que 1 menina e 5 alunos afirmaram que estudar em casa “é melhor do que estudar na escola”, em relação ao aprendizado, agora 1 aluna e 3 alunos afirmaram que aprendiam mais com as atividades à distância. Ou seja, mesmo os poucos que achavam melhor estudar em casa não foram unânimes em afirmar que as atividades à distância ensinam mais.

**Tabela 3.** Alunos estudando durante a pandemia

	F	M	Total
Mais do que antes	1	4	5
O mesmo que antes	3	3	6
Menos que antes	18	15	33

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além da percepção sobre a escola e as atividades realizadas, procuramos saber se os estudantes mantiveram ou alteraram o ritmo de estudos durante a pandemia. 1 menina e 4 alunos assinalaram que passaram a estudar “mais do que antes”, 3 alunas e 3 alunos disseram “o mesmo que antes”, mas 18 alunas e 15 alunos reconheceram que, durante a pandemia, estudavam “menos que antes”. Estando estes estudantes no final da vida escolar obrigatória e muitos deles certamente pretendendo realizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - e iniciar um curso superior, é provável que a necessidade de manter os estudos no ambiente doméstico tenha prejudicado a qualidade da aprendizagem destes estudantes. Vários são os fatores intervenientes neste processo: a dificuldade de acesso à internet, o compartilhamento de aparelhos, o fato de o ambiente doméstico ter muito mais elementos distratores, a necessidade de organização de um horário definido de estudo, conciliar atividades cotidianas com as escolares, bem como desenvolver autonomia pela própria aprendizagem.

Nas atividades remotas de ensino, o estudante fica fisicamente longe do docente, fazendo com que o discente se torne o principal responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem. Há professores que não estão capacitados para lecionar à distância e não sabem lidar com as novas tecnologias, que para Dias e Pinto (2020), o ensino através da internet “não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário” (Dias & Pinto, 2020, p. 546).

Em uma das questões abertas, perguntamos aos estudantes se eles estavam sentindo falta da escola e pedíamos que justificassem sua resposta, numa questão aberta. Os alunos que sentem muito a falta da escola justificam (quadro 1.0) sua resposta devido à falta de interação com os colegas e das explicações dos professores, uma vez que o estudo remoto, na pandemia, ocasionou o afastamento social. Os alunos que responderam que em geral não ou não sentem falta da escola justificaram suas respostas por não gostarem da instituição, por sentirem desmotivados quando

um professor privilegia um discente e outro não, pelo horário integral, quando não entendem o conteúdo e o docente não explica novamente e por não gostarem de algumas pessoas que compartilham o ambiente escolar.

**Quadro 1.** Justificativas dos estudantes por estarem ou não sentindo falta da escola durante a pandemia

Falta	Respostas	Número
Sentiam falta da escola	Aprendem mais dentro da escola junto com os professores e colegas.	18
	Tiram as dúvidas com os professores.	6
	Relações com os colegas.	9
	Os professores não explicam a matéria novamente quando o estudante está com dificuldade.	1
Não sentiam falta da escola	Não gosta do tempo integral.	1
	Não gosta do período remoto.	1
	Não gosta das pessoas que estão na escola.	2
	Os professores não gostam de todos os alunos.	1
Não responderam		5

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Chama atenção que uma das respostas foi o estudante não gostar do período integral, já que, obrigatoriamente, todos os estudantes foram incluídos no tempo integral, sendo esta a única escola da cidade a oferecer ensino médio. Caso os estudantes não quisessem ficar no tempo integral, teriam que abandonar o ensino médio ou ir estudar em outra cidade. Devido à pandemia, houve apenas 17 dias letivos e, em 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas. Assim, os estudantes tiveram pouquíssima oportunidade de experimentar o tempo integral, que estava sendo implementado pela primeira vez na escola. As respostas abertas enfatizam que os estudantes consideram que aprendem mais na escola, podem tirar as dúvidas com os professores e também sentem falta da relação com os colegas. De acordo com o Construcionismo Social, somos seres relacionais, coletivos e não individuais.

Como produtos e produtores de uma construção coletiva, cada relação em que participamos, cada contato que temos nos altera e altera os demais, influenciando a nossa constituição psíquica e o ambiente à nossa volta. As novas tecnologias, especialmente as TIC's, tecnologias de informação e comunicação, provocaram uma revolução na nossa forma de relacionar com o mundo e com as pessoas, pois elas aproximam diferentes e variados contextos culturais e nos transformam profundamente, já que somos, precisamente, este conjunto de relações (Souza, 2020, p.3).

Além disso, consideramos que o aprendizado é relacional, mesmo que seja feito com base em um livro, um aplicativo, um exercício, um vídeo. Há pessoas que elaboraram estes materiais e que podem não estar presencialmente ali. Ainda assim, são bem diferentes as relações feitas face a face e as remotas. Especialmente durante a pandemia, as tecnologias de informação e comunicação favoreceram a conectividade entre as pessoas “encurtando” o afastamento e o distanciamento entre elas. Essa conexão virtual, por sua vez, reduz o impacto psicológico do isolamento social e pro-

porciona uma nova maneira para as pessoas se relacionarem. No entanto, como na escola, os estudantes não tem acesso à internet, não havia sequer a possibilidade de reuniões virtuais com os colegas de sala e os professores e, para os estudantes, este afastamento tornava o aprendizado mais difícil. Por outro lado, é preciso considerar que nem sempre estas relações são amistosas e pelo menos 4 das respostas abertas dos estudantes foram de que não sentiam falta da escola porque sentiam que os professores discriminavam alguns estudantes ou que não tinham boas relações com os colegas.

É preciso estar atento a estes estudantes que não se sentem bem na escola porque, além de poderem ter prejuízos nos seus resultados escolares, é muito comum que desenvolvam baixa autoestima, dificuldades de relacionamento que podem perdurar por muitos anos em suas vidas, como consequências de relações que poderiam ter sido melhor trabalhadas no espaço escolar.

Considerando que o ambiente escolar é composto por todos os seus membros, visamos conhecer como os professores e funcionários estavam lidando com este novo contexto. Como dissemos acima, as perguntas de todos os questionários eram muito similares, mas adaptadas à cada categoria. Como pudemos ver, boa parte dos estudantes dizia sentir falta da escola e que aprendiam melhor nas aulas presenciais, mas houve também os que se sentiam melhor estudando em casa e até considerando que aprendiam melhor do que na escola. Como os professores estavam vivenciando esta situação tão nova e inusitada é o que vamos abordar agora.

### 3.1.2 A percepção dos docentes e funcionários do Ensino Médio sobre a escola e a educação durante a pandemia

#### Docentes

Como os docentes preencheram o questionário no mês de junho e estavam deste março trabalhando de forma remota, suas respostas se referem a este período de 3 meses desta nova experiência. Dos 20 professores da escola, 7 responderam o questionário, sendo 4 mulheres e 3 homens. Mostramos, a seguir, a formação destes professores e o ano em que terminaram a graduação.

Tabela 4. Formação dos professores

F		M	
Ano de conclusão	Graduação	Ano de conclusão	Graduação
2000	Pedagogia e Educação Artística	2002	Matemática
2008	Filosofia	2011	História
2009	Pedagogia	2019	Geografia
1998	Zootecnia		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Perguntados se eles tinham condições adequadas para trabalhar em casa, 1 professora assinalou “com certeza”; 4 docentes disseram “em geral, sim”, 1 professor, “às vezes” 1 professora afirmou que “em geral, não”. Assim como os estudantes, apesar do desafio de se trabalhar em casa, de acordo com as respostas, não parece que os

educadores considerem que estas condições sejam muito ruins. De qualquer forma, é válido investigar os fatores que podem estar dificultando o trabalho dos professores, pois isso pode ser um complicador para seus resultados e podemos supor que o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, muito mais associado ao sexo feminino na nossa sociedade possa ter levado à professora a considerar que, em geral, não tem boas condições de trabalho em casa, mas isso não foi possível investigar com o questionário utilizado. Assim como com os estudantes, seria importante se pensar em maneiras de se melhorar estas condições de trabalho doméstico, caso seja possível.

Embora os estudantes não tivessem atividades de estudo online, para os professores o acesso à internet pode melhorar o trabalho, facilitando o acesso a materiais de estudo, a comunicação com colegas, com a gestão da escola e também com os estudantes. Sobre a internet que tinham em casa, 1 professor respondeu “ótima”, 2 “boa”, 3 “razoável” e 1 “ruim”. A dificuldade de acesso à internet é um fator que interfere no desempenho do trabalho remoto dos docentes, que deve ser levado em consideração pela instituição.

Neste período de distanciamento social, a internet trouxe alguns benefícios como manter as relações entre as pessoas, relacionamentos afetivos, entretenimentos e conhecer a diversidade cultural que já vinham ocorrendo nos últimos anos através das telas de celulares e computadores. E devido ao surgimento da COVID-19, potencializou seu uso para conseguir manter certas rotinas durante a pandemia e, também, as relações entre as pessoas. A sociabilidade digital é essencial no contexto pandêmico e a contemporaneidade, ainda que sofra constantes mutações com a incorporação de novas tecnologias, pois elas são capazes de (re)estabelecer as relações. Temos a noção de que muitas pessoas não têm acesso a internet e políticas públicas devem ser feitas para solucionar este problema, pois a educação digital ainda é um desafio, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Sobre o uso de aparelhos, 3 docentes assinalaram utilizar “computador de mesa”, 5 “notebook” e 6 também usam celulares. Nenhum professor usa exclusivamente o celular para as atividades de trabalho. Sobre o compartilhamento dos aparelhos, 4 docentes afirmaram que apenas eles utilizavam o(s) aparelho(s) e 3 compartilhavam com mais uma pessoa, o que pode fazer com que estes tenham mais dificuldades na realização das suas atividades de trabalho. Destacamos também que, dos 20 professores da escola, 13 não responderam ao questionário e podemos levantar hipóteses de dificuldade de acesso à internet, de aparelho disponível e mesmo falta de familiaridade com atividades digitais, mas não sabemos se foram estes os motivos pelos quais os demais professores não participaram.

Sobre como estavam percebendo o trabalho em casa durante a pandemia, 2 professores responderam que trabalhavam “mais do que antes” e 5 “menos do que antes”. Não sabemos se o fato de terem menos contato com os estudantes, de estarem fazendo suas atividades no conforto de suas casas levaram os professores a considerar que tinham menos trabalho. Devemos considerar ainda que, da forma como foram estruturados os Planos de Ensino Tutorados, as atividades já vinham prontas para os estudantes e bastava aos professores corrigirem os exercícios definidos pelas apostilas.

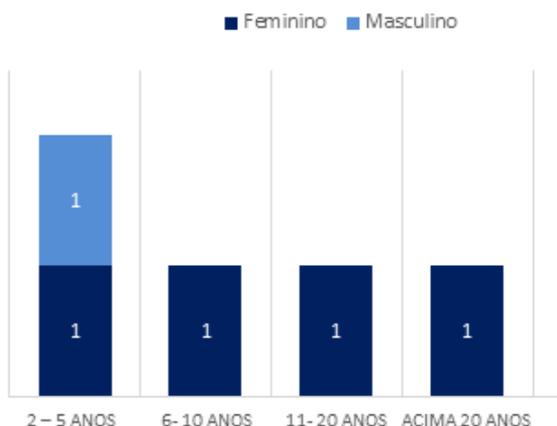
Perguntamos aos professores se eles consideravam que as atividades à distância ensinavam “mais”, “o mesmo” ou “menos” que as aulas presenciais e todos responderam que ensinavam menos do que as aulas presenciais, coincidindo com a resposta de 36 estudantes, embora 8 estudantes partiam do princípio que estavam aprendendo mais com o ensino remoto. Não sabemos se esta percepção dos professores se devia aos resultados que eles estavam percebendo nos exercícios enviados pelos estudantes ou se era apenas uma opinião, considerando que talvez os estudantes não tivessem a mesma dedicação de tempo ao estudar em casa, já que não tinham aulas presenciais.

Será que os professores sentiam falta da escola? A esta pergunta, todos docentes responderam que estão sentindo falta da escola. Eles justificaram essa resposta da seguinte maneira: “o ambiente escolar é acolhedor, faz muita falta o contato direto com as pessoas”; “além da rotina de sair de casa para exercer uma atividade, os relacionamentos são agradáveis e fazem falta”; “sinto falta dos alunos e alunas”; “o clima na escola é muito agradável”. Identificamos que os professores também sentem falta das relações sociais com as pessoas que integram a escola. Para o construcionismo, a realidade é construída socialmente por meio da cultura, dos valores e da história de cada sujeito, pois somos seres relacionais e através das nossas relações que os conhecimentos são construídos e sustentados (Gergen & Gergen, 2010). Assim, entendemos o quão as relações são importantes para construir a escola.

### Funcionários

Todos os 5 funcionários de serviços gerais da escola se dispuseram a participar da pesquisa e, embora estes não tenham relação direta com as atividades de ensino-aprendizagem, entendemos que sua opinião também seria muito importante para entender como eles percebiam a escola e o ensino nela oferecido, antes e durante a pandemia. Eles responderam o questionário impresso, pois estavam trabalhando na escola, apesar da pandemia. Dos 5 funcionários que participaram desta pesquisa, 4 são do sexo feminino e 1 masculino e todos eram auxiliares de serviços gerais.

Gráfico 2. Tempo de trabalho dos funcionários nesta instituição escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como podemos ver, os funcionários têm um bom tempo de trabalho na instituição e, portanto, um bom conhecimento dela e de seu funcionamento.

Devido à pandemia, os funcionários também tiveram modificações em suas jornadas de trabalho e 4 deles responderam que, durante a pandemia, trabalhavam “menos do que antes” e 1 funcionária não respondeu. Provavelmente a ausência de pessoas circulando pela instituição diminuiu a necessidade de limpeza dos espaços, além de não haver mais a necessidade de fazer a merenda escolar, lembrando que todos eles eram funcionários de serviços gerais.

Na oportunidade, também perguntamos se eles estavam sentindo falta dos estudantes na escola e todos responderam “muito” e optamos por transcrever todas as respostas abertas desta questão porque elas dizem muito do sentimento dos funcionários: “Escola sem alunos, é escola sem vida. A alegria de todos na escola é vê-la com alunos.”; “Os alunos são a base de tudo.”; “Sem nossos alunos a escola não tem vida. Aqui sem eles não tem alegria. O agitação do dia a dia é muito bom com eles na escola.”; “Porque sem eles o colégio fica muito vazio.”; “Eu gosto da escola quando os alunos estão aqui.” Destacamos estas respostas porque apesar de evidenciarem estar trabalhando menos, os funcionários deram a entender que preferiam a convivência, a agitação que traziam vida e alegria à instituição. Acreditamos que as relações sociais exercem forte influência nas transformações da sociedade e que as relações no ambiente da educação são fundamentais para reforçar o senso de coletividade e pertencimento.

#### 4. Considerações finais

No início de 2020, poucos poderiam imaginar que passaríamos todo o ano em situação de distanciamento social e nem o governo, as escolas, as famílias ou os estudantes tiveram tempo de se preparar pra um ensino remoto que traz muitas mudanças para todos os envolvidos, demandando uma adaptação radical de todos, algo que demanda tempo, reflexão, organização e reajuste constante.

Neste sentido, consideramos que é fundamental compreender melhor como as pessoas lidaram com este novo contexto, e, em se tratando de educação escolar, ainda mais no ensino médio, última etapa de educação escolar obrigatória no Brasil, será difícil avaliar os impactos do distanciamento social, do ensino remoto para a aprendizagem e formação dos estudantes. Nossa pesquisa teve por objetivo ouvir alguns protagonistas deste cenário e, ainda com as dificuldades da pandemia, já que tivemos que fazer a pesquisa através de um questionário e sem contato direto com os participantes, consideramos que obtivemos dados importantes sobre como aqueles estudantes, professores e funcionários percebiam a escola e o ensino durante o período de distanciamento.

Nem sempre é possível prever e planejar, antecipadamente, situações como o mundo teve que enfrentar em 2020, levando os sistemas de ensino a terem que se reinventarem rapidamente visando minimizar as consequências da falta de aulas presenciais. Considerando que somos seres relacionais e extremamente dependentes uns dos outros para o nosso desenvolvimento e aprendizagem, é possível que este distanciamento tenha afetado muito as crianças, adolescentes e jovens que tem na escola, frequentemente, seu principal espaço de socialização, integração e

aprendizagem formal. Portanto, ouvi-los pode nos ajudar a, no decorrer do processo, fazer ajustes visando manter a qualidade do ensino, a motivação e compromisso dos estudantes com as atividades escolares e a integração entre as pessoas, de maneira segura e condizente com a realidade de cada um. Esta também foi uma oportunidade para se repensar a instituição escolar. Afinal, a escola é ou não importante? O quanto se aprende dentro ou fora da sala de aula?

Parece-nos, que nesse contexto de pandemia, os participantes da pesquisa passaram a valorizar e compreender a importâncias das relações, sobretudo na escola. Os estudantes abordaram a falta de interação com os colegas e professores; os docentes também falaram sobre a falta do contato direto com as pessoas e sentiram muito a falta dos alunos; e os funcionários também falaram sobre o vazio que eles sentiam na escola sem os alunos.

Pelo menos na percepção dos estudantes e professores da escola pesquisada o espaço escolar, a integração entre educadores e educandos estava sendo percebida como potencializadora da aprendizagem e professores e estudantes consideravam que o aprendizado tinha sido prejudicado com o ensino remoto. Será que aulas online com todos os estudantes tendo acesso à internet e podendo estar juntos em atividades síncronas melhorariam esta percepção? O que é necessário fazer para melhorar o ensino e a qualidade de vida, de trabalho, de ensino e aprendizagem das pessoas envolvidas em contextos formais de aprendizagem? Não temos pretensão de dar respostas a estas perguntas, mas consideramos que ouvir os envolvidos no contexto escolar pode auxiliar, cada escola, dentro das suas condições específicas, a buscar melhores formas de ensino e aprendizagem, buscando não apenas manter a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas também de promover a saúde física e mental de seus integrantes que, embora estejam fora do espaço físico da instituição, a ela pertencem e, muitas vezes, dela dependem para se apropriarem de conteúdos básicos para a vida social e cultural da sociedade atual.

## Referências

- De Souza, R. (2020). Uma análise construcionista social da liberdade na educação. *Periódico Horizontes*, 38(1), Disponível em <https://bit.ly/3KGxGDN>.
- Dias, É. & Pinto, F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 545-554. Disponível em <https://bit.ly/3rkrSBk>.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2010). *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Guanaes, C. & Japur, M. (2008). Contribuições da poética social à pesquisa em psicoterapia de grupo. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 117-124. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/03.pdf>.
- Portal Educação (2020). *Plano de Unidade de Ensino*. Disponível em <https://bit.ly/3xV215c>.
- Rasera, E. F. & Japur, M. (2005). Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. *Paidéia*, 15(30), 21-29. Disponível em <https://bit.ly/3hTqCIE>.
- SurveyMonkey (1999). Saiba quando e como usar perguntas de pesquisa com escala Likert. Disponível em <https://bit.ly/36Oj9xW>.

*Como citar este artículo en APA:*

Celestino, S. M. y De Souza R. (2021). Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 45-59. <https://doi.org/10.35362/rie8624188>



## Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira

Chaiane de Medeiros Rosa <sup>1</sup> 

Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos <sup>1</sup> 

Ana Maria Gonçalves <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG); <sup>2</sup> Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Brasil.

**Resumo.** Este estudo se propôs a pensar os efeitos da pandemia causada pela COVID-19 na permanência dos estudantes da educação superior na Universidade Federal de Goiás, no Brasil. Para responder essa questão, foi feita pesquisa documental com base em dados primários relativos à situação de vínculo dos estudantes em dois períodos do primeiro semestre letivo de 2020, antes e a partir da pandemia, considerando tanto o panorama geral da universidade, como as particularidades das áreas do conhecimento, do ano de ingresso na instituição e dos graus acadêmicos. Além disso, para subsidiar a análise dos dados, a pesquisa documental se valeu de documentos oficiais secundários do Ministério da Educação e da Universidade Federal de Goiás, principalmente, mas também do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Ainda, foi feita pesquisa bibliográfica, ancorada em autores que discutem evasão, permanência estudantil e educação no contexto da pandemia. Como resultado, o estudo mostrou que houve uma redução dos vínculos ativos, provocada pelo aumento dos trancamentos e exclusões, o que se mostrou de forma mais acentuada nas Ciências Exatas e da Terra e com os ingressantes de 2016 a 2019.

**Palavras-chave:** educação superior; COVID-19; permanência estudantil; evasão.

### *Los efectos de la pandemia del COVID-19 en la permanencia en la educación superior. El escenario de una universidad federal brasileña*

**Resumen.** La propuesta de este estudio es reflexionar sobre los efectos de la pandemia causada por el COVID-19 en la permanencia de los estudiantes de la educación superior en la Universidad Federal de Goiás, en Brasil. Para responder a esa cuestión se hizo una investigación documental basada en datos primarios relativos a la situación de vínculo de los estudiantes en dos períodos de primer semestre lectivo del 2020, antes y a partir de la pandemia, considerando tanto el panorama general de la universidad como las particularidades de las áreas de conocimiento, del año de ingreso en la institución y de los grados académicos. Además, para subvencionar el análisis de los datos la investigación documental recurrió a documentos oficiales secundarios del Ministério da Educação y de la Universidade Federal de Goiás, principalmente, pero también del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada y de la Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Además, se hizo la investigación bibliográfica basada en autores que discuten evasión, permanencia estudantil y educación en el contexto de la pandemia. Como resultado, el estudio mostró que hubo una reducción de los vínculos activos, provocada por el aumento de las anulaciones y exclusiones, lo que se mostró de forma más acentuada en Ciências Exatas e da Terra y con los alumnos de nuevo ingreso del 2016 al 2019.

**Palabras clave:** educación superior; COVID-19; permanencia estudiantil; abandono escolar.

### *The effects of the COVID-19 pandemic on permanence in higher education. The scenario of a Brazilian federal university*

**Abstract.** This study aimed to think about the effects of the pandemic caused by COVID-19 on the higher education students' stay at the Federal University of Goiás (UFG) In order to answer this question, documentary research was carried out based on primary data relating to the students' bonding situation in two periods of the first academic semester of 2020, before and after the pandemic, considering both the general scene of the university and the particularities of the university, areas of knowledge, year of entry into the institution and academic degrees. In addition, to support the analysis of the data, the documentary research made use of secondary official documents from the Ministry of Education and the UFG, mainly, but also from the Institute of Applied Economic Research and the National Association of the Directors of the Federal Institutions of University Education. Still, bibliographic research was done, anchored in authors who discuss dropout, student permanence and education in the context of the pandemic. As a result, the study showed that there was a reduction in active bonds, caused by the increase in lockouts and exclusions, which was more pronounced in the Exact and Earth Sciences and with the new entrants from 2016 to 2019.

**Keywords:** higher education; COVID-19; student stay; evasion.

## 1. Introdução

No final de 2019, foi aprovado, por meio da Resolução nº 1.663 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec) (UFG, 2019a), o Calendário Acadêmico da Universidade Federal de Goiás (UFG) para no ano letivo de 2020, com vigência de 02 de março a 04 de julho. Porém, as aulas presenciais na Universidade foram suspensas em 16 de março, 14 dias após o início do semestre, em razão da COVID-19, que começou na China em dezembro de 2019, teve seu primeiro caso registrado no Brasil em 26 de fevereiro, e foi elevada à categoria de pandemia mundial em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A princípio, a suspensão das atividades na UFG estava prevista para durar 15 dias, mas, em decorrência do agravamento da situação de saúde pública, em 27 de março a gestão da Universidade suspendeu o Calendário Acadêmico por tempo indeterminado, conforme Resolução nº 18 de 2020 do Conselho Universitário (Con-suni) (UFG, 2020a). Nesse ínterim, foi criado um Comitê para o Gerenciamento da Crise COVID-19 e novo Calendário Acadêmico foi proposto, o qual estabeleceu, em caráter excepcional, a continuidade do semestre interrompido no formato de Ensino Remoto Emergencial; firmou novos prazos para os ajustes na matrícula (cancelamento e acréscimo de componentes curriculares e trancamento de curso); e definiu a retomada das aulas para 31 de agosto de 2020, com o término do semestre previsto para 22 de janeiro de 2021. Durante 168 dias sem atividades de ensino, a Universidade buscou se preparar para retornar de forma remota.

Em 2020, portanto, o mundo foi impactado por um vírus que impôs, globalmente, mudanças no cotidiano de todos os países. Em *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Santos (2020b), provocativamente, interroga sobre em que circunstâncias se conhece, de fato, as instituições sociais de uma determinada sociedade: em períodos de normalidade ou de crise? Pensando a partir dessa provocação, este artigo se propõe a pensar os efeitos da pandemia causada pela COVID-19 na permanência na educação superior brasileira, especificamente, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Afinal, se a evasão é um problema que já assola a instituição (Rosa & Ribeiro, 2018), teria a doença intensificado o abandono dos cursos e/ou potencializado a interrupção temporária deles?

Para responder essa questão, foi feita pesquisa documental com base em dados primários relativos à situação de vínculo dos estudantes da UFG em dois períodos do primeiro semestre letivo de 2020, quais sejam: período A, que significa a situação dos estudantes em 10 de março de 2020, após a finalização do período para os coordenadores dos cursos responsáveis pela oferta analisarem as solicitações de acréscimo de componentes ofertados no 1º semestre/2020 (UFG, 2019a); e período B, que significa a situação dos estudantes em 05 de novembro de 2020, finalizado o prazo para o estudante solicitar, via Portal do Discente, trancamento de matrícula do 1º semestre/2020 (UFG, 2020b), conforme Calendário Acadêmico da instituição.

Apesar de o trabalho considerar as categorias de vínculo ativos e graduados, o enfoque da análise recaiu, sobretudo, sobre os trancamentos e exclusões<sup>1</sup>, que significam a interrupção temporária e a evasão do curso, respectivamente, e que ajudam a compreender os contornos da permanência (ou não) na educação superior.

As situações de vínculo dos estudantes foram observadas tanto no panorama geral da UFG, como considerando as particularidades das áreas do conhecimento, do ano de ingresso na instituição e dos graus acadêmicos. E, com o objetivo de detalhar essas situações no contexto pandêmico, os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, e, em particular, foi realizado o cálculo da média, coeficiente de variação e taxas de crescimento de excluídos e trancados no período B em relação ao período A.

Além disso, para subsidiar a análise dos dados, a pesquisa documental se valeu de documentos oficiais secundários do Ministério da Educação (MEC) e da UFG, principalmente, mas também do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Ainda, foi feita pesquisa bibliográfica, ancorada em autores que discutem a evasão e a permanência na UFG, como Rosa e Ribeiro (2018) e Rosa, Milani e Santos (2020), e fundamentada em autores que abordam a educação no contexto da pandemia, como Mancebo (2020a, 2020b), Reis (2020), Sacavino e Candau (2020), Santos (2020a, 2020b), Silva (2020) e outros.

## 2. As situações de vínculo dos estudantes de graduação da UFG, antes e a partir da pandemia causada pela COVID-19

Na UFG, no período A, antes da pandemia, havia 22.517 estudantes com vínculo, não contabilizando os 6.664 estudantes excluídos e os que integralizaram o currículo.

O Quadro 1 apresenta a situação de vínculo desses estudantes nos períodos A e B.

**Quadro 1** - Estudantes da graduação por situação de vínculo, nos períodos A e B, na UFG – 2020/01

Período A		Período B				
Ativos	Trancados	Ativos	Já estavam trancados	Novos trancamentos	Exclusões	Graduações
96,4%	3,6%	85,4%	3,6%	7,2%	3,0%	0,7%

Fonte: Os autores (2021).

Observa-se que a porcentagem de estudantes ativos no período A era 11,4% maior do que no período B. Os dados referentes aos que tinham vínculo ativo ou de trancamento no período A indicam que 3,0% foram excluídos e 0,7% se graduaram. E, ainda, o percentual de trancamento de matrículas, no período B, foi 200% maior do que a porcentagem dos trancamentos no período A. Aqui, é importante informar que nenhum dos alunos com trancamento de matrícula no período A destrancou matrícula no período B. Portanto, o que alguns defensores da educação à distância

<sup>1</sup> Na UFG, consideram-se excluídos os alunos que não regularizaram o vínculo em um semestre letivo.

proclamavam - que as atividades remotas contribuiriam para a retomada dos estudos daqueles que enfrentam dificuldades para realizá-los na modalidade presencial - não se observou na UFG.

Resta evidente que a pandemia provocou efeitos perversos na permanência dos estudantes, potencializando não somente a interrupção temporária dos cursos de graduação, manifesta nos trancamentos, mas, também, a evasão, indicada pelo percentual de exclusão. Nesse sentido, concorda-se com Reis (2020) que a pandemia não é democrática, e que discutir educação nesse contexto requer considerar o cenário de desigualdades socioeconômicas e raciais que assolam a população brasileira.

Neste estudo, não se identificou o perfil socioeconômico dos estudantes que trancaram matrícula ou evadiram dos cursos na UFG, por não haver dados disponíveis para essa análise. Porém, entende-se, como assinala Reis (2020, p. 2), que existe uma “[...] cultura de privilégios – de raça, classe, território – que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país [...]”. Prova disso é que, dos estudantes das instituições federais de ensino superior que já pensaram em abandonar o curso, 32,8% atribuíram isso às dificuldades financeiras e 23,6% às dificuldades de conciliar os estudos e o trabalho; e, ainda, 4,7% indicaram problemas com assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito (Andifes, 2019). Portanto, vê-se uma forte marca social quando se trata de exclusão educacional.

Sendo assim, acredita-se que os mais prejudicados nessa conjuntura sejam aqueles que, além de terem que conviver com os efeitos da própria pandemia, têm que lidar com a falta de recursos e equipamentos apropriados para o estudo, e também se esbarram nas dificuldades decorrentes da crise econômica instalada no país, que comprometem as condições básicas de manutenção da vida (alimentação, moradia, saúde, emprego e outras). Logo, presume-se que a pandemia acabou por agravar uma situação de exclusão educacional que é histórica no país.

**Quadro 2.** Estudantes da graduação por situação de vínculo por área do conhecimento, nos períodos A e B, na UFG – 2020/01

	Período A		Período B				
	Ativos	Trancados	Ativos	Já estavam trancados	Novos trancamentos	Exclusões	Graduações
Ciências Agrárias	98,2%	1,8%	91,0%	1,8%	5,5%	1,4%	0,3%
Ciências Biológicas	95,8%	4,2%	85,9%	4,2%	7,2%	2,7%	0,0%
Ciências da Saúde	97,4%	2,6%	86,9%	2,6%	4,2%	1,6%	4,7%
Ciências Exatas e da Terra	94,0%	6,0%	79,8%	6,0%	8,9%	5,2%	0,0%
Ciências Humanas	96,5%	3,5%	83,3%	3,5%	9,1%	4,1%	0,0%
Ciências Sociais Aplicadas	96,4%	3,6%	86,4%	3,6%	7,3%	2,8%	0,1%
Engenharias	96,5%	3,5%	87,2%	3,5%	6,4%	2,7%	0,2%
Linguística, Letras e Artes	96,4%	3,6%	83,5%	3,6%	9,3%	3,4%	0,1%

Fonte: Os autores (2021).

A fim de compreender melhor os contornos da permanência na UFG no primeiro semestre letivo de 2020, que corresponde ao primeiro momento das aulas em situação de pandemia no país, no Quadro 2 estão apresentadas as situações de vínculo dos alunos, nos períodos A e B, por área do conhecimento.

Considerando as situações de vínculo por áreas do conhecimento, verifica-se que, no período A, em média, 96,4% dos estudantes estavam ativos e 3,6% trancados. Já no período B, as áreas tiveram, em média, 85,5% dos alunos ativos, 7,2% de novos trancamentos, 3,6% de alunos com matrículas trancadas no período A, 3,0% de exclusões e 0,7% de conclusão de graduações. Em todas as áreas do conhecimento, a situação de vínculo ativo sofreu decréscimo com novos trancamentos, que se mostraram mais expressivos, respectivamente, nas seguintes áreas: 305,6% (Ciências Agrárias), 260,0% (Ciências Humanas), 258,3% (Linguística, Letras e Artes), 202,8% (Ciências Sociais Aplicadas), 182,9% (Engenharias), 171,4% (Ciências Biológicas), 161,5% (Ciências da Saúde) e 148,3% (Ciências Exatas e da Terra).

Como observam Rosa e Ribeiro (2018), as causas do trancamento de matrícula na rede pública são diversas, e

[...] apesar de também poderem estar relacionadas a problemas de carência financeira, envolvem outros fatores, como problemas pessoais (casamento, nascimento de filhos, problema de saúde, falecimento de membro da família e outros), ou relacionados ao emprego (mudança de horário de emprego, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e mais). (Rosa & Ribeiro, 2018, p. 200).

Os autores entendem que o trancamento se apresenta como uma alternativa à evasão definitiva do curso, como uma possibilidade de reestabelecer, *a posteriori*, o vínculo interrompido temporariamente (Rosa & Ribeiro, 2018). Nesse caso, mesmo que o estudante alimente uma expectativa de regressar à universidade, trata-se de um público que merece atenção, pois não deixa de ser um potencial de futuras evasões.

Também é importante registrar que, enquanto no período A o menor percentual de alunos ativos foi de 94,0%, nas Ciências Exatas e da Terra, no período B o menor percentual foi de 79,8%, na mesma área, o que significa um decréscimo de 15,1%. Todavia, quando se analisa o maior percentual de ativos, no período A eles chegaram a 98,2% na área de Ciências Agrárias, e, no período B, o máximo alcançado foi de 91,0% nessa área, o que representa um decréscimo de 7,3%.

Vale destacar que as Ciências Exatas e da Terra também tinham o maior percentual de estudantes com matrícula trancada antes da pandemia (6,0%), e, apesar de ser a área com menor percentual de crescimento de novos trancamentos no período B, teve o terceiro maior percentual de novos trancamentos (8,9%), ficando atrás apenas das áreas de Linguística, Letras e Artes (9,3%) e Ciências Humanas (9,1%), além de ser a que apresentou maior percentual de exclusões (5,2%).

Dado esse panorama, é preciso reconhecer que a área de Ciências Exatas e da Terra era a que enfrentava maiores problemas em relação à permanência dos estudantes em seus cursos, antes da pandemia, e foi nela que o problema mais se acentuou. Mas esse fenômeno não acontece apenas na UFG. O Relatório da Controladoria Geral da União (CGU) sobre a evasão na Universidade Federal do Paraná (UFPR) mostrou que o maior índice de evasão na instituição, de 40%, foi nos setores de Exatas (Brasil, 2017). E estudo de Hoffmann, Nunes e Muller (2019), realizado

com estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 2009 a 2014, também mostrou que a maior concentração de evasão estava nas Ciências Exatas e da Terra, com taxa média de 21,7%, considerando todas as modalidades de ingresso.

Já as Ciências Agrárias foram o destaque positivo entre todas as áreas analisadas, visto que tinha o menor percentual de trancamentos antes da pandemia (1,8%), e, mesmo tendo o maior crescimento percentual de novos trancamentos no período B, ficou com o segundo menor percentual de novos trancamentos (5,5%), atrás apenas das Ciências da Saúde (4,2%), além de se configurar como a área com menor percentual de exclusões (1,4%). Logo, as Ciências Agrárias mantêm os seus ingressantes. Estudo de Silva Filho *et al.* (2007) já apontava que a evasão nos cursos da área de Agricultura e Veterinária, como um todo, tiveram evasão anual menor que a média nacional. Esse cenário foi confirmado no estudo de Hoffmann, Nunes e Muller (2019), que mostrou que a evasão na área de Ciências Agrárias foi a segunda menor entre os alunos da UFSM, de 8,1% em média, considerando todas as formas de ingresso, ficando atrás apenas das Ciências da Saúde, que teve uma evasão média de 7,0%.

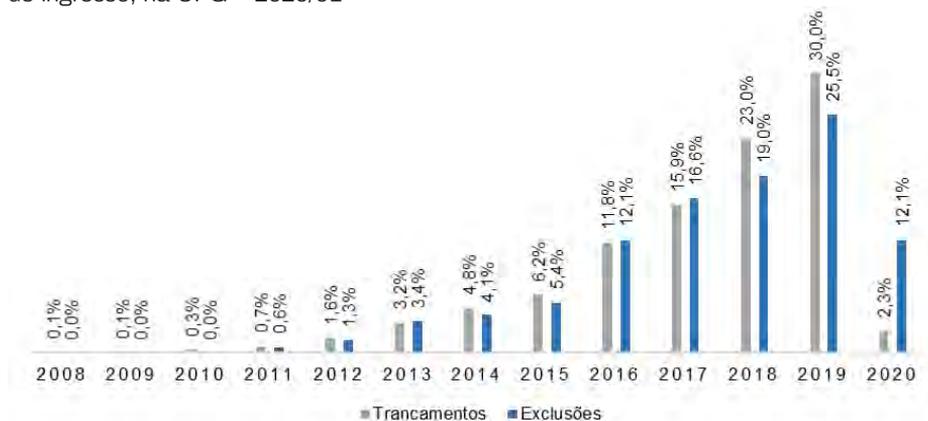
Se levar em conta as particularidades do período B, pandêmico, no que diz respeito à amplitude dos dados, a situação de vínculo que apresentou maior variação foi a de alunos ativos, com 11,2 pontos percentuais, seguida dos novos trancamentos (5,1), graduações (4,7), já estavam trancados (4,2) e exclusões (3,8). No que se refere à variabilidade dos dados no período B, a situação de vínculo que apresentou menor coeficiente de variação foi dos alunos ativos (3,6%), o que significa uma baixa dispersão e que os dados são homogêneos. Quanto aos novos trancamentos (23,8%) observa-se média dispersão (23,8%), ao passo que os trancamentos anteriores (32,2%), excluídos (38,9%) e graduados (228,9%) apresentaram elevada dispersão e heterogeneidade. Essa expressiva heterogeneidade dos graduados, que se destaca entre as demais, é alavacada pela área das Ciências da Saúde, o que pode se justificar pelo fato de que estudantes dos cursos de Medicina, Enfermagem e Farmácia, da Universidade em questão, tiveram a antecipação de sua colação de grau, em caráter excepcional, devido à situação de emergência causada pela pandemia do Coronavírus, em conformidade com a Portaria nº 383 de 2020 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a).

Todavia, quando se consideram os trancamentos e exclusões por ano de ingresso, no período B, observa-se o seguinte cenário, conforme Gráfico 1. Em relação aos trancamentos, a maioria se deu por parte dos alunos ingressantes em 2019 (30,0%), 2018 (23,0%), 2017 (15,9%) e 2016 (11,8%). No caso das exclusões, elas também foram expressivas com os estudantes que ingressaram de 2019 a 2016, que representaram, respectivamente, 25,5%, 19,0%, 16,6% e 12,1% dos abandonos, mas, nesse grupo, os ingressantes de 2020 também se fizeram representativos em 12,1% dos casos. Logo, é significativo o percentual de alunos calouros que abandonaram o curso no semestre de ingresso, dado o contexto pandêmico.

Não se pode deixar de mencionar que a evasão no primeiro curso já se colocava como um problema no cenário nacional antes da pandemia, sendo apenas potencializado a partir dela. Dados do Censo da Educação Superior de 2019 mostram que, dos estudantes brasileiros que ingressaram na educação superior em 2010, 11% abandonaram o curso no ano de ingresso, e nas instituições federais a taxa de

abandono foi de 8% no mesmo período (Brasil, 2020b). Na mesma direção, estudo de Rosa e Ribeiro (2018) mostra que, a partir de 2012, o maior percentual de abandono dos cursos da UFG aconteceu no primeiro ano, e, de 2012 a 2015, a média de excluídos no ano de ingresso foi de 39,7% dos alunos, o que é muito vultoso. Rosa, Milani e Santos (2020) identificaram que, particularmente, no curso de Estatística da UFG, a evasão também se mostrou de forma mais acentuada com alunos do primeiro ano, atingindo 6,1%, 31,25%, 28,6% e 42,2% dos que ingressaram em 2009, 2010, 2011 e 2012, respectivamente.

**Gráfico 1.** Percentual de trancamentos e exclusões na graduação, no período B, por ano de ingresso, na UFG – 2020/01

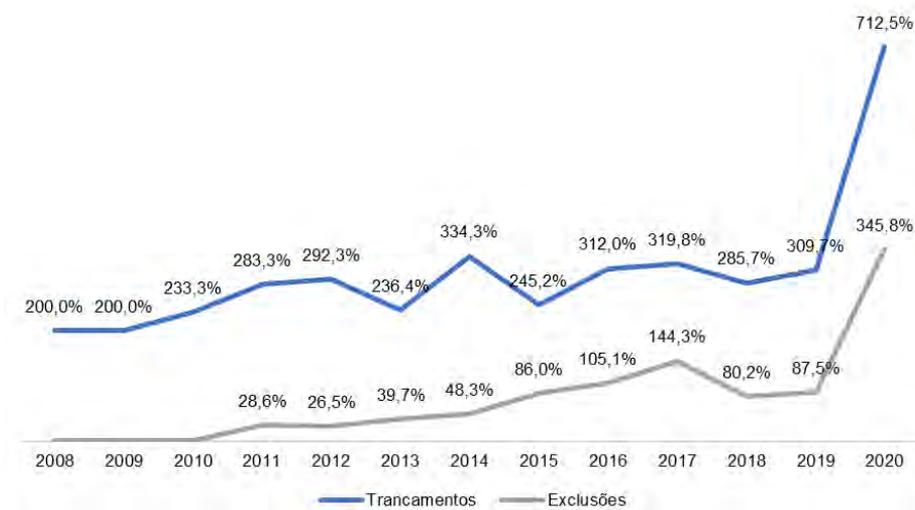


Fonte: Os autores (2021).

Diante desse cenário, é imperioso refletir que o acesso à educação superior no Brasil, especialmente a pública, é entendida como uma possibilidade de mudar trajetórias de vidas. Logo, a evasão de um curso de graduação significa a interrupção de sonhos e projetos que não são apenas do sujeito, mas envolvem toda sua família. E quando se trata da exclusão de estudantes calouros, recém-ingressos na universidade, é fundamental olhar para além de suas situações socioeconômicas e pensar, também, em como se sentiram com o fato de, após duas semanas de aula, apenas, terem seus projetos interrompidos abruptamente.

A seguir, passa-se para a análise do crescimento percentual de trancamentos e exclusões no período pandêmico, por ano de ingresso dos alunos, expressa no Gráfico 2. Primeiramente, observa-se que não houve aumento de trancamentos dos ingressantes de 2007, e não houve ampliação de exclusões dos ingressantes de 2007 a 2010, no período B. Dito isso, registra-se que a taxa média de crescimento dos trancamentos foi de 305,0%, ao passo que a taxa média de crescimentos das exclusões foi de 99,2%. Em relação aos trancamentos, a maior taxa de crescimento se deu com os ingressantes de 2020 (712,5%), seguidos dos alunos ingressantes de 2014 (334,5%), 2017 (319,8%), 2016 (312,0%) e 2019 (309,7%), todos acima da média geral.

**Gráfico 2.** Crescimento percentual de trancamentos e exclusões, na graduação, no período, por ano de ingresso, na UFG – 2020/01



Fonte: Os autores (2021).

Vale salientar que, antes do período pandêmico, o estudante só poderia realizar o trancamento da sua matrícula no semestre de ingresso em casos excepcionais, como:

- I- doença do interessado ou de pessoa de seu núcleo familiar que exija envolvimento direto do interessado, devidamente comprovado por relatório médico original, ouvido órgão competente da UFG, se necessário;
- II- mudança de horário ou de município em função do emprego/cargo, ocorrido após a realização do processo seletivo e/ou ingresso do estudante na UFG, devidamente comprovado;
- III - cumprimento de serviço militar obrigatório. (UFG, 2017, art. 75).

Mas, com o contexto de excepcionalidade, ficou estabelecido que o trancamento de matrícula poderia ser feito pelo estudante no semestre de ingresso, desde que justificada a impossibilidade de cursar turmas no modo remoto (UFG, 2017, art. 75, parágrafo único).

E, no que diz respeito ao crescimento das exclusões, as maiores taxas de crescimento ocorreram, respectivamente, com os ingressantes de 2020 (345,8%), 2017 (144,3%) e 2016 (105,1%), valores esses acima da média geral.

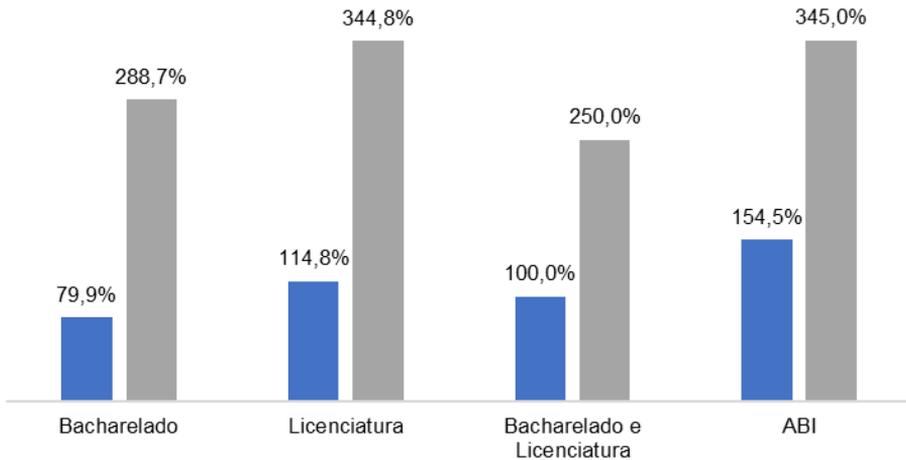
Dito isso, outro aspecto analisado foram os trancamentos e exclusões por grau acadêmico, e se verificou que, no período B, o maior percentual de trancamentos se deu no bacharelado (72,3%), seguido da licenciatura (24,6%), do ABI<sup>2</sup> (2,8%) e bacharelado e licenciatura (0,2%). O mesmo padrão se observou com o percentual de excluídos, sendo que o maior foi no bacharelado (65,5%), seguido da licenciatura (29,4%), ABI (5,0%) e bacharelado e licenciatura (0,1%). Um indício de que o problema da permanência dos estudantes no bacharelado pode ser geral, no cenário

<sup>2</sup> Área Básica de Ingresso.

brasileiro, está no fato de que, de 2018 para 2019, houve uma queda de 3,6% nos concluintes desses cursos (Brasil, 2020b). Diante disso, tornam-se necessárias novas investigações que permitam compreender quais particularidades dos cursos de bacharelado fazem com que as dificuldades de permanência sejam maiores neles do que nos demais graus acadêmicos.

Porém, outra tendência é observada quando se analisa o crescimento percentual de exclusões e trancamentos no período da pandemia, por grau acadêmico, como mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Crescimento percentual de exclusões e trancamentos no tempo B em relação ao tempo A, por grau acadêmico – UFG – 2020/01



Fonte: Os autores (2021).

Neste caso, ressalta-se que a maior taxa de crescimento das exclusões aconteceu no ABI (154,5%), seguido da licenciatura (114,8%), do bacharelado e licenciatura (100,0%) e do bacharelado (79,9%). Já no que diz respeito aos trancamentos, o maior percentual de crescimentos também aconteceu no ABI (345,0%), seguido da licenciatura (344,8%), do bacharelado (288,7%) e do bacharelado e licenciatura (250,0%).

Tendo em vista que os graus acadêmicos que mais tiveram crescimento de excluídos e trancamentos foram, respectivamente, o ABI e a licenciatura, justo aqueles em que o trancamento e a exclusão eram menos comuns, pode-se conjecturar que os efeitos da pandemia foram maiores para os estudantes desses graus. Em vista disso, tem-se como suposto que, no caso da ABI, isso tenha ocorrido pelo fato de que nesses cursos se encontram os estudantes em situação de indefinição de situação acadêmica, por natureza, ou seja, aqueles que sequer decidiram se desejam cursar bacharelado ou licenciatura. Para esses, essa falta de resolução pode ter sido um catalizador do rompimento de vínculo, temporário ou definitivo. Já no grupo dos estudantes da licenciatura, acredita-se que a situação tenha se agravado pelo fato de que nesses cursos predominam aqueles em situação de vulnerabilidade social e, também, as mulheres que são as que mais sofreram os impactos da pandemia. Essa

vulnerabilidade aparece, claramente, na pesquisa realizada por Gênero e Número e Sempre Viva Organização Feminista (2020), que mostrou que 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia, sejam filhos crianças, crianças de outras pessoas, idosos ou pessoas com deficiência. E, para 61,5% das mulheres, a sobreposição das responsabilidades do trabalho remunerado, do doméstico e de cuidados, dificulta o trabalho remunerado, e outras 4% acreditam que essa rotina inviabiliza totalmente esse trabalho. Porém, essas hipóteses aqui lançadas merecem ser investigadas em outro momento.

Traçado esse cenário, a seguir, passa-se para a análise dos desafios da permanência estudantil na UFG nesse contexto pandêmico.

### 3. Desafios do apoio à permanência estudantil na graduação da UFG no contexto pandêmico

O perfil socioeconômico dos estudantes das instituições federais de educação superior brasileiras é composto, majoritariamente, por jovens em situação de vulnerabilidade social, sendo 64,7% provenientes do ensino médio na rede pública, 70,2% com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, e 29,9% de estudantes que trabalham e 40,6% que não trabalham, mas estão à procura de emprego (Andifes, 2019). Na UFG, esse quadro também é perverso, visto que 63,1% dos estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas, 58% cursaram a educação básica totalmente em rede pública; e 75% dos graduandos possuem renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo (UFG, 2019b).

A crise provocada pela pandemia da COVID-19 escancarou ainda mais as inadequações e injustiças do sistema de educação, o que abrange desde o acesso à *internet* e computadores, recursos essenciais para a educação *online*, bem como os ambientes de apoio necessários para se assegurar a aprendizagem (Schleicher, 2020). Sendo assim, instaurada a pandemia, e a partir do reconhecimento de que a situação de saúde pública não se resolveria tão logo, a UFG optou por realizar um diagnóstico sobre as condições reais para a realização do ensino remoto. Isso porque, conforme Nota Técnica do Ipea sobre acesso domiciliar à *internet* e ensino remoto durante a pandemia, em 2018, dos estudantes de graduação, cerca de 2%, o que significa de 150 a 190 mil, não possuíam acesso à *internet* banda larga ou 3G/4G em seus domicílios, e dos estudantes de instituições públicas de educação superior, essa falta de acesso atingia de 51 a 72 mil estudantes (Ipea, 2020).

Conforme consta na referida Nota Técnica (Ipea, 2020), é provável que esse problema tenha se acentuado em 2020 em decorrência da pandemia, pois, como os estudantes da educação superior normalmente migram do interior para estudar nos grandes centros urbanos, é plausível que grande parte deles tenha retornado aos seus domicílios de origem, e, com isso, aumentado o percentual de estudantes sem acesso à *internet*. Isso porque os moradores do interior, “Na educação superior, correspondem a 52% dos matriculados em instituições públicas de ensino e a 80% dos sem acesso domiciliar à *internet* em banda larga ou 3G/4G” (Ipea, 2020, p. 9).

Assim, constata-se um desacerto no âmbito da UFG pelo fato de que a pesquisa realizada com intento de conhecer de quais dispositivos e recursos os estudantes dispunham para realizar seus estudos de forma remota foi divulgada por meios ele-

trônicos, o que enviesa os resultados do estudo, já que tendem a responder somente aqueles que têm acesso à *internet* e a equipamentos eletrônicos. Para tentar sanar o problema, foi solicitado que as unidades acadêmicas fizessem uma pesquisa mais acurada, e entrassem em contato, por telefone, com os estudantes que não responderam ao questionário. Contudo, como se nota, a ação foi descentralizada, sem nenhuma padronização, e com isso, cada unidade acadêmica conduziu a investigação conforme sua capacidade e recursos (humanos e materiais) de que dispunha.

Essa falta de coordenação institucional pode ser confirmada com a criação do Programa Pró-Unidades, no final do primeiro semestre letivo de 2020, precisamente em fevereiro de 2021, e que teve sua comissão executora composta por membros de todas as unidades acadêmicas da Universidade, instituída pela Portaria SEI nº 14 de 2021 (UFG, 2021a). Apesar de instituída, não há nenhum documento que estabelece as atribuições dessa comissão executora, nem mesmo os objetivos do programa, e ações que ele se propõe a desenvolver. Trata-se, portanto, de um programa criado sem qualquer planejamento prévio, para mostrar para a comunidade acadêmica que algo estava sendo feito no que diz respeito ao ensino remoto na instituição. Mas, se a própria gestão não sabe dizer quais são seus propósitos, quais fins teria esse programa? Isso reafirma seu caráter de improviso, bem como demarca a ausência de reflexão mais acurada acerca do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, quanto às condições reais dos alunos de acompanharem as atividades remotas, com um mínimo de qualidade.

O fato é que a falta de definição e regulamentação dessa medida acabou descentralizando o enfrentamento do problema, colocando a responsabilidade da criação e condução das ações, sobretudo, nas unidades acadêmicas, respaldando-se no argumento de atribuição de autonomia para que cada unidade pudesse criar estratégias para enfrentar os problemas educacionais de acordo com suas características, demandas e iniciativas.

Apesar dessas lacunas identificadas na condução do ensino no contexto da pandemia na UFG, é imperativo reconhecer que, com as ações empreendidas, foram identificados os estudantes que não dispunham de equipamentos de informática e/ou acesso à *internet*. E, conhecido esse cenário, as primeiras iniciativas foram criar campanhas para arrecadação de equipamentos de informática, no âmbito da comunidade universitária e da sociedade civil, e criação de um Programa Emergencial de Conectividade, com oferta de pacote de dados. Essas medidas excepcionais que se somaram ao Projeto Alunos Conectados, do MEC, que disponibilizou *chips* a estudantes das instituições federais de educação superior.

Como se vê, a centralidade das ações voltadas aos estudantes foi na oferta de recursos tecnológicos. Contudo, conforme Silva (2020), apesar de as administrações das universidades propagandear o combate à exclusão digital como uma grande conquista, isso não será suficiente para promover um ensino de qualidade, e poderá aprofundar ainda mais a exclusão, social e educacional. Afinal, como asseveram Sacavino e Candau (2020), o direito à conectividade não pode ser compreendido de forma meramente instrumental, visto que não implica apenas em dispor de dispositivos tecnológicos, mas significa a capacidade de entender a cultura digital, e trabalhá-la de forma crítica, reflexiva e criativa.

Na mesma direção, Reis (2020) afirma que,

[...] ainda que tenham acesso [aos meios e instrumentos necessários para serem digitalmente integrados], isso não significa que dominem plataformas e linguagens digitais, sequer que disponham das condições mínimas para um processo significativo de ensino-aprendizagem em suas residências e territórios – tanto no que concerne à disponibilização de infraestrutura e dos dispositivos de acesso ao ambiente digital, quanto às condições para acesso efetivo, isto é, a posse e o uso pessoal dos dispositivos digitais (Reis, 2020, p. 2-3).

Na UFG, particularmente, um dos desafios impostos aos estudantes foi a necessidade de utilizar plataformas educacionais diferentes - *Sigaa*, *Google Classroom*, *Moodle* Ipê e outras - ao longo de um mesmo semestre, em razão de que os professores tiveram autonomia para escolher com qual plataforma trabalharia. Diante disso, se para os professores foi um desafio se capacitar para usar a plataforma que escolheu para realizar seu trabalho, obstáculo maior isso representou aos estudantes, que, por vezes, tiveram que se instrumentalizar para utilizar duas plataformas ou mais em um único semestre letivo.

Também não se pode deixar de ponderar que a forma como o ensino remoto é conduzido pelos professores influencia, fortemente, o processo de ensino-aprendizagem. E, por isso, consoante Mancebo (2020a), o ensino na modalidade a distância demanda planejamento cuidadoso e específico, com práticas pedagógicas adequadas. Não se trata apenas de trasladar o planejamento do ensino presencial para cursos baseados no trabalho remoto. E um dos riscos do ensino remoto, como adverte Reis (2020), é o de que o discurso da autonomia dos estudantes se converta em um processo formativo à deriva, sem rumo, com pouca interação entre os sujeitos, e que tem como consequência a desmotivação. Em vista disso e de tantos outros desafios que envolvem o ensino remoto, Mancebo (2020b) defende que é preciso cuidar para que ele não contribua para o esvaziamento da universidade, em particular daqueles segmentos historicamente excluídos, que apenas muito recentemente conseguiram espaço por meio de políticas afirmativas.

Para além da busca de garantir condições para o acesso digital às aulas remotas, a Universidade disponibilizou atendimento psicológico *online* para estudantes e servidores. O que não se trata de uma ação nova, visto que, quando das atividades presenciais, já estava em pleno funcionamento o Programa Saudavelmente, voltado para o atendimento dos estudantes em situação de dificuldades emocionais. Portanto, houve apenas uma mudança no formato do atendimento, que passou a ser *online*. Outras ações empreendidas foram Ações Solidárias Estudantis – juntos contra a COVI-19, protagonizadas pelos estudantes, que arrecadaram gêneros alimentícios e entregaram cestas básicas para estudantes e servidores terceirizados da UFG em situação de vulnerabilidade social, além de edital emergencial de alimentação.

Apresentadas essas iniciativas, vê-se que algumas ações foram promovidas pela solidariedade da comunidade acadêmica com o apoio da sociedade civil (arrecadação de equipamentos de informática e de alimentos); e, de forma contrária, percebeu-se a diminuição do papel do Estado na promoção da assistência aos estudantes. Prova disso é que, conforme nota publicada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) da UFG, em 2021, as universidades contaram com a liberação de

apenas 1/12 avos do orçamento previsto no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), valor insuficiente para manter os compromissos contratuais das instituições, entre eles a assistência estudantil. Diante dessa situação, acertadamente, a opção da gestão universitária foi por manter o atendimento aos 2.775 bolsistas de assistência estudantil, mesmo que para isso fossem necessários alguns ajustes, como a manutenção apenas da bolsa de assistência estudantil para os estudantes que acumulavam benefícios, e a redução do valor médio das bolsas de R\$ 432,00 para R\$412,00 (UFG, 2021b).

Outro ponto que merece destaque é a notável ausência de ações voltadas aos estudantes calouros. Esses estudantes - que mal conheciam os coordenadores de seus cursos, tiveram pouco contato com alguns professores, e tinham poucos ou nenhum vínculo com os seus colegas de turma - tiveram que lidar com a sensação de abandono em um momento de crise, potencializado por estarem em um ambiente que para eles ainda era novo e desconhecido. E, se houve medidas ou ações empreendidas especificamente para esses alunos, elas foram pontuais, desenvolvidas por gestores e professores de alguns cursos, mas sem uma liderança institucional que se mostrasse preocupada com esse público, tão caro às universidades.

De forma geral, pode-se dizer que

[...] cuidou-se pouco dos estudantes fora dos breves momentos online ou a braços com as exclusões que suposta cidadania digital provocou; os professores que dedicaram mais tempo aos estudantes fizeram-no por iniciativa própria e espírito de missão (Santos, 2020a, s/p).

E esse pouco cuidado com os estudantes pode resultar em interrupção, temporária ou definitiva, da formação acadêmica, o que, segundo Nota Técnica do Ipea (2020), pode potencializar as desigualdades no futuro, por demarcar as desvantagens daqueles que não puderam continuar seus estudos na modalidade remota em relação àqueles que puderam. E esse cenário se torna ainda mais negativo quando se considera que os estudantes mais afetados são os que já se encontram em situação de desvantagens econômicas e sociais (Ipea, 2020).

#### 4. Considerações Finais

Ao investigar os efeitos da pandemia na permanência dos estudantes de graduação da UFG, este estudo mostrou que o percentual de estudantes ativos diminuiu em 11,4% a partir da pandemia, e que, do total de estudantes com vínculo (ativos ou trancados) no período A, anterior a pandemia, 7,2% trancaram o curso e 3,0% foram excluídos. Em se tratando de área do conhecimento, as Ciências Exatas e da Terra foi a que se mostrou mais suscetível à variação; em relação ao ano de ingresso na instituição, os estudantes que mais tiveram sua trajetória comprometida foram os ingressantes de 2016 a 2019, no caso dos trancamentos, e de 2016 a 2020, no caso das exclusões; e no que diz respeito ao grau acadêmico, os estudantes do bacharelado compuseram o maior percentual de trancamentos e exclusões.

De fato, a pandemia potencializou um problema que já estava em curso na educação superior brasileira, que é a interrupção da trajetória acadêmica, manifesta em trancamentos e exclusões. Com isso, colocou-se um desafio às instituições de educação superior, que é pensar políticas e estratégias que assegurem a permanência dos estudantes, em um contexto marcado por cortes no orçamento que compromete-

tem o financiamento das políticas de educação superior, entre elas o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Além desse, outros desafios despontam, como a inclusão e o letramento digital, bem como as práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial.

Mas o desafio maior, que não foi verificado até o momento, é o cuidado com os alunos, sobretudo, os calouros. Vive-se um contexto em que os estudantes têm que lidar com falta de perspectivas acadêmicas, pois não se sabe como nem quando a dita “nova normalidade” vai se estabelecer. Além disso, o mercado econômico está em crise, e a educação acaba tendo que ser colocada em segundo plano, quando se tem que trabalhar para cuidar das necessidades mais emergenciais da família, como matar a fome e custear um teto. Além disso, muitos estudantes estão tendo suas famílias desmontadas, com a morte de pais, irmãos, avós, tios e outras pessoas próximas. Como manter vivos os sonhos e projetos, nessa conjuntura?

Como assinalam Sacavino e Candau (2020), os estudantes, neste momento, têm que lidar com sentimentos de caráter negativo, como insegurança, desigualdade, ansiedade, medo, mudança de rotina e muitas indefinições, e, para isso, é primordial ajudá-los a desenvolver habilidades como empatia, resiliência, foco, responsabilidade, autonomia e cuidado de si e com o outro (Sacavino e Candau, 2020). Portanto, neste momento de crise, o cuidado com os alunos transcende os aspectos meramente acadêmicos – ensino, pesquisa, extensão e mesmo assistência estudantil – e abrangem, sobremaneira, as dimensões que envolvem sua vivência como cidadãos em um mundo desigual, adoecido, em crise.

Voltando à provocação de Santos (2020b), faz-se necessário dizer que, com relação ao ensino na graduação, a UFG, como outras instituições federais brasileiras, não conseguiu elaborar uma política adequada de ensino remoto. A instituição - que, no campo da pesquisa manteve seu compromisso quanto à produção de ciência, auxiliando no combate ao vírus - precisa, em um esforço articulado de todas as pró-reitorias, colocar-se no enfrentamento dos desafios referentes à permanência dos estudantes na graduação, sob pena de, futuramente, receber críticas pela omissão na defesa das políticas de inclusão.

Urge, portanto, que a Universidade produza críticas consistentes quanto ao encolhimento do Estado no social; articule, com os movimentos progressistas da sociedade civil, a defesa do Estado democrático de direito; e, do ponto de vista acadêmico, aproveite as experiências em curso para reavaliar se a adoção do ensino remoto, nos moldes como foi implementado, não vem colaborando com a ampliação do fosso das desigualdades sociais.

Isso posto, novos estudos precisam ser feitos, seja para delinear as causas dos trancamentos e exclusões, por área do conhecimento e grau acadêmico, como identificado; para conhecer os desafios que aqueles que continuam com vínculo ativo na UFG enfrentam e quais recursos utilizam para sustentar o projeto de concluir sua graduação; e identificar quais contribuições a instituição têm a oferecer para que os estudantes tenham condições de se formar e, para que aqueles que trancaram suas matrículas retornem aos bancos da Universidade, ainda que por hora, remotamente.

## Referências

- Andifes (2019). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Recuperado de <https://bit.ly/3x5uXGK>.
- Brasil (2017). Ministério da Transparência. Controladoria Geral da União. *Relatório de Avaliação dos Resultados da Gestão – Universidade Federal do Paraná 2017*. Curitiba: CGU.
- Brasil (2020a). Ministério da Educação. *Portaria nº 383, de 9 de abril de 2020*. Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, como ação de combate à pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Recuperado de <https://bit.ly/3i3CEbV>.
- Brasil (2020b). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Censo da Educação Superior 2019 – Divulgação dos Resultados*. Brasília: MEC/Inep.
- Gênero e Número (2020). Sempreviva Organização Feminista. *Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia*. Recuperado de <https://bit.ly/371sCSt>.
- Hoffmann, I. L., Nunes, R. C. & Muller, F. M. (2019). As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. *Gestão & Produção*, 26(2), 1-14. <https://doi.org/10.1590/0104-530x-2852-19>
- IPEA (2020). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Nota Técnica nº 88. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Mancebo, D. (2020a). Pandemia e educação superior no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, 14, 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/3yaEygO>
- Mancebo, D. (2020b). Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. *Revista USP*, 127, 105-116. Recuperado de <https://bit.ly/3eYfVMD>
- Reis, D. S. (2020). Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de professor*, 23, 1-5. Recuperado de <https://bit.ly/3i3MryM>
- Rosa, C. M., Milani, E. A. & Santos, F. F. T. (2020). O abandono no curso de Estatística da Universidade Federal de Goiás: quando os alunos desistem? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15(2), 597-618. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.13012>
- Rosa, C. M. & Ribeiro, R. (2018). Acesso, retenção e evasão: os contornos da exclusão na Universidade Federal de Goiás. *Cadernos de Pesquisa*, 25(3), 185-203. Recuperado de <https://bit.ly/3rl6wxR>
- Sacavino, S. B. & Candau, V. M. (2020). Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinas de Direitos Humanos*, 8(2), 121-132. Recuperado de <https://bit.ly/3rAOnBX>
- Santos, B. S. (2020a). *A universidade pós-pandêmica*. Outras Palavras. Recuperado de <https://bit.ly/2UNs2VO>.
- Santos, B. S. (2020b). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina. Recuperado de <https://bit.ly/3l2mDoD>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on Education - insights from Education at a Glance 2020*. OCDE. Recuperado de <https://bit.ly/3fghaHB>.
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Recuperado de <https://bit.ly/2WilsqN>
- Silva, A. M. (2020). Ensino remoto nas universidades públicas: o que será do amanhã? *Humanas: Pesquisadoras em Rede*. Recuperado de <https://bit.ly/3BIsMwk>
- UFG (2017). Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. *RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 1557R (Reeditada com as alterações introduzidas pelas Resoluções - CEPEC Nº 1612, de 30 de novembro de 2018, Nº 1661, de 29 de novembro de 2019 e CONSUNI Nº 33/2020, de 14 de agosto de 2020)*. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG)

da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário (as alterações trazidas pela Resolução CONSUNI N° 33/2020, de 14 de agosto de 2020, são de caráter temporário). Goiânia: UFG. Recuperado de <https://bit.ly/3i57fGb>

UFG (2019a). Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. *Resolução Cepec nº 1663 de 2019*. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, para o ano letivo de 2020. Goiânia: UFG, 2019. Recuperado de <https://bit.ly/371tpmp>

UFG (2019b). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018. Dados UFG*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Recuperado de <https://bit.ly/3B1rXU9>

UFG (2020a). Conselho Universitário. *Resolução Consuni nº 18/2020*. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Goiânia: UFG. Recuperado de <https://bit.ly/2Vd5L3E>

UFG (2020b). Conselho Universitário. *Resolução Consuni nº 35R/2020 (Reeditada com alterações introduzidas pela Resolução Consuni nº 48/2020, de 25/09/2020)*. Aprova o novo Calendário Acadêmico da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia e Regional Goiás, para o ano letivo de 2020, revogando as resoluções CEPEC N° 1663 e 1664, de 29 de novembro de 2019 e demais disposições em contrário. Goiânia: UFG. Recuperado de <https://bit.ly/3zBoYuL>

UFG (2021a). Sistema Eletrônico de Informações. *Portaria SEI nº 14, de 08 de fevereiro de 2021*. Designa a comissão executora do Programa Pró-Unidades. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

UFG (2021b). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. *Assistência Estudantil na UFG: nenhum(a) bolsista a menos!* Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Recuperado de <https://bit.ly/3zHtiJ9>

---

*Como citar este artigo em APA:*

Rosa, C., Dos Santos, F. F. & Gonçalves A. M. (2021). Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira. *Revista Ibero-americana de Educação*, 86(2), 61-76. <https://doi.org/10.35362/rie8624409>

## Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares

Sanny Silva da Rosa <sup>1</sup> 

Angela Maria Martins <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil; <sup>2</sup> Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Brasil

**Resumo.** Este texto apresenta e discute resultados da pesquisa que buscou caracterizar cenários decorrentes das políticas e estratégias adotadas por Sistemas Municipais de Educação no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil. Os dados focalizam, especificamente, as percepções dos gestores escolares acerca dos processos de implementação do ensino remoto e de seus desdobramentos para a organização do trabalho das unidades escolares dos sete municípios que compõem o Grande ABC Paulista, localizado na Região Metropolitana de São Paulo. A metodologia utilizada foi a abordagem não-probabilística, por meio da técnica bola de neve (*snowball sampling*), que atingiu 501 sujeitos representantes do público-alvo da pesquisa, entre maio e junho de 2020. Os resultados evidenciam a dispersão de iniciativas por parte das secretarias de educação, acarretando consequências graves para os estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis da população, o que tende a aprofundar as desigualdades sociais e educacionais características da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** ensino remoto; cenários; sistemas municipais de ensino; gestão escolar; Brasil.

### *La enseñanza a distancia en los sistemas educativos municipales de Brasil: percepciones de los directores escolares*

**Resumen.** Este texto presenta y discute los resultados de una investigación que buscó caracterizar escenarios resultantes de las políticas y estrategias adoptadas por los Sistemas Educativos Municipales en el contexto de la pandemia COVID-19 en Brasil. Los datos se enfocan específicamente en las percepciones de los administradores escolares sobre los procesos de implementación de la educación a distancia y sus consecuencias para la organización del trabajo de las unidades escolares en los siete municipios que conforman el Gran ABC Paulista, ubicado en la Región Metropolitana de São Paulo. La metodología utilizada fue el enfoque no probabilístico, a través de la técnica de la bola de nieve (*snowball sampling*), que alcanzó a 501 sujetos representativos del público objetivo de la investigación, entre mayo y junio de 2020. Los resultados muestran la dispersión de las iniciativas de los departamentos de educación, causando graves consecuencias para los estudiantes de los sectores más vulnerables de la población, que tiende a profundizar las desigualdades sociales y educativos característicos de la sociedad brasileña.

**Palabras clave:** educación a distancia; escenarios; sistemas educativos municipales; gestión escolar; Brasil.

### *Remote teaching in municipal education systems in Brazil: perceptions of school managers*

**Abstract.** This text presents and discusses research results that sought to characterize scenarios arising from the policies and strategies adopted by Municipal Education Systems in the context of the COVID-19 pandemic in Brazil. The data refer specifically to the perceptions of school managers on the implementation processes of remote education and its consequences for the organization of the schoolwork units of seven municipalities that integrate the Greater ABC Paulista, located at Metropolitan Region of São Paulo. The methodology used was the snowball sampling, a non-probabilistic approach which reached 501 subjects, between May and June 2020, representatives of the target audience of this investigation. The results show the dispersion of initiatives by the departments of education, causing serious consequences for students from the most vulnerable segments of the population, which tends to deepen the social and educational inequalities characteristic of Brazilian society.

**Keywords:** distance education; scenarios; municipal education systems; school management; Brazil.

## 1. Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida por pesquisadores de trs universidades brasileiras<sup>1</sup> no primeiro semestre de 2020. Os dados se referem à primeira etapa do estudo, cujo objetivo foi caracterizar cenários decorrentes das polítics e estratégias implementadas nos Sistemas Municipais de Ensino do Grande ABC Paulista no contexto da pandemia de COVID-19. O trabalho oferece um panorama da situação vivida nas redes de ensino examinadas a partir da percepção de integrantes das equipes gestoras.

Apesar de números nada otimistas em relação à evolução da pandemia, adentramos o ano de 2021 com alguma esperança, justificada pela celeridade dos avanços científcos em busca da principal arma capaz de combater a maior crise sanitária deste século: as vacinas. Contudo, a ciência tem contra si adversários poderosos, que se caracterizam por posturas de irracionalidade, negacionismo e por ambições de lucro e poder. Desse modo, permanecemos em ambiente incerto que dificulta prever quando, se e como a sociedade brasileira conseguirá vencer esse inimigo invisível.

Nesse contexto, a divulgação de estudos voltados à construção de cenários torna-se relevante na medida em que trazem informações que podem auxiliar no dimensionamento dos problemas a serem enfrentados a curto, médio e longo prazos, em decorrência da pandemia. No que tange à educação e, especificamente, ao ensino público, os efeitos do longo período de afastamento dos estudantes dos bancos escolares se somam às estruturais desigualdades características da sociedade brasileira.

O surgimento da SARs-Cov 2 tem sido discutido por estudos que relacionam a maior pandemia do Século XXI à exploração desenfreada dos recursos naturais e ao desmatamento que se refletem nas alterações observadas na biodiversidade do planeta. Nessa direção, o economista francês, Salama (2021), assinala que animais selvagens portadores do vírus, quando expulsos de seus habitats, entram em contato com outros animais consumidos por humanos ocasionando cadeias de transmissão que tendem a se agravar caso não haja mudança na relação do homem com a natureza.

Com base em alertas da comunidade científica, David Quammen, repórter e divulgador de estudos sobre infecções de origem animal em humanos, apontou a possibilidade de uma pandemia global no livro *Spillover: Animal Infections and the Next Human Pandemic*, publicado em 2012. Na obra, lançada no Brasil em 2020, sob o título *Contágio*, o autor explica o principal motivo da atual crise sanitária:

Invadimos florestas tropicais e outras paisagens selvagens, que abrigam tantas espécies de animais e plantas – e dentro dessas criaturas, tantos vírus desconhecidos. Cortamos as árvores; matamos os animais ou os engaiolamos e os enviamos aos mercados. Destruímos os ecossistemas e liberamos os vírus de seus hospedeiros naturais. Quando isso acontece, eles precisam de um novo hospedeiro. Muitas vezes, somos nós. (Quammen, 2020, p. 6).

A declaração da pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de abril de 2020, não foi surpresa para Quammen. Em entrevista publicada no Jornal El País Brasil (Bassets, 2020), o jornalista afirmou que “A

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa Polítics e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC Paulista durante a pandemia de COVID-19 (Rosa *et al.*, 2020)

ciência sabia o que ia ocorrer. Os Governos sabiam que podia ocorrer, mas não se preocuparam em se preparar” a despeito dos riscos e da velocidade de propagação do vírus num mundo hiperconectado.

Ocorre que a pandemia chegou em momento especialmente conturbado, de disputa entre as duas maiores economias mundiais (Estados Unidos e China), agravado por condutas irracionais de governos populistas, como o do então presidente norte-americano, Donald Trump, e do brasileiro, Jair Bolsonaro. Salama (2021) sublinha que a crise econômica mundial não se originou da atual crise sanitária, mas a pandemia provocou o agravamento das já difíceis condições de vida de amplos segmentos da população pelo aumento dos níveis de desemprego que afetou principalmente os países periféricos do sistema capitalista.

No caso da América Latina, países como a Venezuela, Argentina e, em menor escala, o México, já enfrentavam dificuldades, enquanto o Brasil tentava se recuperar da grave crise econômica e política de 2015-2016. O contexto dos países latino-americanos, de lento crescimento, baixos investimentos, desigualdades sociais estruturais e condições sanitárias precárias, evidenciou a debilidade política, econômica e social da região.

Paralelamente, a COVID-19 acelerou mudanças que já estavam em curso no mundo do trabalho e nas relações sociais delas decorrentes, em função da ampliação de atividades laborais realizadas em casa. Conforme registra pesquisa realizada pela Rede de Pesquisa Solidária<sup>2</sup>, essa modalidade de trabalho, que sempre se associou à informalidade, à ausência de direitos e salários mais baixos, “era predominantemente feminino e mais frequente em países pobres, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT)” (Barbosa *et al.*, 2020, p. 2).

Na pandemia, invertendo a tendência anterior, os autônomos perfaziam menos de 15% das pessoas que passaram a trabalhar em casa. Em outros termos, o teletrabalho atingiu principalmente os profissionais com ensino superior e com vínculo empregatício. Em maio de 2019, os professores representavam 19% do total de profissionais que estavam trabalhando remotamente, segundo dados PNAD-Covid (Barbosa *et al.*, 2020, p. 4).

Com o fechamento das escolas, em março de 2020, os profissionais da educação básica engrossaram esse contingente. Para dimensionar o que isso significa, de acordo com o Censo Escolar de 2019 (Brasil, 2019), o Brasil possuía 47.874.246 estudantes, 2.212.018 docentes e 248.396 auxiliares docentes, perfazendo mais de 50 milhões de pessoas envolvidas nas relações de ensino e de aprendizagem.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou Parecer n. 5/2020 que dispôs sobre a reorganização dos calendários escolares e as atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19, em sistemas e unidades escolares estaduais, municipais e particulares de todo o país. Entidades, pesquisadores e profissionais da área (Anped, 2020; Uncme, 2020) criticaram a ausência de orientações e diretrizes claras sobre o ensino remoto, assim como a falta de diálogo do Ministério da Educação com os profissionais da educação

<sup>2</sup> A Rede de Pesquisa Solidária é uma rede multidisciplinar e multi-institucional, que congrega pesquisadores brasileiros e estrangeiros das áreas de Humanidades, exatas e Biológicas, com o objetivo de colaborar e aperfeiçoar as políticas públicas em meio à crise da COVID-19.

e demais atores sociais envolvidos, uma vez que os problemas causados pela pandemia não se restringem ao calendário escolar, mas impactam dimensões sociais e econômicas que atingem famílias e/ou responsáveis pelos estudantes.

No estado de São Paulo, a Resolução SEDUC, de 18-3-2020, da Secretaria de Estado da Educação regulamentou as atividades remotas, mas restringiu a autorização do teletrabalho (*home office*) aos profissionais de educação com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes e portadores de outras comorbidades<sup>3</sup>. No entanto, pelo pacto federativo brasileiro, cabe aos municípios a decisão de manter o ensino presencial ou remoto, em função da situação sanitária de cada região, o que tem ampliado, consideravelmente, a indefinição de orientações e de estabelecimento de políticas integradas entre a esfera estadual e municipal.

Em Nota Técnica, publicada em maio de 2020, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação<sup>4</sup> alertou para “diversas situações potencialmente atentatórias ao direito à educação básica, obrigatória”, desde que as medidas de atividades pedagógicas não presenciais foram adotadas. O documento chamou especial atenção para a “Exclusão de estudantes e de professores e professoras das ‘atividades não presenciais’ por falta de acesso a Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)”, e apontou a necessidade de “monitorar as políticas públicas emergenciais [...] para identificar práticas e medidas discriminatórias eventualmente decorrentes do caráter experimental dessas políticas (Cnde, 2020, p. 4-7).

Com o isolamento social, os profissionais de educação se defrontaram com grandes limitações do teletrabalho, considerando, principalmente, os níveis de exclusão digital no Brasil. De acordo com dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil, em 2019, a disponibilidade de recursos tecnológicos para estudantes era um problema ainda a ser superado:

Em 26% das escolas urbanas não havia nenhum computador disponível para uso dos alunos em atividades educacionais. Em 92% das escolas com acesso à Internet havia rede WiFi, porém, em diversas escolas o acesso dos alunos era limitado. Entre as escolas públicas, 90% tinham WiFi, sendo que um terço (34%) disponibilizava o acesso para os alunos. Entre as escolas particulares, 96% possuíam acesso à rede WiFi e 49% disponibilizavam o acesso para os alunos (CGI.br, 2020, p. 24).

Essa situação não é muito diferente da que ocorre em outros países. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 46% da população mundial não tem acesso à internet (Brown, 2020), razão pela qual a ampliação das redes de conexão e a distribuição de dispositivos pelos poderes públicos foram recomendadas pela Unesco como uma das principais estratégias para viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas e administrativas das escolas durante o período emergencial.

No Brasil, iniciativas como essas têm sido implementadas de modo razoavelmente satisfatório em escolas privadas, enquanto estudantes, professores e gestores das redes públicas de ensino, responsáveis por mais de 80% das matrículas na educação básica, enfrentam dificuldades, muitas delas intransponíveis, para realizar atividades

<sup>3</sup> Resolução SE nº 26, de 18-3-2020. Recuperado em <https://bit.ly/2WeAQVh>

<sup>4</sup> Desde a sua criação em 1999, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação congrega diferentes grupos e entidades representativas da sociedade civil da área de Educação, com o objetivo de mobilizar forças políticas e de comunicação social, em defesa e promoção dos direitos educacionais no Brasil.

escolares de forma remota. Em um cenário de tantas incertezas, um dos efeitos mais previsíveis da pandemia é que ela aumentará ainda mais a distância entre ricos e pobres no que diz respeito às oportunidades educacionais.

Diante desse quadro, o intuito deste trabalho é contribuir com o esforço empreendido por pesquisadores de outras instituições brasileiras (Fundação Carlos Chagas, 2020; 2020; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2020; Ferraz, 2020), com vistas conhecer o cenário em que os sistemas públicos de ensino têm enfrentado os inúmeros desafios desse período emergencial. Este estudo traz, especificamente, as percepções de equipes gestoras acerca das estratégias adotadas pelos Sistemas Municipais de Ensino da Região Metropolitana do ABC de São Paulo/Brasil, nos primeiros meses que se seguiram ao fechamento das escolas. O tratamento dos dados iniciais foi estritamente descritivo/interpretativo, em busca de indicadores a serem aprofundados na etapa qualitativa do estudo à luz de referenciais teóricos do modelo *botton-up* de implementação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012; Passone, 2013), que valorizam a cultura, os valores e a subjetividades dos atores diretamente envolvidos em contextos da prática.

## 2. Contexto e metodologia da pesquisa

O Grande ABC Paulista é uma das cinco sub-regiões da Região Metropolitana de São Paulo, composta por 39 municípios e 21.138.247 habitantes (Fundação Seade, 2020). Localizada à sudeste da capital do estado de São Paulo, essa região é composta por 7 municípios: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, onde vivem 2.690.590 pessoas (Tabela 1).

**Tabela 1.** População da Região do Grande ABC Paulista por Município

Município	Habitantes
Diadema	404.477
Mauá	460.132
Ribeirão Pires	118.968
Rio Grande da Serra	49.816
Santo André	693.867
São Bernardo do Campo	812.086
São Caetano do Sul	151.244
Total	2.690.590

Fonte: Fundação Seade, 2020.

Considerada como o berço da indústria automobilística, a região do ABC Paulista, a partir do final dos anos 1990, passou a depender, predominantemente (cerca de 70%) do setor de serviços, visto que muitas indústrias migraram para outros estados ou encerraram suas atividades no país. Este foi o caso da Ford, em 2020, após ter fechado sua principal fábrica de caminhões, em São Bernardo do Campo, em 2019. (Reis, 2021).

Ainda assim, em comparação com outras regiões do país, o ABC Paulista desfruta de situação privilegiada, visto que ali se localizam municípios com alto Índice de Desenvolvimento Humano, como é o caso de São Caetano do Sul que, em 2010,

ostentou 1º IDHM do país. A soma da riqueza produzida nos sete municípios manteve a região como a quarta mais rica do país, em 2019, concentrando 1,79% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional (Ferraz, 2019).

Não obstante, a região, que já vinha sendo castigada pela crise econômica brasileira desde 2015, sofreu ainda mais com os fortes impactos da pandemia de COVID-19. A perda de 11.979 postos de trabalho diretos, de janeiro a novembro de 2020, agravou as desigualdades sociais que se revela na geografia das cidades, nitidamente divididas entre prédios de luxo, residências de classe média e inúmeras favelas.

Em 2020, a pandemia da COVID-19 gerou fortes impactos na saúde e na economia no mundo inteiro. O Grande ABC não fugiu à regra. Desde o começo da pandemia em fevereiro de 2020 até 3/3/2021, o Brasil perdeu mais de 259 mil vidas em razão da doença. No Grande ABC, foram perdidas cerca de 5 mil vidas até o momento. No Brasil, a pandemia adentra 2021 ainda sob a falta de coordenação do governo federal no enfrentamento da doença e o inconcebível atraso da vacinação. (Conceição & Yamauchi, 2021, p. 11).

No momento da escrita deste texto, os números acima citados eram bem maiores: conforme monitoramento feito pela Universidade John Hopkins em tempo real, o total acumulado de óbitos por COVID-19 no Brasil, em 22 de março de 2021 era de 294.042. No mesmo dia, o número estimado de óbitos nos 5 municípios mais populosos do ABC Paulista<sup>6</sup>, era de 5.951, segundo o Observatório Covid-19BR. Dentre estes, São Caetano do Sul, ironicamente a cidade mais rica da região, contabilizava o maior número de mortes: (302) por 100 mil habitantes (Cardoso & Fontes, 2021).

No que se refere à educação, no ano anterior à pandemia, os 7 municípios pesquisados contavam com 192.012 alunos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da educação básica nas redes públicas municipais (Tabela 2). Vale registrar que, pela legislação brasileira, os municípios são responsáveis pela oferta de vagas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, tanto no ensino regular como nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

**Tabela 2.** Matrículas por etapa/modalidade de ensino e por município – 2019

Município	Número de Matrículas na Educação Básica											
	Total de Matrículas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			EJA		Educação Especial		
		Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ens. Fund.	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
Diadema	28.359	13.377	4.061	9.316	12.536	12.513	23	2446	2.446	1.087	1.046	41
Mauá	18.755	14.794	6.485	8.309	2.670	2.293	377	973	973	318	318	0
Ribeirão Pires	7.177	4.103	1.937	2.166	3.074	2.234	840	0	0	143	143	0
Rio Grande da Serra	2.060	2.028	980	1.048	0	0	0	32	32	38	38	0
Santo André	37.089	17.400	7.939	9.461	17.394	17.394	0	2.295	2.295	1.058	1.058	0
São Bernardo do Campo	78.353	31.280	14.075	17.205	43.646	43.611	35	3.427	3.427	1.705	1.543	162
São Caetano do Sul	18.219	5.470	3.063	2.407	12.094	6.713	5.381	155	155	500	476	24
<b>Total</b>	<b>190.012</b>	<b>88.452</b>	<b>38.540</b>	<b>49.912</b>	<b>91.414</b>	<b>84.758</b>	<b>6656</b>	<b>9328</b>	<b>9.328</b>	<b>4.849</b>	<b>4.622</b>	<b>227</b>

Fonte: Adaptado pelos pesquisadores - Censo Escolar (Brasil, 2019).

<sup>6</sup> Não há dados disponíveis sobre os municípios de Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Acessível em: <https://covid19br.github.io/sobre.html>

O atendimento a esses alunos é realizado por 26.705 profissionais de educação, distribuídos entre as 478 unidades escolares, o que representa, em média, 401,7 alunos por escola. Considerando que a infraestrutura das escolas varia conforme a distribuição geográfica da riqueza no interior dos municípios, a razão alunos/escola e alunos/salas de aula não é homogênea. Por consequência, em vista da necessidade de obediência a protocolos comuns de saúde, os desafios para a retomada das aulas presenciais não serão os mesmos em todas as unidades escolares.

Foi neste contexto social e educacional que a primeira etapa deste estudo foi realizada, visando conhecer a percepção dos profissionais de educação sobre as estratégias implementadas pelos sistemas municipais para o ensino remoto. A metodologia adotada foi a de amostragem não-probabilística, com a técnica “bola de neve” (*snowball sampling*), que busca atingir um coletivo específico via redes de contatos de sujeitos-chave (*sementes*), selecionados por conveniência.

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. [...] Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. (Vinuto, 2014, p. 203)

Essa técnica tornou-se conhecida com o estudo etnográfico *Sociedade da Esquina*, publicado em 1943, pelo sociólogo norte-americano, William Foote Whyte. Whyte (1914-2000) utilizou o contato inicial de uma assistente social com os moradores de um bairro de imigrantes italianos da cidade de Boston onde estudou as dinâmicas e práticas de contravenção naquela comunidade. “Esse trabalho demonstra a importância de se obter apoio de indivíduos já inseridos no grupo a ser estudado a fim de aumentar a rede de contatos inicial [...]” (Vinuto, 2014, p. 205).

Em contextos de difícil acesso ao público-alvo, como o do isolamento social, a técnica “bola de neve” foi a que se mostrou mais viável na primeira etapa do projeto. Professores e gestores das redes municipais, vinculados ao grupo de pesquisa, foram as “sementes” que desencadearam os contatos com a população pretendida no estudo.

A etapa exploratória foi realizada entre os dias de 26 de maio e 10 de junho de 2020, por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), que atingiu, pelo critério de saturação, 501 respondentes dos 7 municípios. O questionário continha 47 questões fechadas de diferentes modelos (múltipla escolha, caixas de seleção e de escala Likert) e 2 questões abertas onde os respondentes puderam expressar livremente suas preocupações e incertezas frente aos desafios do trabalho remoto.

O instrumento de coleta foi estruturado em quatro eixos de análise: o primeiro reuniu informações sobre o perfil dos sujeitos; o segundo focalizou as estratégias adotadas pelas SME para o ensino remoto; o terceiro procurou identificar a percepção dos respondentes quanto à organização e gestão das escolas e do trabalho pedagógico; o quarto e último eixo procurou captar as principais preocupações e incertezas de docentes e gestores no contexto inicial da pandemia de COVID-19.

Dos 501 respondentes, 100 (20%) ocupavam cargos de gestão nas unidades escolares e/ou na esfera dos sistemas. Importante mencionar que, à exceção do município de São Bernardo do Campo, onde o acesso à direção escolar se dá via concurso público, e de Diadema, em que o diretor é eleito pela comunidade, em todos os demais, os diferentes cargos de gestão são funções gratificadas temporárias, ocupados por indicação política, como ocorre na maioria dos municípios brasileiros (Drabach & Adrião, 2017; Souza, 2019). Este fator, potencialmente interveniente nas percepções e opiniões deste grupo, foi levado em conta na interpretação dos dados.

O perfil predominante dos profissionais das redes municipais do ABC Paulista é o de uma mulher (96,1%) branca (69,6%); entre 31 e 50 anos de idade (68,2%); com experiência profissional consolidada, acima de 11 anos. 77,9% são servidores públicos municipais que cumpriam entre 31 e 40 horas ou mais de trabalho semanal (72,6%) no momento da coleta dos dados.

Entre os gestores, 33 estavam na direção escolar; 10 na vice-direção; 47 na coordenação pedagógica; 3 na orientação educacional; e 7 desempenhavam a função de supervisores de ensino. Neste segmento, 93% dos respondentes são mulheres, dado que confirma a esmagadora participação feminina nas atividades educacionais e se relaciona com a intensificação do trabalho apontada por elas durante a pandemia.

### 3. Resultados

O cruzamento das múltiplas variáveis permitiu traçar o cenário, permeado pelos efeitos (perversos) da pandemia, que se refletiu na (des)organização das redes municipais da região ao longo de 2020. A leitura dos dados permitiu a classificação dos resultados nas seguintes categorias exploradas neste artigo: a) estratégias implementadas pelas SME durante o ensino remoto; b) apoio e acolhimento aos sujeitos escolares; c) acompanhamento da aprendizagem e planejamento curricular.

#### 3.1 Estratégias implementadas pelas SME durante o ensino remoto

No que se refere às estratégias para o ensino remoto, ressalta-se que, três dias após a decretação da pandemia pela OMS, quatro municípios do ABC Paulista (Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul) anunciaram a suspensão gradativa das aulas, seguindo orientações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Dentre as medidas adotadas pelas secretarias de educação, o recesso escolar (75,05%) e a antecipação de férias (14,17%) foram as mais mencionadas.

Quanto às atividades realizadas nesse período, 69,29% disseram que ficaram em casa elaborando materiais; 51,4% que receberam formação online; e 33% que fizeram plantões de atendimento nas escolas<sup>6</sup>. De acordo com parte expressiva dos sujeitos (58,7%), as decisões sobre as estratégias adotadas foram centralizadas nas Secretarias de Educação. A participação de gestores e docentes nos processos de decisão foi apontada, respectivamente, por 43,7% e 40,1% da amostra. No entanto, esses índices parecem contraditórios com o que sugerem as informações sobre as ações efetivamente realizadas, como se verá adiante. (Fig. 1)

<sup>6</sup> Os índices ultrapassam 100% pois os mesmos respondentes assinalaram mais de uma alternativa desta questão.

Figura 1. Ensino remoto: planejamento e processos de decisão

Durante o período de planejamento do ensino remoto, houve:		Quanto aos processos de decisão das estratégias de ensino remoto adotadas, houve consulta e participação de:	
Recesso Escolar	75,05%	Foram centralizados na Secretaria de Educação	58,68%
Ficar em casa elaborando materiais	69,26%	Gestores Escolares	43,71%
Aguardou em casas para orientações da Secretaria	59,48%	Docentes	40,12%
Formação Online sugerida/oferecida pela	51,50%	As unidades escolares tiveram autonomia de decisão	37,33%
Plantões de Atendimento na escola	33,13%	Famílias	13,77%
Antecipação de Férias	14,17%	Conselho Municipal de Educação	10,58%
		Funcionários	8,78%
		Entidades representativas de classe	2,59%

Fonte: Elaborado pelo(as) pesquisador(as).

Mesmo levando em conta que, em situações emergenciais, as decisões tendam a ser tomadas de forma rápida e centralizada, chama a atenção que os percentuais sobre o grau de participação da comunidade escolar nos processos decisórios foram bem mais baixos: a consulta às famílias e funcionários foi mencionada por 22,5% dos gestores; e às entidades da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, associações, sindicatos, etc.), por apenas 13%. Esses dados sugerem que o princípio da gestão democrática da educação pública, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já tão fragilizado em tempos de normalidade, foi deixado em suspenso durante a pandemia.

Observou-se que os municípios adotaram múltiplas estratégias para o ensino remoto, sendo que as mais citadas foram: envio de atividades pelos docentes por meio digitais (67,6%); envio de orientações às famílias por meio digitais (65,8%); envio/entrega de materiais impressos produzidos pelos docentes da escola (47,5%); acesso a materiais no *site* das Secretarias da Educação (45,7%); uso de aplicativos e/ou plataformas desenvolvidas pela rede (35,1%); envio/entrega de material impresso pelas Secretarias de Educação (32,1%).

Os dados acima evidenciam a contradição apontada anteriormente: embora 58,6% tenham dito que as secretarias centralizaram os processos decisórios - índice bem maior do que os 37,3% que afirmaram que as unidades escolares tiveram autonomia - observa-se que, na prática, foram os gestores e docentes os protagonistas das ações efetivamente implementadas. Esta inferência é reforçada pelo fato de que as estratégias menos mencionadas foram: aulas gravadas por outros docentes (5,19%) e aulas gravadas em canais de TV (2,4%).

No que diz respeito aos recursos (materiais e tecnológicos) utilizados para a comunicação das secretarias com os gestores escolares, chama a atenção que apenas 34% os consideraram como plenamente adequados; 53% como parcialmente adequados; e 8% como inadequados. Esses dados sinalizam que, do ponto de vista das equipes gestoras, a interlocução entre os órgãos centrais e as escolas foi insuficiente.

Já os recursos para a comunicação dos gestores com os docentes foram considerados plenamente adequados por 33%; 63% os consideraram parcialmente adequados, e apenas 4% os avaliaram como inadequados. Resultados muito semelhantes foram obtidos pela totalidade da amostra, constituída em sua maioria (80%) por professore(as), o que indica que a integração da equipe gestora com o(as) docentes foi relativamente satisfatória.

Sobre a adequação das estratégias adotadas às especificidades dos alunos em diferentes etapas/modalidades da educação básica, os seguintes índices foram obtidos: Educação Infantil (bebês, 30%; crianças 2-3 anos, 36%); Pré-escola (crianças de 4-5 anos, 49%); Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 48%; Anos Finais, 37%); Educação de Jovens e Adultos, 39%. Observou-se, ainda, que a avaliação dos gestores foi ligeiramente mais positiva do que a dos docentes, embora nenhuma das estratégias tenha sido considerada adequada por mais de 50% dos sujeitos.

Na percepção dos gestores, as estratégias menos adequadas foram as dirigidas aos seguintes segmentos: alunos imigrantes (9%); alunos em situação de acolhimento institucional/abrigos (10%); alunos com transtornos funcionais específicos (27%); alunos da Educação Especial (31%). Há que se ressaltar que esses alunos são os mesmos que, em tempos de “normalidade”, se encontram em situação de maior vulnerabilidade social e psicológica e cujos direitos são os mais ameaçados pelos deletérios efeitos pandemia.

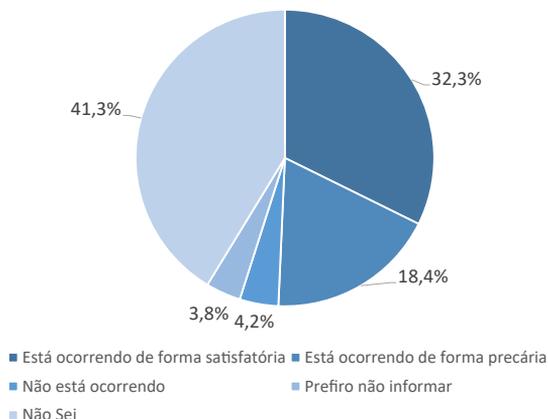
Considerando que os recursos para o processo ensino-aprendizagem na modalidade remota eram elos indispensáveis naquele momento para a conexão dos sistemas de ensino com os alunos, os dados revelam uma situação preocupante: parcela pequena das equipes gestoras (15%) considerou que os recursos plenamente adequados; a maioria (61%) os avaliou como parcialmente adequados e 20% como inadequados. Essa percepção foi corroborada pelos docentes, pois, tomando-se a totalidade da amostra, somente 13,6% do conjunto da amostra.

### *3.2 Apoio e acolhimento aos sujeitos escolares*

No que se refere ao acolhimento aos sujeitos escolares, foram consideradas as ações e iniciativas encetadas pelas diferentes instâncias dos sistemas para atender as necessidades das equipes gestoras, das famílias, dos professores e, sobretudo, dos alunos.

Em relação ao apoio às escolas por parte das secretarias de educação, 54% dos gestores disseram que estava ocorrendo de forma plenamente satisfatória; 34%, que estava ocorrendo de forma precária; e 8% que não estava ocorrendo. Essa avaliação relativamente positiva parece contradizer a que fizeram sobre os recursos de comunicação das secretarias com os gestores. É possível que tal posicionamento se deva ao receio e/ou o constrangimento dos gestores de manifestar críticas a seus superiores hierárquicos. Com efeito, quando se considera o conjunto da amostra (docentes e gestores) os resultados são significativamente diferentes. Somente 32,3% sentiram que esse apoio foi satisfatório (Gráfico 1).

Gráfico 1. Apoio aos gestores por parte das Secretarias de Educação



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Em contraste, o apoio e orientação às famílias por parte das escolas foi avaliado como satisfatório por 63,3% dos gestores; 24,3% consideraram que estava ocorrendo de forma precária; e apenas 0,8% que não estava ocorrendo. Não passou despercebido, porém, o fato de que 7,9% afirmaram “não saber” e que 3% preferiram não informar. Este dado é preocupante, dado o relevante papel deste equipamento público para as famílias naquele contexto emergencial.

Já o apoio dado aos docentes pelas equipes gestoras foi bem avaliado: 70% dos professores disseram que foi satisfatório; 17,9% que o apoio recebido foi precário, e apenas 2,49% que não estava ocorrendo. A percepção das equipes gestoras sobre essa questão foi ainda mais positiva: 84% consideraram que o apoio dado por eles aos docentes estava sendo satisfatório; 15% reconheceram que estava ocorrendo precariamente; e 1%, que não estava ocorrendo.

A avaliação majoritariamente positiva dos dois grupos (gestores/docentes) sobre o apoio dado e/ou recebido é coerente com a avaliação de que a organização escolar e a qualidade do trabalho pedagógico não foi significativamente afetada pela pandemia: 38% consideraram que a rotina das reuniões pedagógicas não foi alterada ou até mesmo que havia melhorado (21,3%). Contudo, 24,5% avaliaram que a rotina escolar havia piorado.

Sobre o acolhimento e apoio dos docentes aos alunos, 51% dos professores consideraram que estava ocorrendo satisfatoriamente; 29% que estava ocorrendo de forma precária; e 9,7% que não estava ocorrendo. Na perspectiva dos gestores, a avaliação deste quesito foi mais positiva: 54% consideraram que estava ocorrendo de modo satisfatório; 34% que estava ocorrendo precariamente; e 8% que não estava ocorrendo.

Especificamente em relação aos alunos com deficiências ou transtornos funcionais específicos, 42% dos gestores disseram que esse apoio estava ocorrendo de forma satisfatória; 31% que estava ocorrendo de forma precária; e 15% que não

estava ocorrendo. Chamou atenção que 7% disseram não saber e que 5% preferiram não informar, um índice alto dado que a maioria das escolas possui alunos com deficiências matriculados em salas regulares.

### 3.3 Cumprimento do planejamento curricular

Sob esta categoria, foram reunidas informações que permitem apreender a percepção dos gestores sobre o cumprimento do planejamento curricular e sobre o acompanhamento das atividades e desempenho escolar dos estudantes. Em conjunto, os indicadores mostram que o contexto da pandemia comprometeu o cumprimento do currículo e o direito dos alunos a aprendizagens essenciais. (Gráfico 2).

Gráfico 2. Cumprimento do planejamento curricular (2020)



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Os dados acima se articulam às dificuldades de acesso e uso das Tecnologias Informação e Comunicação (TICs), tanto por parte dos profissionais como das famílias. Quando indagados se se sentiam angustiados por não saber se os alunos estavam conseguindo acessar a internet e/ou se estavam recebendo as atividades por meios digitais, 68% manifestaram grande preocupação.

Questionados sobre as dificuldades de comunicação com as famílias e, portanto, com os alunos, 30% disseram que não estavam tendo muita dificuldade; 37% admitiram enfrentar alguma dificuldade e 33% que estavam tendo muita dificuldade. Paralelamente, 30% dos gestores reconheceram não ter bom domínio dessas ferramentas. Quando se acrescenta a esse contingente os 35% que admitiram ter domínio relativo das tecnologias, infere-se que a não efetividade do ensino remoto se deve tanto aos problemas de acesso e conexão estável com a internet como à falta de familiaridade do conjunto da comunidade escolar com as TICs.

Outro fator interveniente no cumprimento curricular diz respeito à condição das famílias de acompanhar e orientar os filhos nas atividades escolares em casa. Diante da assertiva *“Acredito que as famílias não conseguem ajudar o(a)s filho(as) a realiza-*

rem as atividades escolares”, os gestores se mostraram céticos. Os que concordaram total ou parcialmente com essa afirmação representam 46% da amostra; 39% não concordaram e nem discordaram; e somente 3% não manifestaram preocupação.

Mesmo sem dispor de dados sobre a escolaridade das famílias, é fato conhecido que grande parte da população adulta da região possui baixa ou nenhuma escolaridade. Em São Caetano do Sul – cidade com maior IDHM do Brasil — os chefes de família sem grau de instrução ou com ensino fundamental incompleto representavam 8,9% da população<sup>7</sup>. Ademais, por serem trabalhadores, que se ocupam prioritariamente com a subsistência de suas famílias, muitos não dispõem de tempo (e/ou paciência) para dar atenção à vida escolar dos filhos, como apontam diversos estudos (Mattos, 2005; Papi, 2015; Martins, Rosa & Sousa, 2020).

A associação desses fatores com os conflitos familiares intensificados com o isolamento social pode explicar a preocupação manifestada por 87% dos gestores com a possibilidade de aumento da violência doméstica e outras formas de abuso contra as crianças. Este problema social, cujos impactos educacionais são difíceis de dimensionar, tem sido objeto de atenção de pesquisadores das áreas da saúde e da educação há já algum tempo (Bergamo & Bazon, 2011; Albuquerque *et al.*; 2015; Ponce & Neri, 2018).

Na pandemia, a situação se agravou, sobretudo pela dificuldade de registro de denúncias de estupro de vulneráveis (menores de 14 anos e/ou pessoas com deficiências) em função do isolamento social. Apesar disso, relatório do Ministério Público de São Paulo, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mostrou os elevados índices de violência doméstica em 2020:

No primeiro semestre de 2020, período em que se iniciou a pandemia, a proporção de crimes desse tipo ocorridos em residências do Estado de São Paulo foi de 84%, tendo chegado a 88% no mês de maio, superando o patamar de 79% observado ao longo dos anos anteriores. Acometendo em sua maioria crianças, esse crime correspondeu a 75% do total de estupro registrado no Estado de São Paulo no primeiro trimestre (MPSP, 2020).

Diante de todo esse quadro, a maioria dos gestores (69%) revelou forte preocupação com o avanço das aprendizagens dos alunos; 19% demonstraram moderada preocupação e 12% pareciam menos preocupados com essa questão. Esses resultados são coerentes e parecem correlacionados à percepção de que o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos não estava ocorrendo (33%) ou que estava ocorrendo de forma precária (30%). Em questão correlata, 66% dos gestores se diziam preocupados com a possibilidade de aumento dos índices de abandono e evasão escolar.

#### 4. Discussão

A leitura integrada dos dados sugere que, não obstante os esforços realizados pelas diferentes instâncias e atores dos sistemas municipais de ensino (gestores públicos, equipe gestora escolar e docentes) para reorganizar e adaptar o trabalho pedagógico às condições emergenciais impostas pela pandemia, as estratégias implementadas não foram suficientes assegurar a eficácia do ensino remoto em uma das regiões mais ricas do País.

<sup>7</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo de 2010). Recuperado em <https://bit.ly/2UymPkV>.

Observou-se que não houve - e continua a não haver - ações suficientemente coordenadas por parte dos sistemas de ensino para lidar com as dificuldades que transbordaram para o ano de 2021 com o agravamento da pandemia no país e, particularmente, na região do ABC Paulista. Pelo contrário, os dados indicam que os desafios tendem a se tornar mais complexos com o retorno às atividades escolares presenciais, recaindo diretamente sobre os ombros dos que se encontram na linha de frente: os professores e gestores das unidades de ensino.

No que tange à capacidade dos sistemas para oferecer apoio aos sujeitos escolares, os dados reforçam as preocupações dos profissionais de ensino, especialmente, em relação aos mais vulneráveis: alunos imigrantes, estudantes em situação de abrigo social, pessoas com deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem. Na visão das equipes gestoras, estes segmentos foram os mais prejudicados pelas condições precárias em que se deu o ensino remoto.

O fato de quase 70% dos gestores alegarem dificuldades em estabelecer contato com as famílias, e que 11% deles sequer sabiam ou preferiram não dar informações a respeito, é especialmente preocupante. Isto porque, além de orientá-las sobre como acompanhar as atividades escolares de seus filhos e fazer a devolutiva aos professores, tal acolhimento incluía oferecer informações confiáveis sobre a doença e formas de prevenir o contágio, realizar a entrega de kits merenda/alimentação e, eventualmente, tomar medidas junto às redes de proteção social em defesa dos direitos dos mais vulneráveis.

Os fatores acima impactaram o cumprimento do planejamento curricular de 2020, comprometendo, por consequência, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Concorreram para esse cenário as limitações de acesso e conexão estável com a internet, as precárias condições dos adultos de colaborarem com as tarefas escolares, além de dificuldades dos próprios profissionais de lidarem com as ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto. Nesse contexto, entende-se por que apenas 18% dos gestores manifestaram algum otimismo quanto à possibilidade de o ensino remoto mitigar os prejuízos escolares dos que já sofriam o peso das estruturais desigualdades da sociedade brasileira: os alunos das escolas públicas.

Não causa estranheza, portanto, a preocupação manifestada por 82% dos participantes em relação aos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, cuja escolaridade já fora interrompida e/ou retardada em decorrência de sua condição social pouco privilegiada. Outros segmentos de estudantes também estavam no radar de preocupações desses profissionais: 77,5% citaram os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo processo de alfabetização foi severamente prejudicado; e 33% mencionaram as crianças em idade pré-escolar que, longe da escola, veem restringidas as possibilidades de socialização e de participação de atividades lúdicas tão necessárias ao desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e emocionais nessa fase da infância.

## 5. Considerações possíveis

Os dados apresentados neste artigo evidenciam as (in)definições e desdobramento das ações e estratégias adotadas pelas Secretarias Municipais de Educação, realizadas na base de ensaio e erro, após o fechamento das escolas. Apontam, so-

bretudo, para os prováveis equívocos de elaboração de materiais e da utilização de recursos pouco adequados às especificidades dos alunos. As consequências seguramente foram mais graves para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade que pertencem às classes socialmente menos privilegiadas da população brasileira.

No cenário da crise sanitária que ainda perdura, a intensificação do uso de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem revelou, por outro lado, o valor da escola como espaço de socialização e aprendizagem, e dos professores como mediadores de um bem público e direito de todos (a educação), como bem destacou Cury (2020), em ensaio recente. No caso brasileiro, o ensino remoto expôs as limitações de acesso e uso das TICs por parte dos profissionais da educação, das famílias e dos estudantes da escola pública. Tais limitações têm sido apontadas como um dos grandes entraves que as escolas vêm enfrentando para implementar atividades pedagógicas e buscar inovações nas metodologias de ensino.

Em meio a condições tão adversas, os profissionais de educação foram submetidos à severa intensificação de jornada de trabalho, uma vez que não foram estabelecidas “[...] fronteiras claras entre tempo de trabalho, pausas e tempo de descanso.” (Barbosa *et al* 2020, p.14). De acordo com a pesquisa da Rede de Pesquisa Solidária,

As consequências dessa penumbra regulatória são maiores cargas horárias, período de descanso reduzido e falta de compensação por horas extras. Esse quadro já era existente antes mesmo da pandemia – e não foi equacionado pela Reforma Trabalhista de 2017”, no Brasil (Barbosa *et al.*, 2020, p. 14).

Ademais, ficou evidenciado que, diante da dispersão de iniciativas das secretarias municipais de educação, as escolas foram chamadas a exercer a autonomia prevista no escopo legal, mas que, em situação de normalidade, nem sempre era efetivada. Vale destacar que a ausência de interlocução entre as diferentes esferas de governo durante a pandemia – federal, estadual e municipal – acentuou o problema historicamente consagrado no campo da política brasileira, qual seja, a não regulamentação do pacto federativo previsto na Constituição Brasileira de 1988.

A falta de sintonia entre as ações governamentais, desde o início da crise sanitária, engendrou inúmeros e sérios problemas, pois as esferas subnacionais de governo assumiram encargos no enfrentamento da pandemia de maneira descoordenada e diferenciada entre as regiões. As estratégias e ações implementadas pelos municípios estudados se enquadram nesse cenário de tentativas de acerto e erro, sem diretrizes claras definidas pela esfera federal e à mercê da sobreposição de medidas legais e normativas preconizadas pelo governo do estado de São Paulo.

Muitos elos indispensáveis ao desenvolvimento e à educação integral dos estudantes brasileiros certamente foram rompidos por conta do isolamento social, da falta de acesso e/ou domínio dos alunos e famílias às tecnologias de comunicação e informação (TIC), da intensificação do trabalho dos profissionais de educação e da dificuldade – e, em muitos casos, da impossibilidade – de superarem as limitações inerentes ao ensino remoto para concretizar o ato educativo. Esse cenário, que tende a aprofundar as desigualdades sociais e educacionais, característicos da sociedade brasileira, explica e justifica as preocupações e incertezas manifestadas pelos respondentes da pesquisa.

Os reais prejuízos são ainda desconhecidos, mas seguramente serão maiores para os que frequentam as escolas públicas. O longo período de isolamento social, que transbordou para o ano de 2021, com o agravamento da pandemia no Brasil, tende a tornar ainda mais desafiador o processo de retomada da “normalidade” da vida nas escolas. Quando isso ocorrer, alunos, professores e gestores não serão os mesmos que, em meados de março de 2020, tiveram que se dispersar às pressas por causa de um inimigo invisível, pois este terá deixado em todas as marcas do luto, do sofrimento e do cansaço resultantes de uma tragédia anunciada pela ciência, mas desprezada pelos responsáveis pela administração da coisa pública.

## Referências

- Albuquerque, L. M.; Carvalho, C. M. G.; Apostólico, M. R.; Sakata, K. N.; Cubas, M. R. & Egry, E. Y. (2015). Terminologia da Enfermagem caracterizadora da violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(3), 452-459. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680311i>
- ANPED (2020). *Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a pandemia*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de <https://bit.ly/3wXRS6v>
- Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge.
- Barbosa, J., Prates, I., Senne, F., Lins, L. & Meirelles, T. (2020). Crise altera o perfil do trabalho em casa e do teletrabalho. Desigualdade digital reduz rendimentos e rebaixa atividade econômica. [Nota Técnica No. 16]. *Rede de Pesquisa Solidária* Recuperado de <https://redepesquisasolidaria.org>
- Bassets, M. (2020). David Quammen: Os humanos somos mais numerosos do que qualquer outro grande animal. Em algum momento haverá uma correção. *Brasil: El País*. Recuperado de <https://bit.ly/3iHKIUm>
- Bergamo, L. P. D. & Bazon, M. R. (2011). Experiências infantis e risco de abuso físico: mecanismos envolvidos na repetição da violência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 710-719: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400011>
- Brasil (2019). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2019*. Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado de <https://bit.ly/3zsOtyu>
- Brown, D. (2021). *Closing the 'Digital Divide' Critical in Covid-19 Response*. Human Rights Watch. Recuperado de <https://bit.ly/2V6WwC2>
- Cnde (2020). *Recomendação para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia de Covid-19* [Nota Técnica]. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo/Fortaleza: Cnde/Cedeca-CE/Diepee-Ufabc/Repu. Recuperado de <https://bit.ly/3BlDrff>
- Cardoso, W. & Fontes, R. (2021). São Caetano lidera ranking de mortes por 100 mil habitantes na Grande SP. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://bit.ly/3zkcyr8>
- CGI.br (2020). TIC Educação: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/3l21ivN>
- Conceição, J.J & Yamauchi, G. (2021). A Região do Grande ABC Paulista e o tomo de R\$ 5,6 bi em “W” em 2020. Conceição, J.J. da; Ferreira, A.P.L. *Carta de Conjuntura da USCS* (Ed.16). São Caetano do Sul: Conjuscs,USCS. Recuperado de <https://www.uscs.edu.br/boletim/471>
- Cury, C.J. (2020). Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 8-16. Recuperado de <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>

- Drabach, N. & Adrião, T. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias (2017). *Jornal de Políticas Educacionais*, 11(8), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v11i0.49788>
- Ferraz, S. (2019). *PIB da região segue como o quarto do País*. Santo André: Diário do Grande ABC. Recuperado de <https://bit.ly/3iONO1c>
- Ferraz, M. (2020). Políticas Educacionais e as novas invenções de controle sobre a organização do trabalho dos profissionais de educação no cenário da pandemia da Covid-19: o caso do Paraná. [Projeto de Pesquisa]. Universidade Federal do Paraná.
- Fundação Carlos Chagas. (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. [Informe n.1] São Paulo: FCC. Recuperado de <https://bit.ly/3eKITk4>
- Fundação Seade (2020). *Informações dos municípios paulistas*. Recuperado de <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>
- Gestrado/UFGM (2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia*. [Relatório Técnico] Belo Horizonte, MG: Grupo de Estudos sobre Políticas e Trabalho Docente/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Recuperado de <https://bit.ly/3x111Nh>
- Martins, A. M., Rosa, S.S. & Sousa, S.M.Z.L. (2020). Alocação de alunos por turmas em rede municipal de ensino: percepções de diretores escolares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(3), 1153-1175. <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.101037>
- Mattos, C. L.G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200005>.
- Ministério Público do Estado de São Paulo (2020). *Análise das ocorrências de estupro de vulnerável no Estado de São Paulo*. Recuperado de <https://bit.ly/estuprosvulneráveis>
- Quammen, D. (2020). *Contágio: Infecções de origem animal e a evolução das pandemias* [Ed. Kindle]. São Paulo: Companhia das Letras.
- Papi, S.O.G. (2015). Conselho de classe: que colegiado é esse? *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(62), 480-518. <https://doi.org/10.18222/eae266202931>
- Passone, E. (2013). Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 596-615. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200011>
- Ponce, B.J. & Neri, F. O. N. (2018). Violência contra a criança, educação em direitos humanos e justiça curricular. *Revista Inter Ação*, 43(2), 360-377. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.52511>
- Reis, A. (2021). *Ford anuncia fim da produção de veículos no Brasil e fechamento de fábricas*. São Paulo, UOL. Recuperado em <https://bit.ly/2UFivAc>
- Rosa, S.S., Pereira, R., Aparício, A.S.M., Martins, A.M., Ponce, B.J. & Silva, M.R.P. (2020). *Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19* [Relatório de Pesquisa] Recuperado de <https://www.uscs.edu.br/boletim/338>
- Salama, P. (2021). *Contagio viral, contagio económico: riesgos políticos en América Latina*. Buenos Aires: Clacso; Montevideo; Alas. Recuperado de <https://bit.ly/3hXIPyg>
- São Paulo (2020). *Resolução SEDUC*, de 18-3-2020. Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Recuperado de <https://bit.ly/3iIK43p>
- Souza, A.R. (2019). As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 27(103), 271-290. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- UNCME (2020). *Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social. Um guia para os Conselheiros Municipais de Educação*. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. UNCME/UNICEF. Recuperado de <https://bit.ly/3wYrj19>

**Como citar este artigo em APA:**

Da Rosa, S. S. & Martins, A. M. (2021). Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. *Revista Ibero-americana de Educação*, 86(2), 77-93. <https://doi.org/10.35362/rie8624380>



## Ações implementadas no regime remoto ofertado por uma escola do sistema municipal de ensino de Brumadinho/MG para a garantia da continuidade da educação em resposta a pandemia

Gislene Silva Dutra <sup>1</sup> 

Juliana Machado Anastácio Souza <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Prefeitura de Brumadinho, Minas Gerais; <sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

**Resumo.** A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, ações de distanciamento social foram adotadas. Na educação, o distanciamento social provocou a suspensão do funcionamento regular das instituições educacionais. Objetiva-se com o presente estudo discutir a efetividade das ações implementadas no regime de estudos remoto para a garantia da continuidade da educação em resposta à pandemia pelo Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG. Para tanto, foi realizado um estudo de caso numa escola da rede municipal, localizada na sede do município que atende aos anos finais do Ensino fundamental. Dentre os principais resultados foi possível verificar que os cadernos de atividades utilizados no regime de estudos remoto foram considerados por alunos e professores como uma importante ferramenta na condução do ensino. Contudo, há pontos que precisam ser revistos para buscar uma aprendizagem mais efetiva nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: pandemia; coronavírus; distanciamento social; regime de estudos remoto.

**Acciones implementadas en la modalidad remota ofertada por una escuela de sistema municipal de enseñanza de Brumadinho/MG para la garantía de la continuidad de la educación en respuesta a la pandemia**

**Resumen.** La pandemia del COVID-19 trajo numerosos desafíos para todos los sectores, en Brasil y en el mundo. Con el objetivo de reducir la amplia diseminación del nuevo Coronavirus acciones y distanciamiento social fueron adoptadas. En educación el distanciamiento social causó la suspensión del funcionamiento regular de las instituciones educativas. El objetivo del presente estudio es discutir la efectividad de las acciones implementadas en la modalidad remota de estudios para asegurar la continuidad de la educación en respuesta a la pandemia por el Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG. Para estos fines se realizó un estudio de caso en una escuela de la red municipal, ubicada en la sede del municipio que atiende los últimos años de la enseñanza secundaria. Entre los principales resultados se pudo verificar que los cuadernos de actividades utilizados en la modalidad remota de estudios fueron considerados por alumnos y profesores como una importante herramienta en la conducción de la enseñanza. Sin embargo, hay puntos que necesitan revisión para buscar un aprendizaje más efectivo por medio de esa modalidad de enseñanza.

Palabras clave: pandemia; coronavirus; distanciamiento social; educación en línea.

**Actions implemented in the remote system offered by a school in the municipal education system of Brumadinho/MG to guarantee the continuity of education in response to the pandemic**

**Abstract.** The COVID-19 pandemic has brought numerous challenges to all sectors, in Brazil and worldwide. In an attempt to reduce the widespread spread of the new Coronavirus, actions of social detachment were adopted. In education, social detachment caused the suspension of the regular functioning of educational institutions. The aim of this study is to discuss the effectiveness of the actions implemented in the remote study regime to guarantee the continuity of education in response to the pandemic by the Municipal Education System of Brumadinho / MG. To this end, a case study was carried out in a municipal school, located at the headquarters of the municipality that serves the final years of elementary school. Among the main results, it was possible to verify that the activity notebooks used in the remote study regime were considered by students and teachers as an important tool in the conduct of teaching. However, there are points that need to be reviewed in order to seek more effective learning in this type of teaching.

Keywords: pandemic; coronavirus; social distancing; remote study scheme.

## 1. Introdução

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo, exigindo de todos os segmentos o cumprimento de medidas de segurança para conter a proliferação do vírus. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, ações de distanciamento social foram adotadas.

Conforme aponta Lima (2021, p. 3)

Uma ruptura no tecido social que nos acolhe e nos dá as bases simbólicas de pensamento e instrumentação para ação, acaba por provocar instabilidade no funcionamento do sistema emocional que, por sua vez, pode impactar a saúde do próprio corpo.

Na educação, o distanciamento social provocou em muitos sistemas de ensino a suspensão do funcionamento regular das instituições educacionais ocasionando impactos previsíveis nas oportunidades de aprendizagem.

São poucas as informações, baseadas em evidências, sobre os efeitos da pandemia com suspensão das aulas ou com medidas alternativas de educação, seus impactos na aprendizagem e na eficácia das ações de contenção utilizadas pelas escolas.

As aulas presenciais no Sistema Municipal de Ensino do município de Brumadinho/MG iniciaram-se em 04 de fevereiro de 2020 e foram suspensas no dia 16 de março de 2020, ficando sem a implementação de arranjos alternativos para a continuidade educacional até o dia 09 de junho do mesmo ano.

Diante disso, apresenta-se como problema dessa pesquisa, a seguinte questão: que inovações foram implementadas nas escolas municipais de Brumadinho/MG para garantir a continuidade da educação em resposta à Pandemia e que efetividade tiveram?

Objetiva-se com o presente estudo discutir a efetividade das ações implementadas no regime remoto para a garantia da continuidade da educação em resposta à pandemia numa escola que atende os anos finais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG, aqui nomeada de EMPM.

No primeiro momento se apresenta uma contextualização do município de Brumadinho e da organização do seu sistema de ensino. Em seguida, foi realizada uma descrição das ações implementadas pela rede municipal para garantir a continuidade da educação em resposta à Pandemia. Por fim, apresentaram-se os resultados do levantamento das percepções dos professores e dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMPM sobre a efetividade do regime remoto adotado no ano de 2020.

## 2. Metodologia

Nossa pesquisa tem natureza aplicada e abordagem qualitativa. Segundo Paiva, a pesquisa aplicada “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11).

A abordagem qualitativa nos possibilitou analisar e refletir sobre os dados gerados por meio de questionários, interpretando os procedimentos adotados pela EMPM para garantir a continuidade do ensino, de forma remota, em meio aos desafios impostos pela pandemia de coronavírus, em 2020.

Para desenvolver este artigo elegemos o estudo de caso como o método de pesquisa mais viável. Segundo Paiva (2019, p.65)

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado para a pesquisa.

Em visão semelhante, Leffa (2006, p.56) refere-se ao estudo de caso como uma metodologia representativa da pesquisa qualitativa, uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”, que visa a uma análise de todas as informações específicas e relevantes ao tema em estudo. Para tanto, o autor recomenda a utilização de procedimentos diversos, como entrevistas, questionários, gravações de áudio, entre outros, com o intuito de ultrapassar a investigação de uma variável determinada e descrever aspectos que envolvem a situação, em sua totalidade.

Leffa (2006) acrescenta que o estudo de caso se preocupa em explorar e descrever minuciosamente determinado evento, chamando a atenção para dois importantes aspectos: sua isenção em descobrir verdades universais (visto que, como método intuitivo, a teoria dá-se por observações empíricas) e aplicação à educação como técnica de ensino.

Conforme as recomendações do autor, no estudo de caso descrito neste artigo adotamos procedimentos como a aplicação de questionários e a análise documental como meios para gerar dados e, posteriormente, investigá-los. Os questionários foram elaborados a partir de questões objetivas, com o intuito de traçar um perfil dos grupos contemplados na pesquisa, e questões discursivas, cuja análise nos possibilitou conhecer melhor e analisar suas percepções sobre o regime de estudos remoto implementado na EMPM em 2020.

Visando alcançar maior abrangência no momento de distanciamento social, e em respeito às recomendações para tal, utilizamos a ferramenta *formulários do google* para criar os questionários e enviá-los aos estudantes e aos professores, por meio de um *link*, em grupos de *WhatsApp*, de modo que cada participante possa dar suas respostas e enviá-las às pesquisadoras.

Os participantes deste estudo foram dois grupos específicos da EMPM, envolvidos diretamente nas ações do regime de estudos remotos, a saber: os estudantes do 9º ano e os docentes de todas as disciplinas em turmas regulares do 6º ao 9º ao do ensino fundamental II.

A escolha dos primeiros se deu por três motivos: a certa maturidade apresentada pelos estudantes do 9º ano na realização das atividades implementadas durante o ensino remoto; a ampla participação e interação com os professores, por meio de grupos de *WhatsApp*, ferramenta utilizada para lançar perguntas e sanar dúvidas em conversas ou áudios explicativos; o resultado satisfatório na devolutiva dos cadernos de atividades remotas para apreciação dos professores.

Além disso, 2020 foi o último ano desses alunos nesta escola, visto que a instituição não atende o ensino médio, nível para o qual seguirão no próximo ano. Tendo esclarecido o método de pesquisa, os procedimentos adotados para a sua execução e os participantes envolvidos, passamos ao seu desenvolvimento.

### 3. Contextualização do município e do sistema municipal de ensino

O município de Brumadinho/MG é considerado de pequeno porte e faz parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Situado a 60 km da capital, nas encostas do Quadrilátero Ferrífero – delimitação de uma área economicamente ligada à extração do minério de ferro – e em parte, na depressão onde se localiza o Vale do Rio Paraopeba. De acordo com o censo de 2020, o município mineiro possui atualmente 33.973 mil habitantes.

Figura 1. Localização do município no estado na região metropolitana de Belo Horizonte/MG



Fonte: Brumadinho (2015)

A partir da definição de município como ente federado autônomo, nos termos da Constituição de 1988, muitas ações se desenvolveram em todo o País, buscando exercer essa autonomia de forma a descentralizar a política administrativa.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê a possibilidade de criação dos Sistemas Municipais de Ensino, integrados às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Nesse contexto, em 28 de abril de 2006, foi sancionada a Lei nº 1539/2006, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho, rerratificada pela Lei 1.550/2006 (Brumadinho, 2015).

O Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho é composto por escolas públicas municipal, estadual e privadas. A rede pública atende à Educação Básica e a rede Privada atende à Educação Básica e Superior (Brumadinho, 2015).

De forma mais detalhada, o Sistema Municipal de Ensino é composto por escolas de Educação Infantil, unidade de Ensino Fundamental, mantidas pelo poder público municipal, escolas privadas de educação infantil, situadas no município de Brumadinho, órgãos executivos municipais de educação e órgão normativo do Sistema. O município possui uma grande extensão territorial, com área de 639,43km<sup>2</sup>. Assim, as escolas se localizam em diversos pontos do município, algumas delas ficam a 36

km da sede do mesmo. São 12 escolas localizadas na zona rural e 8 na sede do município. A figura 2 mostra a localização das escolas na Zona Rural do município.

Figura 2. Localização das escolas na zona rural do município



Legenda: Os pontos vermelhos indicam a localização das escolas.

Fonte: Brumadinho (2015).

Figura 3. Localização das escolas na sede do município



Legenda: Os pontos brancos indicam as escolas.

Fonte: Brumadinho (2015).

De acordo com o censo educacional de 2020, as escolas municipais atendem 6.165 alunos da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

### *3.1 Atividades educacionais remotas das escolas municipais de Brumadinho, em meio à pandemia da COVID-19, no ano de 2020.*

As aulas presenciais na Rede municipal de Brumadinho/MG iniciou-se em 04 de fevereiro de 2020 e foi suspensa no dia 16 de março de 2020, ficando sem nenhuma ação educacional até o dia 09 de junho do mesmo ano.

A partir de junho, a rede municipal fez a adoção de atividades pedagógicas remotas (a serem entregues em forma de um caderno impresso), seguindo a orientação do Conselho Estadual de Educação (CEE) que dispôs a Resolução 474 de 08/05/2020, publicada no jornal Minas Gerais em 30/05/2020, pag. 29, em seu artigo 4º:

Art 4º - Entende-se por atividades pedagógicas não presenciais aquelas a serem realizadas, pela instituição de ensino, com os estudantes, quando não for possível a presença físicas desses, no ambiente escolar. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros), por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuindo aos alunos e seus pais ou responsáveis e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial, nesse processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (CEE, 2020)

Por solicitação da Secretaria Municipal de Educação, uma enquete com os profissionais da educação sobre quais as estratégias poderiam ser adotadas no regime remoto foi realizada nas escolas da Rede Municipal, com as seguintes questões:

1. De que forma serão realizadas as atividades remotas na Rede Municipal de Brumadinho?
2. Qual destas estratégias será a mais adequada, a princípio, como a melhor forma de acesso a todos os mais de 6.000 alunos da rede municipal de Brumadinho?
3. Será através de material impresso, utilizando-se todas as medidas sanitárias para evitar risco de contaminação do coronavírus?
4. Estas atividades devem retornar ao professor? Como? Quando?
5. A correção das atividades é importante para dar continuidade ao desenvolvimento do currículo?
6. Vão entregar as atividades na escola ao final do prazo estipulado para as realizarem? Ou ao final do período de suspensão das aulas?

A partir dos resultados da enquete, foram previstas as seguintes estratégias (figura 4) para a implementação do regime remoto nas escolas da rede municipal.

Figura 4. Estratégias de implementação do Regime Remoto nas escolas municipais.

1. Reunião *on-line* dos supervisores e diretores com os professores para esclarecimento do plano de ação e solicitar a elaboração das atividades para envio aos alunos, pais ou responsáveis.

2. Levantamento, pelos professores, dos alunos que possuem *internet* em casa e meios tecnológicos para receber as atividades (celular, tablet, computador, etc.).

3. Elaboração das atividades para envio aos alunos *on-line* ou material impresso para aqueles que não têm acesso à internet.

4. Entrega das atividades impressas nas datas estipuladas no quadro 1, respeitando o protocolo da Organização Mundial de Saúde e da Secretaria Municipal de Saúde.

5. Retorno das atividades realizadas e o recebimento de novas atividades, conforme data discriminada no quadro 1.

6. O estudante que tiver dúvidas ao realizar as atividades poderá esclarecê-las junto ao professor, dentro do seu horário de trabalho, por meio de estratégias (e-mail, vídeo, Whatsapp, etc) criadas pelo professor juntamente com a equipe escolar.

Fonte: Brumadinho (2020)

A Secretaria Municipal de Educação elaborou um cronograma (quadro 1) para a entrega das atividades remotas, adotado em todas as escolas da rede municipal. O cronograma dispunha de datas definidas para os pais/responsáveis retirar e devolver o caderno de atividades nas escolas.

Quadro 1. Cronograma de entrega das atividades remotas nas escolas municipais de Brumadinho/MG

Pais		Professores	
Entrega de atividades	Devolução de atividades	Entrega de atividades para supervisora	Devolução de atividades para professor
09/06/2020	---	04/06/2020	23/06/2020
16/06/2020	16/06/2020	10/06/2020	07/07/2020
30/06/2020	30/06/2020	24/06/2020	21/07/2020
14/07/2020	14/07/2020	09/07/2020	04/08/2020
28/07/2020	28/07/2020	23/07/2020	18/08/2020
11/08/2020	11/08/2020	06/08/2020	01/09/2020
25/08/2020	25/08/2020	20/08/2020	---
---	08/09/2020	---	---

Fonte: Brumadinho (2020).

A *Medida Provisória nº 934* de 01/04/2020 flexibilizou o cumprimento dos 200 dias letivos (Brasil, 2020), mas permaneceu com a obrigatoriedade de cumprimento das 800 horas de atividades escolares, podendo as aulas remotas serem computadas nestas horas. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação organizou a carga

horária do ano letivo de 2020 do Sistema de Ensino conforme expresso no quadro 2. Para tanto, ficou definido que o cômputo da carga horária seria efetivado mediante a devolução dos blocos de atividades nas datas previstas no cronograma (quadro 2).

Quadro 2. Cômputo da carga horária

Atividades		Carga horária	
Aulas presenciais	(05/02 á 17/03/2020)	Presencial	112:30
Bloco/caderno I	09/06/2020	16/06/2020	44:30
Bloco/caderno II	16/06/2020	30/06/2020	44:30
Bloco/caderno III	30/06/2020	14/07/2020	44:30
Bloco/caderno IV	14/07/2020	28/07/2020	44:30
Bloco/caderno V	28/07/2020	11/08/2020	44:30
Bloco/caderno VI	11/08/2020	25/08/2020	44:30
Bloco/caderno VII	25/08/2020	08/09/2020	44:30
Bloco/caderno VIII	08/09/2020	22/09/2020	52:30
Bloco/caderno IX	22/09/2020	06/10/2020	52:30
Bloco/caderno X	06/10/2020	20/10/2020	52:30
Bloco/caderno XI	20/10/2020	03/11/2020	52:30
Bloco/caderno XII	03/11/2020	17/11/2020	52:30
Bloco/caderno XIII	17/11/2020	01/12/2020	52:30
Bloco/caderno XIV	01/12/2020	15/12/2020	70:00
Total carga anual			809:00

Fonte: Brumadinho (2020).

Assim, ficou definido que os professores deveriam elaborar um caderno de atividades contemplando todas as disciplinas do currículo para serem entregues quinzenalmente para os alunos, de acordo com os conteúdos previstos na proposta curricular do município.

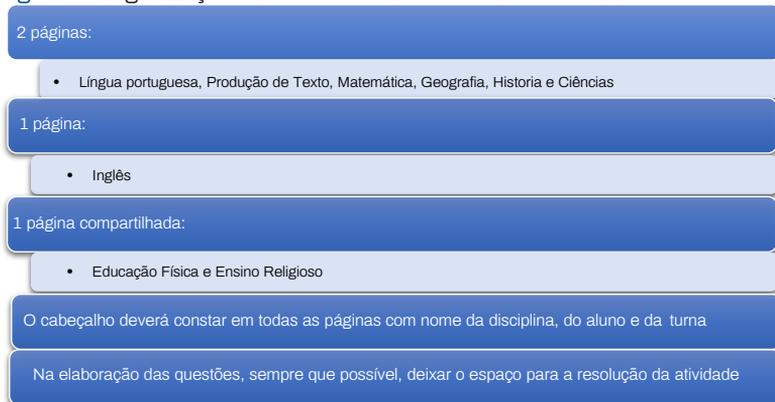
### 3.2 Atividades educacionais remotas da EMPM em Brumadinho/MG.

O Sistema Municipal de Ensino baixou normas gerais para a organização dos arranjos alternativos para a continuidade educacional, mas possibilitou que as escolas fizessem ajustes na implementação de acordo com sua demanda. A escola EMPM se organizou a partir das seguintes etapas de implementação do regime de ensino remoto:

1. Reunião remota da direção/supervisão com os professores para explanação do Plano de Ação Educacional proposto pelo Sistema Municipal de Ensino.
2. Levantamento das demandas e conhecimentos dos docentes referente ao acesso à internet e aos conhecimentos das ferramentas necessárias para o trabalho remoto.
3. Levantamento das demandas e conhecimentos dos discentes sobre o acesso a internet e os conhecimentos das ferramentas necessárias para o trabalho remoto.
4. Formação de grupos de *Whatsapp* para cada turma, contando com a participação dos alunos, professores referência e da coordenação pedagógica.

A organização dos cadernos de atividades remotas (figura 5) foi definida em reunião com a coordenação pedagógica (supervisoras) e os professores.

Figura 5. Organização dos cadernos de atividades remotas.



Fonte: Arquivo da EMPM.

Para a elaboração de atividades, os professores foram orientados a situar o conteúdo, explicando-o brevemente e colocando um QR Code com indicações de vídeos e links sobre o tema e, sempre que possível, fazer alusão ao conteúdo no livro didático, especificando as páginas.

A forma de registro de participação dos estudantes foi efetivada a partir de um controle de retirada e entrega das atividades remotas, mediante a coleta de assinatura dos pais/responsáveis.

Além da entrega dos cadernos impressos de atividades remotas, foi criado um grupo de *whatsapp* para cada turma, contando com a participação dos alunos, professores-referência e da coordenação pedagógica. A função do grupo foi manter a comunicação com os alunos e ter um canal para sanar as dúvidas e atender às suas demandas. O caderno de atividades era postado no grupo para aqueles que não puderam retirá-lo na escola em data prevista.

Quanto à metodologia adotada para o trabalho com os conteúdos, o Sistema Municipal de Ensino deixou livre para iniciativa da escola de acordo com a realidade e possibilidade dos professores. Na EMPM, alguns professores realizaram encontros de correção de atividades por meio de plataformas digitais gratuitas, outros adotaram a gravação de áudios explicativos no grupo de *whatsapp*, mas a maioria dos profissionais utilizaram, somente, os cadernos de atividades impressos.

A documentação das atividades remotas, adotada pela escola, foram relatórios circunstanciados das ações de aprendizagem dos alunos, contendo a data do referido caderno de atividade, conteúdos desenvolvidos e anexo da atividade remota da referida disciplina. Uma cópia do relatório ficou arquivada na escola e outra encaminhada à Secretaria Municipal de Educação. Além dos referidos relatórios, a gestão escolar adotou uma ficha de controle de recebimento e entrega de atividades por turma.

Quanto aos processos avaliativos, a escola seguiu as orientações de valorização das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação (quadro 3).

Quadro 3. Valorização bimestral dos cadernos de atividades remotas

Valorização bimestral			
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Bloco/caderno I 5,0 pontos	Bloco/caderno V 5,0 pontos	Bloco/caderno IX 5,0 pontos	Bloco/caderno XIII 10,0 pontos
Bloco/caderno II 5,0 pontos	Bloco/caderno VI 5,0 pontos	Bloco/caderno X 5,0 pontos	Bloco/caderno XIV 19,0 pontos
Bloco/caderno III 5,0 pontos	Bloco/caderno VII 5,0 pontos	Bloco/caderno XI 5,0 pontos	
Bloco/caderno IV 5,0 pontos	Bloco/caderno VIII 5,0 pontos	Bloco/caderno XII 5,0 pontos	

Fonte: Brumadinho (2020)

A correção das atividades foi realizada pelo professor de cada disciplina e devolvida à escola para arquivo. A partir da correção, os professores direcionavam o andamento dos conteúdos da próxima atividade.

### *3.3 Análise dos questionários de alunos e professores da EMPM sobre o regime de estudo remoto implementado em 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19.*

Os dados apresentados a seguir foram gerados a partir das análises das respostas de estudantes e de professores da EMPM, em Brumadinho/MG, ao questionário que investigou suas percepções relacionadas ao regime de estudo remoto adotado no ano de 2020, devido à pandemia de coronavírus que assolou o país à época e que continua sendo um grave problema de saúde pública no Brasil e no mundo.

Por se tratar de um modelo de ensino inédito, em certa medida, tanto para os estudantes, quanto para os professores, ambos acostumados com as aulas presenciais na escola, o intuito do inquérito foi verificar a maneira como os alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental e os professores da escola se sentiram diante de um cenário inesperado, que interrompeu as atividades escolares de maneira abrupta, impondo a adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem para o momento pandêmico.

A escolha de investigar, por ora, apenas este nível de ensino se deu por dois motivos: a maturidade esperada para os alunos matriculados nesta série para lidar com a nova situação; e, em razão de este ser o último ano desses alunos na EMPM, visto que a instituição atende os alunos do ensino fundamental II.

Os dados apresentados nesta seção foram gerados a partir das respostas de questionários enviados aos dois grupos contemplados na investigação, por meio de um *link* para um formulário gerado pela ferramenta Google formulários e enviados por grupos de *WhatsApp*.

Para apresentar nossas interpretações optamos por organizar a seção em dois subtópicos, que apresentam a composição de cada questionário seguido das análises interpretativas sobre as percepções dos alunos e dos professores, separadamente.

### 3.3.1 O regime de estudo remoto na visão dos alunos

O questionário elaborado para os alunos foi organizado em duas seções, a saber: a) *Conhecendo um pouco melhor o perfil do aluno*; e b) *Suas percepções sobre o regime de estudo da escola*, cujo intuito foi o de conhecer melhor as percepções dos estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental sobre os dois aspectos elencados acima. Para fins de organização, nossas análises foram norteadas por esses aspectos e serão apresentadas em seguida.

Primeiramente, apresentamos um breve perfil dos estudantes participantes deste inquérito: 42 adolescentes, com idade aproximada de 14 a 16 anos, cujo tempo de estudo nesta instituição escolar varia entre 2 a 5 anos. O fato de todos residirem na sede do município de Brumadinho afasta, em certa medida, a dificuldade em acessar à *internet* como um dos suportes para a realização das atividades remotas, uma vez que, nas regiões rurais do município este acesso pode ser prejudicado.

Outra informação que merece atenção é o fato de todos os alunos serem beneficiados pelo auxílio emergencial da Vale, com valor aproximado de um quarto do salário mínimo (aproximadamente duzentos e cinquenta reais) para cada criança ou adolescente, doação decorrente do acordo entre a Mineradora e o Ministério Público do Estado de Minas Gerais, como uma ação reparadora do crime que aconteceu na cidade em 2019<sup>1</sup>.

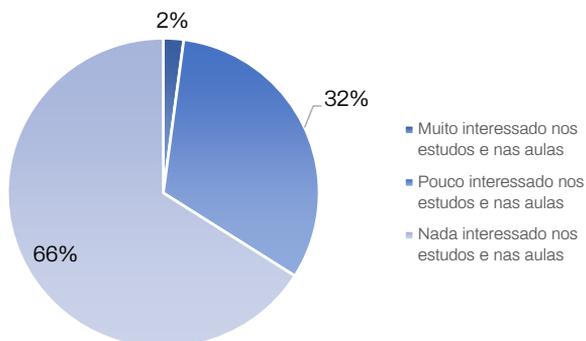
De tal forma, é fato que a grande maioria dos estudantes possuem *smartphones* com tecnologias avançadas e acesso à *internet*, o que, de certa forma, pode contribuir como um meio de aprendizagem informal, podendo, também, favorecer os estudos remotos.

Quando interrogados sobre a dedicação à realização das atividades constantes dos cadernos de estudos não presenciais, em sua grande maioria, os alunos se autodeclararam muito interessados, embora alguns demonstrassem falta de autonomia ou desorganização pessoal relacionadas com a realização das atividades remotas, reveladas em atitudes como o atraso nas entregas das tarefas escolares ou o descuido na realização delas. Tais atitudes descontroem, em certa medida, a afirmação de muito interesse por parte dos estudantes, já que, o empenho demonstrado na realização e na devolução dos cadernos de atividades remotas não condiz com suas respostas.

Quanto à avaliação das estratégias adotadas pela escola no regime de estudos remoto, os estudantes demonstraram posições divergentes: enquanto, alguns avaliaram as ações como boas estratégias, eficientes na condução dos estudos durante a pandemia, outros consideraram o processo como muito ruim ou pouco eficiente. Aqui se percebe uma mistura entre a organização pessoal de cada estudante - ou a falta dela - em relação ao seu comprometimento e dedicação às tarefas escolares, de maneira mais autônoma, e as ações esperadas para a condução do ensino neste novo momento.

<sup>1</sup> O crime a que nos referimos foi ao rompimento da barragem de rejeitos de minério na mina Córrego do Feijão, em Brumadinho/MG, que deixou 270 mortos e 11 não encontrados, em janeiro de 2019, amplamente divulgado nos canais de imprensa do Brasil e de outros países.

Gráfico 1. Como você se considera enquanto aluno?

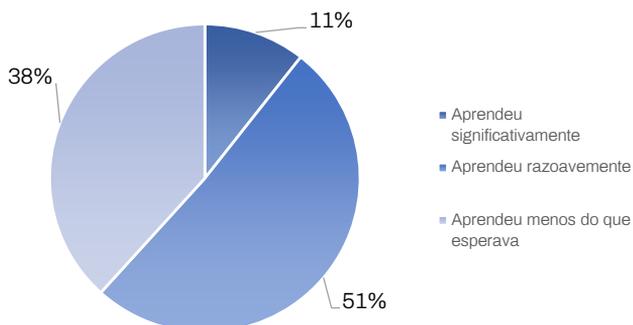


Fonte: Elaboração própria.

Talvez eles esperassem mais do que a escola foi capaz de oferecê-los naquele momento, seja por falta de recursos tecnológicos, seja por falta de conhecimento dos profissionais que se viram diante de uma situação inesperada e com pouca prática para utilizar novos recursos e implementar práticas pedagógicas mais eficazes para responder às necessidades do processo de ensino e aprendizagem no momento pandêmico. De qualquer modo, não é nossa intenção abrir espaço para julgamentos ou interpretações *a priori*, visto os desafios impostos à educação, principalmente, às escolas públicas, em criar novas perspectivas para o ensino e aprendizagem de forma remota.

O fato de os estudantes estarem diante de uma situação nova, abrupta e inesperada pode ser uma justificativa para as respostas dadas à próxima questão, relacionada à autoavaliação da aprendizagem alcançada com o regime de estudos remoto (gráfico 2), em que a grande maioria declarou ter aprendido pouco ou menos do que esperavam.

Gráfico 2. Em relação à aprendizagem alcançada nos conteúdos/atividades desenvolvidos no decorrer do ensino remoto emergencial.



Fonte: Elaboração própria.

Embora seja uma avaliação pessoal, cabe adiantar a visão dos professores revelada no questionário sobre a percepção dos profissionais relativa ao regime de estudos remotos: mesmo com todos os desafios impostos, muitos deles consideraram que os estudantes tiveram bom desempenho na realização das tarefas, condição revelada tanto na correção das atividades dos alunos, quanto em suas interações com eles por meio de grupos de *WhatsApp* para sanar alguma dúvida ou oferecer explicações por meio de áudios ou vídeos explicativos.

Tais informações não desmerecem a percepção dos estudantes em relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem de forma mais autônoma, contudo, lançam a ideia de que a falta de aprendizagem no período pode estar mais ligada a um sentimento pessoal do que real.

Para os estudantes, outra justificativa para a pouca eficiência da aprendizagem no regime de estudos remotos deve-se à falta da interação presencial com os professores, ou seja, para eles, as explicações que acontecem nos momentos das aulas presenciais são imprescindíveis para gerar uma aprendizagem mais produtiva e eficiente. A nosso ver, trata-se de um sentimento naturalmente compreensível, visto que os estudantes foram afastados da escola abruptamente, sem, ao menos, poderem se preparar para que o processo de aprendizagem acontecesse de forma mais autônoma, sem a participação direta e constante do professor.

Em relação às inovações adotadas pela escola/professores para responder à ausência das aulas presenciais decorrente da pandemia de coronavírus, os recursos tecnológicos citados como os mais produtivos, em escala gradual, foram: a inserção de QR Codes com indicações de conteúdos explicativos relacionados aos conteúdos escolares; a indicação de *links* para videoaulas; e, por fim, a gravação de áudios e vídeos explicativos enviados por meio do *WhatsApp*.

Uma vez apontadas pelos próprios estudantes como ações eficientes para o regime de estudos remoto, vale destacá-los como recursos possíveis de serem implementados em um momento tão conturbado para a educação. Nesse sentido, os ressaltamos como recursos acessíveis, que, além de eficientes, são de fácil operacionalização, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Contudo, longe de qualquer julgamento que desmereça os esforços da escola e dos seus profissionais em oferecer aos estudantes um ensino qualificado, as respostas de alguns estudantes alertaram para falhas na condução do regime de ensino remoto adotado na escola, como a falta de canais para estabelecer uma comunicação mais efetiva com os professores e a ausência de meios para as aulas remotas síncronas, apontando a necessidade de revisão de aspectos que precisam de ser diagnosticados e melhorados, visando garantir uma aprendizagem mais eficaz em situações como a descrita neste estudo.

Dessa maneira, um dos obstáculos mais apontados para o regime de ensino remoto foi a dificuldade em compreender as atividades sem o auxílio do professor, informação que revela, novamente, as necessidades dos estudantes em interagir com os professores e ouvirem suas explicações para os conteúdos escolares, mesmo virtualmente, por meio de plataformas que oferecem tal possibilidade.

**Gáfico 3.** Aspectos que influenciaram de forma negativa no acompanhamento do conteúdo ou atividades implementadas no ensino remoto



Fonte: Elaboração própria.

Segundo os próprios estudantes, embora tenham se esforçado na realização das atividades e acompanhado as orientações escolares referentes ao regime remoto, isto não foi o suficiente para garantir a aprendizagem tal como ela acontece nas aulas presenciais. Assim, muitos revelaram terem aprendido menos do que esperavam, o que consideramos uma resposta natural frente uma situação inesperada e abrupta como essa.

### 3.4 O regime de estudo remoto na visão dos professores

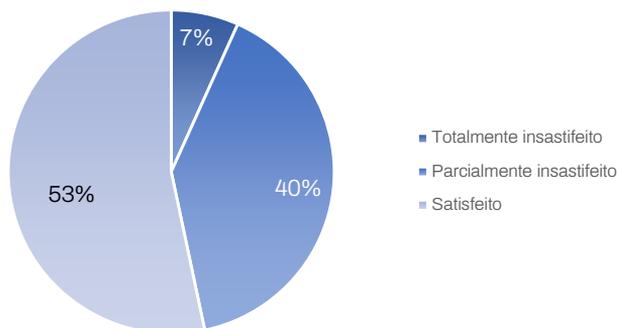
Gentilmente, 15 professores responderam ao questionário sobre suas percepções sobre o regime de estudos remoto adotado na EMPM em 2020. São professores de componentes curriculares diversos. Grande parte deles compõem o quadro de professores efetivos da escola (60%), e os outros são profissionais que foram contratados para atuar na escola por meio de processo seletivo simplificado.

Em relação ao tempo de atuação docente, a maioria possui larga experiência no ensino, apresentando mais de 10 anos de trabalho como professores de escola pública, e apenas alguns professores estão há menos tempo de atuação na escola.

A primeira pergunta teve o intuito de verificar os sentimentos dos professores frente ao desafio de implementar o regime de estudos remoto emergencial, em meio às incertezas relacionadas ao desconhecimento do processo de ensino e aprendizagem de forma remota. Nossas análises revelam unanimidade traduzida em palavras como: insegurança, apreensão, receio, perplexidade, palavras que demonstram o quanto a migração abrupta da sala de aula presencial para o ensino remoto pode ser desafiadora. Vale lembrar nossa apreensão ao sermos surpreendidos por decretos municipais e estaduais no dia 16 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais por tempo indeterminado (decisão que se estendeu até o final do ano letivo).

O sentimento de incerteza, angústia e insegurança é naturalmente compreensível, afinal, nunca estivemos diante de uma situação como tal. Para tentar solucionar o problema ou ao menos, amenizá-lo, foi implantado o regime de estudos remoto, ao que os professores demonstraram certa insatisfação (gráfico 4), pelo fato de que, para muitos deles, não terem sido preparados para o novo modelo.

**Gráfico 4.** Satisfação acerca do suporte oferecido pela escola/rede municipal de ensino para a implementação do ensino remoto emergencial.



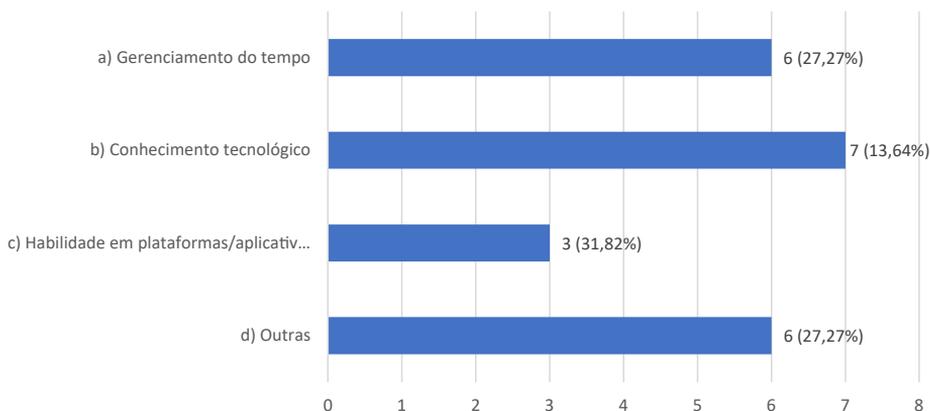
Fonte: Elaboração própria.

As declarações dos professores da EMPM não são exclusivas deste grupo de educadores. De acordo com pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, publicada em setembro pelo Instituto Península (2020), a maioria dos professores se sentem sobrecarregados, cansados, estressados e frustrados diante da realidade das aulas remotas.

Ainda de acordo com a pesquisa, a maioria dos professores do ensino básico declara se sentir ansiosa, o que é uma consequência da abrupta transição para o ensino remoto, em um contexto de medo e preocupação geral devido à pandemia. Ainda conforme a pesquisa do instituto Península, mais de 80% dos professores da educação básica não possuía nenhuma experiência com aulas remotas e a maioria deles se sentia despreparada para ensinar remotamente.

Embora o processo de adaptação ao regime de ensino de estudos remoto tenha gerado frustrações, os professores declaram que o gerenciamento do tempo e a dedicação pessoal foram as principais potencialidades que contribuíram para a implementação do ensino remoto emergencial. O segundo ponto positivo foi o conhecimento tecnológico e as habilidades em plataformas ou aplicativos apresentados por alguns deles (gráfico 5).

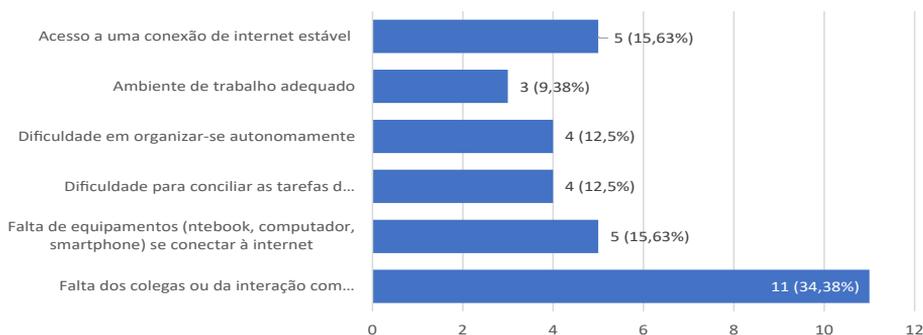
**Gráfico 5.** Principais potencialidades que contribuíram para a implementação do ensino remoto emergencial



Fonte: Elaboração própria.

Já as principais dificuldades apontadas pelos professores foram maiores e mais abrangentes que as potencialidades. Entre as dificuldades mais citadas estão à falta de infraestrutura e conectividade, tanto dos profissionais, quanto de alguns alunos.

**Gráfico 6.** Principais dificuldades ou desafios relacionados ao ensino remoto emergencial



Fonte: Elaboração própria.

A perda do vínculo afetivo com os estudantes também se revelou como um obstáculo para a efetividade do ensino e aprendizagem no regime de estudos remoto. Lima (2021, p. 3) destaca a relevância dos vínculos afetivos e das ações compartilhadas para a nossa convivência social.

Somos seres sociais, dependemos de ações compartilhadas, de vários tipos de interação com o outro, das pessoas com quem mantemos relacionamento afetivo, bem como precisamos de um contexto cultural que nos dê suporte simbolicamente.

Outros desafios foram a falta de formação e de conhecimento de ferramentas virtuais para lidar com os desafios impostos pela pandemia de Coronavírus, bem como a falta de um ambiente adequado para trabalhar em casa, informação também citada pelos professores como um dificultador. Muitos precisam conciliar as tarefas domésticas, o cuidado com filhos menores e a dedicação às tarefas profissionais, ao mesmo tempo. Por isso, é natural que a maioria dos professores se sintam angustiados e exauridos emocionalmente.

#### 4. Considerações finais

Os estudantes do 9º ano da EMPM em sua maioria, se envolveram ativamente no processo de ensino e aprendizagem, conduzidas por meio do regime de estudos remoto implementado em 2020, em decorrência da pandemia do Coronavírus. Grande parte deles demonstrou empenho e dedicação ao realizar as atividades contempladas nos cadernos de estudos, interagiu com os professores e com outros colegas por meio de aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*, sanando dúvidas ou buscando explicações para os conteúdos escolares.

Entre os pontos positivos destacados, reiteramos a indicação para conteúdos virtuais, por meio de QR Codes e *links* indicadores de conteúdos auxiliares à compreensão das atividades escolares e das interações em áudio e vídeo por meio de aplicativos como *WhatsApp*.

Em síntese, as percepções dos professores da EMPM revelam suas principais dificuldades para lidar com o novo cenário educacional imposto pela pandemia. Contudo, em meio às turbulências, muitos desses profissionais também encontraram potencialidades pessoais que os auxiliaram a conduzir o ensino remoto de maneira mais produtiva e eficiente.

Dessa maneira, ressaltamos os cadernos de atividades implementados no regime de estudos remoto como uma importante ferramenta na condução deste. Contudo, há pontos que precisam ser revistos para buscar uma aprendizagem mais efetiva no regime de estudos remoto, entre os quais destacamos a necessidade de maior interação entre os professores e os alunos, e a implementação de aulas virtuais, sejam elas síncronas ou não.

A partir das experiências dos educadores e educandos com o período pandêmico e o distanciamento social, faz-se relevante pensar estratégias para o retorno à escola, considerando os sentimentos de ambos os envolvidos. Lima (2021, p.15) alerta que após o período pandêmico:

Os adultos da escola estarão ainda em situação de risco, portanto, precisam também serem acolhidos e respeitados em seu fazer pedagógico. Necessitarão de atualização constante sobre a evolução da pandemia e, conseqüentemente, fazer revisões das normas adotadas à medida que saiam novas informações.

A pandemia representou uma quebra no convívio social, afetando diretamente a escola, se apresentando como uma experiência desafiadora para qualquer pessoa. Como toda experiência, trouxe aprendizados para professores, alunos e as famílias. E, o ensino pós-pandemia promete possibilidades de mudanças, principalmente no

que diz respeito ao uso das tecnologias. Esse retorno presencial abrirá um campo para investigações e futuras pesquisas baseadas em evidências, sobre os efeitos da pandemia.

---

## Referências

- Brasil. *Medida Provisória nº 934 de 01/04/2020*.(2020). Recuperado de <https://bit.ly/2V1boCm>
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de <https://bit.ly/37a6zcc>
- Brumadinho (2015). *Lei nº 2145 de 17 de abril de 2015*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação de Brumadinho/MG
- Brumadinho (2020). *Plano de ação de retorno às atividades educacionais remotas nas escolas municipais de Brumadinho, em meio à pandemia da COVID-19 do ano de 2020*.
- CEE (2020). Conselho Estadual De Educação de Minas Gerais. *Resolução 474 de 08/05/2020*. Recuperado de <https://bit.ly/2Vk2wY6>.
- Instituto Península (2020). *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*. Recuperado de <https://bit.ly/3xbLcSy>.
- Leffa, V.J. (Org.) (2006) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat.
- Lima, E. de S. *Currículo Emergencial para a educação durante e após a pandemia*. Recuperado de <https://bit.ly/3iZHITp>.
- Paiva, V. L. M. de O. (2019) *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola.

---

### Como citar este artigo em APA:

Dutra, G. & Souza, J. (2021). Ações implementadas no regime remoto ofertado por uma escola do sistema municipal de ensino de Brumadinho/MG para a garantia da continuidade da educação em resposta a pandemia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 86(2), 95-112. <https://doi.org/10.35362/rie8624395>

## Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile

Verónica Hurtubia Toro <sup>1</sup> 

Viviana Tartakowsky <sup>2</sup> 

Marcelo Acuña <sup>2</sup> 

Marta Landoni <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> *Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milán. Italia;* <sup>2</sup> *Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.*

**Resumen.** El objetivo de este estudio, de corte cualitativo, es identificar factores de resiliencia en la comunidad escolar en el contexto de la pandemia COVID-19, frente al cual las comunidades escolares han adaptado sus formas de comunicación y aprendizaje, intensificando responsabilidades y la carga laboral. Los docentes han desarrollado cuadros depresivos, sentimientos de frustración, pérdida del sentido de su labor y una baja percepción de autoeficacia. Como resultado de este escenario, se crearon instancias de apoyo tecnológico y emocional para las comunidades educativas, como el programa "Me cuido para cuidarnos", que involucró a 35 establecimientos educativos particulares y particulares-subsencionados en Chile, alcanzando 1.599 docentes con un total de 259 horas de formación online. El análisis de los datos recolectados por medio de actividades creativo-expresivas arrojan 22 códigos, agrupados en 5 categorías: comunidad, soporte, cuidado y co-cuidado, mejora de espacios y seguridad. Los resultados apuntan a la generación de procesos de resiliencia, al adaptar y generar dentro del mismo contexto escolar los recursos para hacer frente a la incertidumbre. Se torna relevante la continuidad de espacios de apoyo emocional para los docentes, considerando que aún se desconocen las consecuencias psicológicas que tendrá este despliegue de energías en la comunidad escolar.

**Palabras clave:** resiliencia; COVID-19; confinamiento; educación; salud mental.

### *Espaços de contenção e resiliência em comunidades educativas por influência do contexto da COVID-19 no Chile*

**Resumo.** O objetivo deste estudo, de cunho qualitativo, é identificar fatores de resiliência na comunidade escolar no contexto da pandemia COVID-19, em vista da qual as comunidades escolares adaptaram as suas formas de comunicação e aprendizagem, intensificando responsabilidades e carga de trabalho. Os docentes manifestaram quadros depressivos, sentimentos de frustração, não veem sentido no seu trabalho e possuem baixa percepção de autoeficácia. Como resultado deste cenário foram criadas instâncias de suporte tecnológico e emocional para as comunidades educativas, como o programa "Me cuido para nos cuidarmos" que envolveu 35 estabelecimentos educativos particulares e particulares subsidiados no Chile, alcançando 1.599 docentes somando um total de 259 horas de formação online. A análise dos dados coletados por meio de atividades criativo-expressivas apresenta 22 códigos agrupados em 5 categorias: comunidade, suporte, cuidado e co-cuidado, melhoria de espaços e segurança. Os resultados apontam a geração de processos de resiliência ao adaptar e gerar os recursos para enfrentar a incerteza dentro do mesmo contexto escolar. Torna-se relevante a continuidade de espaços de apoio emocional para os docentes, considerando que ainda são desconhecidas as consequências psicológicas que este esforço e dedicação tem na comunidade escolar.

**Palavras-chave:** resiliência; covid-19; confinamento; educação; saúde mental.

### *Containment and resilience spaces in educational communities in the context of COVID-19 in Chile*

**Abstract.** This study aimed at identifying resilience factors in a school community, during the COVID-19 pandemic. Schools communities have had to adapt their communications and learning methods, increasing the responsibilities and workload of educators. Many teachers have reduced their perception of well-being, developed depression, frustrations feelings and low self-efficacy. Some schools have implemented interventions to support digital and emotional skills, such as the "Me cuido para cuidarnos" psychosocial program. During 2020, 35 private and subsidize schools in Chile, participating in this initiative, reaching 1.599 teachers for 259 hours of online training. Using qualitative techniques (creative workshop and brainstorming). Results showed 5 main clusters of information: community, support, well-being, improve of space and security, concluding that the scholar community has started to generate resilience processes, using their own resources to cope with uncertainty. It's important to continue giving teachers emotional support.

**Keywords:** resilience; covid-19; lockdown; education; mental health.

## 1. Introducción

Diversos medios de comunicación y resultados de investigaciones realizadas en contextos variados han señalado que la pandemia de la COVID-19 detonó una crisis mundial en la salud pública (Dey *et al.*, 2021; Espada *et al.*, 2020; Kaplan *et al.*, 2020; Masten y Motti-Stefanidi, 2020). Como medida para disminuir los contagios se determinó—como política internacional (PAHO, 2020)—llevar a cabo un distanciamiento físico a través del confinamiento en los hogares, lo que transformó todos los hábitos y costumbres que regularmente se llevaban a cabo al interior de las familias (Brazendale *et al.*, 2017). Por otra parte, la vida escolar en su forma presencial fue interrumpida al comenzar el año escolar 2020 ante el avance de la pandemia; directivos, docentes, estudiantes y sus familias se vieron obligados a poner en práctica otras formas de comunicarse y aprender en las diversas latitudes (Inga-Paida *et al.*, 2020; Sánchez, 2020). Cada familia, en su diversidad, debió decidir el lugar en el hogar donde se asentaría la comunicación entre profesoras/es y estudiantes, poner a disposición o conseguir un computador para recibir el material de enseñanza y recoger la evidencia de aprendizaje de las/los alumnos. La conexión a internet, buena o mejor en algunos hogares, era débil o inexistente en otros. En los contextos escolares, las/los docentes, junto a sus directivos, debieron poner a prueba su capacidad de experimentar nuevas formas de relación educativa y de enseñanza con sus estudiantes, “debieron emprender el diseño de clases con formatos distintos y apostar a que lo que querían comunicar llegaría bien a sus alumnos y alumnas y que les serviría para aprender” (CIAE, 2020, p. 2).

Todo lo anterior, sumió a las personas en lo que hoy la Organización Mundial de la Salud denomina fatiga pandémica (Venegas y Leyva, 2020), la cual por supuesto se vio intensificada en aquellos profesionales que trabajan en labores específicas de servicio a otras personas. Esto generó—y continúa desarrollando—cuadros depresivos en los docentes y equipos directivos de los establecimientos educacionales: frustración, pérdida de sentido de su labor y baja en la percepción de autoeficacia (CIAE, 2020; Lloyd, 2020), lo que gatilló que se crearán en muchos establecimientos a nivel mundial, instancias de apoyo emocional y tecnológico para ellos (Sánchez, 2020).

El sistema educativo, entendido como tal, está inmerso en una cultura y en contextos sociales, políticos, religiosos (Pérez, 2004). Desde esta perspectiva, el sujeto y su espacio educativo también están determinados por variables de esta índole, que marcan su identidad (Sen, 2007). En consecuencia, las crisis y los factores resilientes no tienen un valor absoluto en sí mismos, presentando un valor relativo en cada sistema, ya sea este familiar, laboral, educativo, etcétera, por lo que vale la pena precisar lineamientos generales, así como la influencia de realidades externas y percepciones que corresponden al funcionamiento de los espacios educativos que viven la crisis de la COVID-19.

En los últimos tiempos, antes de la pandemia por la COVID-19, muchos países ya se encontraban en movimientos o revueltas sociales que daban cuenta de la inequidad en sus diferentes niveles, tales como: psicológicos, económicos, educativos y políticos, entre otros (Nava y Grigera, 2020). Todo esto generó crisis sistémicas

previas a la pandemia, lo que hizo que algunos autores retomaran el concepto de Sindemia (Lolas, 2020), ya que observaron la presencia de múltiples crisis en una misma temporalidad en diferentes niveles.

Frente a un escenario complejo como el descrito, es necesario preguntarse cuáles pueden ser los aportes que entrega el enfoque de la resiliencia en ámbito educativo. Definiendo resiliencia como proceso de construcción social en el que median variables personales y ambientales (Madariaga, 2014), y dinamismo que produce cambios en los sistemas (Forés y Grané, 2008; Hurtubia, 2020; Manciaux, 2003; Rutter, 2012; Sánchez y Gutiérrez, 2016; Ungar, 2012; Vanistendael y Lecomte, 2006).

La escuela es un sistema complejo (Day y Gu, 2015; Pérez, 2004) y como tal, puede ser sujeto de resiliencia, como sostiene Masten “la resiliencia es la capacidad de un sistema de adaptarse, con éxito, frente a las amenazas y los riesgos que ponen en peligro su función, desarrollo o viabilidad [...] El concepto se puede aplicar a varios tipos de sistemas, con distintos niveles de interacción, entre ellos; un microorganismo, un niño, una familia, un sistema de seguridad, un sistema económico, o el cambio climático” (2014, p. 6). A raíz de una sindemia o una crisis de gran magnitud, es evidente que se transforme la cotidianeidad y, por tanto, la vida escolar. La actual pandemia no sólo ha exigido nuevas formas de reestructurar el sistema educativo, sin preparación previa, sino que representa además de una crisis mundial de salud pública y económica, también una de bienestar familiar y de funcionamiento psicológico, sobre todo en los largos períodos de confinamiento y la incertidumbre que persiste hasta el día de hoy (Barzilay *et al.*, 2020). La complejidad ha sido entonces al menos por tres vías: la primera, al no contar con los conocimientos e insumos básicos para la tele-educación; la segunda, que como nunca antes se debió trabajar codo a codo con madres, padres y apoderados para lograr el proceso de enseñanza/aprendizaje (o sea, una parentalidad activa en la educación de los niños, niñas y jóvenes); y, la tercera, la cronicidad de esta crisis sanitaria, extendida por más de un año.

Frente al contexto previamente descrito, la Fundación para el Servicio del Perfeccionamiento de la Educación Católica (SEPEC) comprendió la necesidad de ofrecer herramientas innovadoras que ayudasen a la escuela a innovar sus modelos y estrategias de acción, desarrollando un programa formativo llamado “Me cuido para cuidarnos”, en el cual, a partir del enfoque de la resiliencia, se co-costruyeron herramientas y estrategias adecuadas para generar respuestas innovadoras en tiempos de crisis, promoviendo un espacio de contención de los equipos educativos.

Este programa formativo involucró 35 escuelas chilenas privadas y subvencionadas, 1.599 participantes por un total de 259 horas de formación online. Cabe señalar que los establecimientos están ubicados en sectores geográficos muy diferentes y en realidades socioeconómicas y culturales también distintas, desde algunos en sectores de alta vulnerabilidad social a otros en espacios más acomodados, lo que hace que los resultados evidencien un mapa bastante interesante del sistema escolar básico y medio en Chile el año 2020.

A partir del material generado durante la formación se organizó el presente estudio, analizando desde el paradigma de la resiliencia, los elementos que contribuyen a la generación u obstaculización de escuelas resilientes, frente al escenario complejo desencadenado por la crisis socio-sanitaria de la COVID-19. Los resultados

representan, desde una mirada cualitativa, las opiniones de los docentes en relación a los aprendizajes y desafíos que propone la promoción de la resiliencia en los entornos educativos hoy en día.

## 2. Metodología

### 2.1 Muestra

En total, participaron 1.599 sujetos pertenecientes a 35 escuelas chilenas, privadas y subvencionadas, miembros de la red de colegios de la Vicaría de la Educación del Arzobispado de Santiago, a través de un programa formativo voluntario de 8 horas online (total 259 horas), promovido por la SEPEC con el objetivo de apoyar al personal educativo, frente al aumento de la carga laboral y estrés a consecuencia del cambio en la modalidad de enseñanza de clases presenciales a online. Durante la formación se trataron temas como: el afrontamiento de la adversidad desde una perspectiva resiliente; estrategias de autocuidado y fortalecimiento de vínculos en contextos de confinamiento; y, la generación de escuelas resilientes frente a nuevos desafíos.

### 2.2 Instrumento

Durante la formación online se realizaron actividades creativo-expresivas con el objetivo de suscitar los procesos de reflexión entre los asistentes, a través de tres preguntas inspiradoras, que gatillaron la interacción y colaboración entre quienes participaron de la actividad llevada a cabo de manera sincrónica. Cada pregunta se correlacionó con una actividad creativo-expresiva, tales preguntas fueron: ¿cómo tener una escuela más resiliente que cuide a sus estudiantes y a toda la comunidad?, ¿con qué elementos ya se cuenta? y ¿cuáles son necesarios promover o introducir?

Cada actividad creativo-expresiva fue desarrollada en grupos de trabajo de cinco personas; durante 45 minutos cada grupo realizó un *brainstorming* a partir de la pregunta generadora, para luego crear un producto final (*collage*, infografía, etc.), utilizando recursos de la web (pantallas colaborativas, *Canvas*, etc.). Finalizado el tiempo cada grupo expuso su producto y las principales ideas en plenario.

### 2.3 Procedimiento y análisis

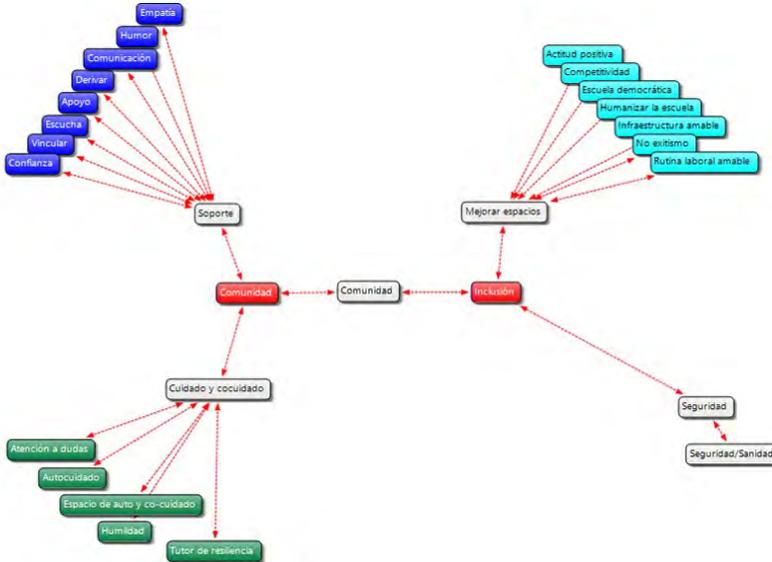
La recolección de los datos cualitativos se realizó por medio de una serie de actividades creativo-expresivas. Los materiales producto de las actividades creativo-expresivas fueron expuestos en un plenario, del que tomaron parte todos los grupos de trabajo, generando un espacio en donde los participantes fueron exponiendo sus ideas y reflexionando sobre las acciones que se podían implementar a nivel individual y escolar. La discusión generada durante el plenario fue guiada por los relatores de la formación.

El presente estudio analiza una de estas actividades, relacionada con el cómo generar una escuela más resiliente que integre a los profesores, estudiantes, padres y todo el personal. Previamente se informó a las escuelas y participantes sobre el estudio y la confidencialidad de los datos.

### 3. Resultados

Las sesiones produjeron reflexiones e ideas que fueron transcritas y sistematizadas en 22 códigos que fueron agrupados en 5 grandes categorías comprensivas. La figura 1 gráfica la relación entre códigos y categorías.

Figura 1. Red de códigos y categorías



Fuente: elaboración propia

La categoría con más referencias directas se corresponde a *Comunidad*, en tanto que la mayor parte de las afirmaciones se relaciona con ella. Se elabora a partir de referencias directas a la comunidad educativa, su reconocimiento o su fortaleza, manifestando en ellas la importancia de esta como parte del proceso de resiliencia, así como el constante sentido de pertenencia a la misma, “Sentido de pertenencia, recuperando actividades que se perdieron como el ‘bautizo’ a los nuevos, que era un rito de bienvenida comunitario; o, la ceremonia de navidad” (063). “Seguir potenciando la capacidad de acogida que tiene el colegio, y apoyar como comunidad a quien lo necesita” (228).

- *Cuidado y co-cuidado* agrupa las referencias a actividades de cuidado de sí mismo, de la otra persona (colega, estudiante, asistente de la educación, apoderado/a, entre otros) y de la comunidad como un todo. Se respeta la referencia específica al co-cuidado. “Ver este momento como una oportunidad para pensar en cómo seguir trabajando el co-cuidado” (210). “Reforzar medidas de autocuidado y co-cuidado” (142).
- *Mejorar espacios* da cuenta de los de las referencias a espacios tanto físicos como simbólicos, refiriendo a espacios de tiempo y espacios psicológicos indistintamente. Se propone una mejora de los espacios haciendo de estos algo más amable para el desarrollo personal y laboral. “Humanizar la escuela (no números, si personas). No normalizar los números” (017).

“Escuela del cuidado y del buen trato que respeta a los miembros de toda la comunidad” (255).

- *Soporte*: la categoría soporte da cuenta de las referencias a las tareas y actitudes de cuidados y soporte entre los miembros de la comunidad. Tales aspectos refieren tanto a intenciones de actitudes como a medidas concretas. “Actuar con empatía y asertividad en los distintos niveles (niños, profes)” (215).
- *Seguridad* aúna las referencias al cuidado sanitario de estudiantes y cuerpo docente, considerando protocolos y medidas sanitarias. Hace referencia a la inexorable necesidad de preparación sanitaria ante el riesgo que supone la interacción física durante la pandemia. Son medidas claras y prácticas. “Comenzar a prepararse para el retorno y asegurarse de cumplir con los protocolos de seguridad; por ejemplo, reorganizar los horarios de colación” (147).

#### 4. Discusión

La sistematización de los aportes entregados durante la investigación da cuenta de un proceso reactivo, resaltando una crisis que afecta a diversos niveles. Los comentarios en general apuntan a formas de enfrentarla; bien sea, basándose en idearios, como en experiencias que han dejado la percepción de un buen resultado; bien sea, apuntando a señalar los recursos considerados tanto en la observación interna del grupo como en la interacción con ambiente circundante, identificando las oportunidades como también sus carencias.

Los docentes reconocen que la crisis socio-sanitaria desencadenada por la pandemia COVID-19, ha generado una serie de cambios en sus rutinas cotidianas que impactan sobre sus vidas privadas y profesionales, viéndose obligados a adaptar sus métodos y estrategias educativas, generando dudas, miedo y estrés (Sánchez, 2020), pero también se ha reforzado el sentido de pertenencia a la escuela.

Los resultados de este estudio evidencian el reconocimiento, por parte de los docentes, de la comunidad escolar como un pilar de apoyo fundamental que debe continuar siendo reforzado, para enfrentar los desafíos generados por la COVID-19 y la modalidad de las clases *online*. Esto demuestra que el sistema educativo y la escuela viven en una relación de interdependencia con sus contextos (Forés y Grané, 2012; Pérez, 2004), relación que marca la identidad y el sentido de pertenencia del docente en su escuela.

En línea con el enfoque de la resiliencia, focalizado en los recursos con los que se cuenta, más que en las debilidades o carencias (Ungar, 2019; Vanistendael, 2014), puede decirse que en las respuestas de los docentes primaron los factores protectores de la resiliencia por los factores de riesgo, reconociendo la complejidad y dificultad de la situación, pero resignificándola como un aprendizaje o crecimiento para la persona y la escuela. El proceso de resiliencia se caracteriza por la interacción constante de mecanismos o factores de riesgo y de protección, que facilitan o dificultan dicho proceso, ya que gracias a la existencia de ambos factores es posible resiliar (Kotliarenco *et al.*, 1999; Melillo y Suárez-Ojeda, 2001; Rutter, 1993).

Analizando los resultados a partir de los factores de protección y riesgo para la resiliencia, encontramos que cuatro de las cinco categorías identificadas en el presente estudio, pueden estar asociadas a factores de resiliencia: comunidad, soporte, mejora de espacios, cuidado y cocuidado. Mientras que la categoría seguridad puede verse como un elemento ambivalente entre el riesgo y la protección, al englobar significados directamente relacionados con el aspecto sanitario y los protocolos de distanciamiento a favor de la prevención de la COVID-19 en la escuela.

Desde el ámbito educativo, promover procesos de resiliencia requiere considerar todos los elementos que forman parte del mundo escolar (infraestructura, docentes, estudiantes, padres, etc.). El modelo de Henderson y Milstein (2003) es el que mejor se adapta a este entorno de la escuela (Day y Gu, 2015; Mateu *et al.*, 2018; Serrano y Sanz, 2019), modelo de seis pasos dividido en acciones de mitigación del riesgo (enriquecimiento de los vínculos, establecimiento de límites, *life skills*) y de promoción de la resiliencia (brindar afecto, transmisión de expectativas, oportunidades de participación).

Al comparar los resultados de este estudio con el modelo de Henderson y Milstein (2003), se establece una clara relación entre las categorías arrojadas por el estudio y los pasos del modelo. Comenzado por la mitigación de los riesgos se encuentra:

- **Enriquecimiento de los vínculos/comunidad:** fortalecimiento de los vínculos entre todos los componentes de la escuela (estudiantes, docentes, padres, personal administrativo, etc). Acción asociada a la categoría “comunidad” que incluye aspectos de la comunidad y la inclusión de todos sus actores. Las respuestas agrupadas en esta categoría demuestran cómo los vínculos generados en el entorno escolar, se convierten en un espacio de refugio y pertenencia, frente a la realidad compleja que están viviendo los docentes. Esto es coherente con el estudio efectuado en Chile (CIAE, 2020) que ha dado cuenta; por una parte, que los docentes no se han quedado en una actitud pasiva de queja; y, por otra, en una disposición de poner el acento en aspectos socioemocionales. Además, es coherente con éste en el sentido de que para hacer comunidad debe primar un mayor sentido de colaboración entre colegas *versus* la competencia, debiendo a la par establecer una estrecha relación con los padres y apoderado/as, en el sentido del trabajo con todos los actores que componen la comunidad educativa. Esto último es interesante si se piensa en la heterogeneidad de los establecimientos que fueron parte de esta intervención, en el sentido de sus realidades geográficas y socioculturales. El fuerte sentido de pertenencia que tienen las escuelas involucradas en este estudio, funciona como promotor de resiliencia en los docentes y el mensaje que transmiten a los estudiantes y madres, padres y apoderados. Lo anterior, podría estar conectado con la ritualidad y la espiritualidad que promueve este grupo de escuelas, expresadas a través de hábitos que se mantuvieron en la pandemia, así como la esperanza de que la situación va a mejorar en algún momento. Cabe señalar que la espiritualidad es parte de la resiliencia (Cyrułnik, 2018; Irurzun *et al.*, 2017; Redondo *et al.*, 2017; Vanistendael, 2005) lo cual puede ser un elemento clave para comprensión de este resultado.

- *Establecimiento de límites/autocuidado y co-cuidado*: la complejidad del mundo escolar, debido a la constante interacción de relaciones, requiere el establecimiento de normas y límites claros que sean coherentes con el proyecto educativo y compartidos por toda la comunidad. Disminuyendo el riesgo de *burnout* por parte de los profesionales y estableciendo relaciones sanas, acciones en línea con la categoría “autocuidado y co-cuidado” que engloba aspectos individuales (autocuidado), así como acciones de cuidado desde el establecimiento “co-cuidado”. El establecimiento de límites aparece como una acción a favor de la salud mental del docente, acción que trae beneficios a nivel personal y comunitario. Esta categoría puede ser considerada como un “nuevo descubrimiento” por parte de los docentes a raíz de la pandemia, un aspecto ante el cual antes no ponían particular atención, pero que hoy comienza a ser valorado, tanto por los docentes como por la dirección de los establecimientos. Los docentes durante el 2020 giraron sus mayores preocupaciones en relación al mundo de sus estudiantes y sus familias, más que sí mismos Chile (CIAE, 2020), actitud coherente con el rol del docente en tanto es un profesional de ayuda. Pero, en el contexto actual de cronicidad de la pandemia, emerge la preocupación por desarrollar acciones de autocuidado, volviéndose casi un imperativo si se quiere sostener su salud mental durante el año 2021.
- *Brindar afecto y apoyo/soporte*: sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad (Cyrułnik, 2001), para ello se necesita de figuras que ofrezcan afecto y apoyo de manera incondicional, tanto a docentes como a estudiantes. Elementos que se concentran en la categoría “soporte”, directamente relacionada con la comunidad y el sentido de pertenencia. El soporte, apoyo o ayuda a que cada sujeto sea un aporte a la comunidad; se relaciona elementos básicos para establecer un vínculo afectivo significativo y sano: empatía, escucha activa, humor, confianza, comunicación, etc. Los participantes de la formación reconocen en las instituciones un apoyo, el cual desean que permanezca y sea reforzado más allá de la pandemia y que sea extensivo a toda la comunidad escolar. Esto último es de absoluta coherencia con lo explicitado anteriormente.
- *Generación de oportunidades de participación significativas/mejora de espacios*: acción focalizada en la resolución de problemas de forma horizontal, en la que participa toda la comunidad y no sólo la dirección. Se relaciona con la categoría “mejora de espacios” al considerar este espacio como un elemento físico, mental y temporal.

Otro punto de vista en relación a la resiliencia y su promoción en entornos educativos lo ofrecen (Grané y Forés, 2020), identificando acciones orientadas al desempeño de funciones ejecutivas y a la definición de un nos-otros. Este último elemento tiene una relación directa con la categoría “comunidad”, inspirada en lo relacional. En la base de los procesos de resiliencia se encuentra el establecimiento de vínculos, los cuales deben ser polivinculares (Cyrułnik, 2020), compuestos por el amor, la cooperación y la compartición. Elementos que se reflejan en las cinco categorías encontradas en el estudio, pues para tejer vínculos es necesario establecer límites, cuidarse y co-cuidarse

y ofrecer una atención activa. Como señala Mora (2013), una escuela resiliente es la que tiene en cuenta a los demás, por esto, todas las categorías del estudio parecen girar en torno a la comunidad.

En este contexto, la categoría “seguridad”, se presenta como un elemento único a la pandemia. Desde un cierto punto de vista podría ser visto como un factor de resiliencia, pero también de riesgo, en el sentido que representa el temor del otro y de la misma escuela, al no tener protocolos claros, respecto a cómo comportarse dentro de la institución para prevenir el contagio.

## 5. Conclusión

La crisis sociosanitaria que gatilla la pandemia de la COVID-19 inauguró procesos de improvisación y adaptación dinámica en todos los niveles de interacción humana. Las formas de afrontamiento, tanto individual como de los sistemas complejos, se tensionaron, por lo que se debieron encontrar nuevas formas de respuesta. La escuela, como un sistema complejo compuesto de sujetos individuales y varios subsistemas familiares, laborales, educativos, etcétera, se vio altamente estresada por esta situación completamente ajena, incierta y demandante.

Los hallazgos presentados apuntan a una rápida respuesta y adaptación a la observación, búsqueda y generación de formas de afrontamiento: un proceso de resiliencia en marcha. Los sujetos, individuales o colectivos, rastrearon con rapidez en sus entornos y contextos, hallando en ellos mismos los recursos para hacer frente a la incertidumbre.

La invitación es entonces a no dicotomizar la realidad, visibilizando seguridad *versus* comunidad, apreciando la necesidad de tener pautas y protocolos claros de cómo relacionarse, ya sea presencial o virtualmente, no sólo en relación al no contagio de la COVID 19; sino en todos los aspectos que sean parte de la convivencia escolar, favoreciendo el establecimiento de una real comunidad, que tenga claridad en relación a sus roles y funciones, a lo que está legitimado, a lo permitido, y a todo aquello que no sea factible o que será educado; que incluya, por supuesto, no sólo a los docentes y a los directivos, sino a los estudiantes y a sus familias, generando una cultura de la colaboración que trascienda de la pandemia. Es menester, que para que esto se forje, la generación de instancias de auto y co-cuidado de manera permanente para los distintos miembros de la comunidad educativa, haciéndose cargo de todo el desgaste emocional que cada agente ha vivido durante la pandemia y además, considerando los efectos que aún se desconocen a corto y largo plazo en la salud mental de la población.

---

## Referencias

- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., Gur, R. C. y Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 10(1), 291. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00982-4>

- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A. y von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 100. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- CIAE (2020). *COVID-19 Nuevos Contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. Recuperado de <https://bit.ly/3eWojw7>
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor : el sentido de la resiliencia*. Granica. Recuperado de <https://bit.ly/3x5WmID>
- Cyrulnik, B. (2018). *Psicoterapia de Dios*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche*. Gedisa.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.
- Dey, N., Mishra, R., Fong, S. J., Santosh, K. C., Tan, S. y Crespo, R. G. (2021). COVID-19: Psychological and Psychosocial Impact, Fear, and Passion. *Digital Government: Research and Practice*, 2(1), 1-4. <https://doi.org/10.1145/3428088>
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entorno socioeducativos*. Narcea Ediciones.
- Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias*. Octaedro Editorial. <https://doi.org/9788418348297>
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Paidós.
- Hurtubia, V. (2020). Deconstruir para construir. La formación de facilitadores de resiliencia y su aporte para la construcción de una ciudadanía del siglo XXI. In R. Martínez-Rodríguez y L. Benítez Corona (Eds.), *La resiliencia en la ciudadanía del siglo XXI: una perspectiva integradora* (p. 154). Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Inga-Paida, M. I., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Irurzun, J. I., Mezzadra, J. y Preuss, M. (2017). Resiliencia y espiritualidad. Aportes para su estudio desde una perspectiva psicológica. *Revista Científica Arbitrada de La Fundación Mente Clara*, 2(2), 205-216. <https://doi.org/10.32351/rca.v2.2.34>
- Kaplan, J., Frias, L. y McFall-Johnsen, M. (2020). *A third of the global population is on coronavirus lockdown - here's our constantly updated list of countries and restrictions*. Inside. Recuperado de <https://bit.ly/3eYkIxH>
- Kotliarenco, M. A., Mardones, F., Melillo, A. y Suárez-Ojeda, E. N. (1999). *Actualizaciones en Resiliencia* (Fundación). a Universidad Nacional de Lanús.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y brecha digital en tiempos de covid-19. In H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3kWC8yk>
- Lolas, F. (2020). Perspectivas bioéticas en un mundo en sindemia. *Acta Bioethica*, 26(1), 7-8. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100007>
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia : ampliando ámbitos y prácticas*. Editorial Gedisa,. Recuperado de <https://bit.ly/2UFRNrn>
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (M. Manciaux (ed.)). Gedisa.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

- Masten, A. S. y Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95-106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Mateu, R., García, M., Flores, R., Gil, J. y Caballer Miedes, A. (2018). Promoción de la resiliencia en las escuelas de educación especial. In B. Cyrulnik y M. Anaut (Eds.), *Resiliencia y Adaptación, la familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Gedisa.
- Melillo, A. y Suárez-Ojeda, E. N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Nava, A. y Grigera, J. (2020). Pandemia y protesta social: Tendencias de la conflictividad social y laboral en Argentina 2019-2020. *Jacobin*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1351>
- PAHO (2020). *El bienestar y la resiliencia en la familia en el contexto de COVID - 19*. Recuperado de <https://bit.ly/3x3lkby>
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica, reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), 161-177.
- Redondo, T., Ibañez, C. y Barbas-Abad, S. (2017). Espiritualmente resilientes. Relación entre espiritualidad y resiliencia en cuidados paliativos. *Clínica y Salud*, 28(3), 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2017.09.001>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sánchez, A. y Gutiérrez, L. (2016). *Criterios de resiliencia entrevista a Boris Cyrulnik*. Gedisa.
- Sánchez, J. M. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por Internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 125-145. <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>
- Sen, A. (2007). *Identity and Violence, The Illusion of destiny*. Penguin Books.
- Serrano, Á. y Sanz, R. (2019). Reflections and practical proposals to develop the capacity of resilience in front of conflicts in the school. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(1), 177-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861>
- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A handbook of theory and practice* (M. Ungar (ed.)). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse and Neglect*, 96(March), 104098. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>
- Vanistendael, S. (2014). Resiliencia: el reto del cambio de mirada. In B. Cyrulnik (Ed.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Gedisa.
- Vanistendael, S. (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. *2 Congreso Internacional de Los Transtornos Del Comportamiento En Niños y Adolescentes*, pagina 8, 1-13.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible*. Gedisa.
- Venegas, C. y Leyva, A. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Rev Esp Salud Pública.*, 94(9), Recuperado de 1-17. <https://bit.ly/3zvFJJa>

*Como citar este artículo en APA:*

Hurtubia, V., Tartakowsky, V., Acuña M. y Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>



## El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico

Luis Medina-Gual <sup>1</sup> ; Cimenna Chao-Rebolledo <sup>1</sup> ; Elvia Garduño-Teliz <sup>2</sup> ; Pilar Baptista-Lucio <sup>3</sup> ; MariCarmen González-Videgaray <sup>4</sup> ; Carlos A. Covarrubias-Santiago <sup>4</sup> ; Miguel Ángel Rivera-Navarro <sup>1</sup> ; Luis Medina-Velázquez <sup>5</sup> ; Luz del Carmen Montes-Pacheco <sup>1</sup> ; Leonardo Daniel Sánchez-Rojas <sup>5</sup> ; José Aníbal Ojeda-Núñez <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Iberoamericana; <sup>2</sup> Universidad Autónoma de Guerrero; <sup>3</sup> Universidad Panamericana; <sup>4</sup> Universidad Nacional Autónoma de México; <sup>5</sup> Universidad Anáhuac México

**Resumen.** Este artículo describe cómo las y los estudiantes y docentes mexicanos de Educación Media Superior (EMS) están adaptándose a la situación de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. Para ello se recolectaron datos en una muestra de n=11,850 docentes y n= 39,582 estudiantes que representan a diferentes estados, instituciones públicas y privadas ubicadas en contextos urbanos y rurales mexicanos. Un cuestionario en línea indagó tres dimensiones: la pedagógica, la psicológica y la tecnológica. Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes: pedagógicamente, docentes y estudiantes han sido flexibles, al adaptar métodos presenciales combinando recursos digitales y tradicionales. Tecnológicamente, solo la mitad de los docentes reportan una adecuada conectividad a Internet, lo que limita el uso de los recursos digitales. Psicológicamente, se identifica una prevalencia de estados emocionales aflictivos y de estrés, dando lugar a un estado de bienestar socioemocional general vulnerable. A través de análisis de árboles de regresión se revela la importancia de la evaluación del aprendizaje y el contacto con los estudiantes, tanto para el aprendizaje como para el bienestar socioemocional. La investigación es relevante porque permite ver fortalezas y áreas de oportunidad para el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

**Palabras clave:** COVID-19; EMS; aprendizaje; habilidades socioemocionales; habilidades digitales.

### *O impacto da pandemia no ensino médio mexicano: uma análise desde o ponto de vista pedagógico, psicológico e tecnológico*

**Resumo.** Este artigo descreve como as e os estudantes e docentes mexicanos de ensino médio - Educação Média Superior (EMS) - estão se adaptando à emergência sanitária provocada pelo COVID-19. Para tal foram coletados dados de uma amostra de n=11,850 docentes e n= 39,582 estudantes que representam diferentes estados, instituições públicas e particulares localizadas em contextos urbanos e rurais mexicanos. Um questionário on-line analisou três dimensões: a pedagógica, a psicológica e a tecnológica. Entre as principais descobertas encontram-se as seguintes: pedagogicamente, docentes e estudantes foram flexíveis, ao adaptar métodos presenciais combinando recursos digitais e tradicionais. Tecnologicamente, só a metade dos docentes informam uma adequada conectividade a Internet, o que limita o uso dos recursos digitais. Psicologicamente, identifica-se uma prevalência de estados emocionais aflictivos e de estresse, ocasionando um estado de bem-estar socioemocional geral vulnerável. Através da análise de árvores de regressão foi revelada a importância da avaliação a aprendizagem e do contato com os estudantes, tanto para a aprendizagem como para o bem-estar socioemocional. A pesquisa é relevante porque permite ver fortalezas e áreas de oportunidade para o Sistema Educativo Mexicano.

**Palavras-chave:** COVID-19; EMS; aprendizagem; habilidades socioemocionais; habilidades digitais.

### *Impact of the pandemic in Mexican High School education. An analysis of its pedagogical, psychological, and technological effects*

**Abstract.** This article describes how Mexican students and teachers in High School are adapting to COVID-19 emergency situation. For this aim were collected in a sample of n=11,850 teachers and n=39,582 students that represent different geographical regions and public and private institutions. An online questionnaire was designed to study three dimensions of this social phenomenon: The pedagogical, psychological and, the technological. Among the main findings are the following: Pedagogically, teachers and students have been flexible, looking for ways to adapt teaching and learning, combining digital and traditional resources. Technologically, only half of teachers report adequate Internet connectivity, which limits their use of digital resources. Psychologically, discouragement is identified, as well as vulnerable social-emotional individuals. Through regression tree analysis, the importance of learning assessment and contact with students is revealed, both for learning and for social-emotional well-being. The research is relevant because it allows us to see strengths and areas of opportunity for the Mexican Educational System.

**Keywords:** COVID-19; high school; learning; socio-emotional skills; digital skills.

## 1. Introducción

El presente artículo tiene como propósito analizar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la Educación Media Superior (EMS) en México<sup>1</sup>. La investigación está guiada por las siguientes preguntas: ¿cómo perciben docentes y estudiantes sus experiencias educativas durante la pandemia en las dimensiones pedagógica, psicoafectiva y tecnológica?, ¿cuál ha sido el impacto de la pandemia en el aprendizaje y bienestar socioemocional de docentes y estudiantes?, y ¿cómo se relacionan las tres dimensiones en esta percepción? Las respuestas a dichas preguntas perfiladas en la sección de resultados, permitirán ver con más claridad la situación educativa inédita en la que nos encontramos.

Según las últimas cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) por la pandemia se interrumpió la educación presencial de 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años, inscritas en el ciclo escolar 2019-2020. El INEGI reporta que al menos 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar, 58.9% por una razón asociada al COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2020b) ha implementado el programa *Aprende en Casa* con el fin de dar continuidad a los cursos y lograr la mayor cobertura en un país con conectividad desigual, el programa consideró Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), además de contenidos vinculados a los libros de texto gratuito y una línea telefónica llamada Educatel para apoyo psicológico relacionado con la COVID-19, "con el soporte de las instituciones educativas de todo el país" (SEP, 2020a, párr.1). Para el Bachillerato, dicho programa también implementó recursos educativos, cuadernillos de actividades para la televisión y grupos en redes sociales. Paralelamente, se ha ofrecido capacitación a los docentes en el uso didáctico de diversas herramientas digitales en alianza con *Google Classroom*, *Facebook* y *Microsoft*.

*Aprende en casa* ha tratado de brindar un programa integral, sin embargo, dentro de las actividades planteadas, la más idónea es aquella que tenga la posibilidad de la interacción directa con las y los estudiantes, que estaría dada por el uso de redes sociales, apps interactivas, software de videoconferencias en vivo o, preferentemente, plataformas educativas. A pesar de las diferentes estrategias y recursos que se puedan brindar a los docentes, en realidad el proceso de adecuación y formación deberá ser considerado como un proceso a largo plazo (Mareck, Chew y Wu, 2020).

El contexto de la EMS en México es *per se* retador, pues está conformado por varios subsistemas educativos bachillerato general, tecnológico, y profesional técnico (INEE, 2017). Además, de las modalidades presencial, abierta, mixta y en línea, existe la modalidad de telebachillerato comunitario que opera en aquellas poblaciones que tienen menos de 2500 habitantes y no cuentan con algún servicio de EMS a cinco kilómetros a la redonda.

Por la complejidad aquí enunciada, este nivel educativo enfrenta especiales desafíos tecnológicos, pedagógicos y psicológicos que serán brevemente reseñados a continuación.

---

<sup>1</sup> El nivel medio superior consta generalmente de los tres años subsecuentes a la secundaria (Middle School) y previos a la educación universitaria.

### 1.1 La dimensión pedagógica

La constituyen los “enfoques pedagógicos y los principios adoptados en el rápido movimiento hacia el aprendizaje remoto, a distancia y en línea” (Crawford *et al.*, 2020, p. 12), relacionados con las prácticas que docentes y estudiantes han tenido que asumir de manera deliberada para llevar a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación al trasladar las actividades y la dinámica escolar al hogar, la reproducción, adaptación o cambios de las prácticas escolares de manera remota y su impacto en la EMS mexicana.

Esta dimensión se aboca en las y los docentes a la planificación sensible a crisis, la ejecución de su práctica conforme lo planeado, la evaluación de los aprendizajes y la promoción de la reflexión en el estudiantado. En las y los estudiantes, las adaptaciones para el aprendizaje remoto durante la contingencia, el desarrollo de las actividades escolares, sus experiencias de evaluación y procesos de reflexión promovidos mediante la interacción docente.

### 1.2 La dimensión psicológica

El bienestar socioemocional es la capacidad para reconocer, generar y procurar estados emocionales positivos y proactivos que contribuyan a enfrentar, gestionar y resolver situaciones aflitivas o problemas socioemocionales de manera productiva sin comprometer la salud emocional propia o de los demás (Gifford y Lacombe, 2006).

En la pandemia, el miedo al contagio ha provocado estrés, ansiedad, depresión (Chen *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020) y en algunos casos discriminación, hacia las personas con COVID-19 y hacia quienes tienen bajo su cuidado a los enfermos. La gran cantidad de información que ha circulado en los medios informativos afecta el bienestar socioemocional.

En el ámbito educativo, las relaciones socio-afectivas y la interacción escolar, entre docentes y estudiantes se han dado de manera remota, en casa, las relaciones de convivencia se vieron alteradas por el confinamiento obligatorio y el aislamiento social por lo que en algunos casos se agudizaron problemáticas de violencia y adicciones.

### 1.3 La dimensión tecnológica

La escuela no se ha quedado al margen de la revolución tecnológica, aunque nada pueda sustituir la riqueza del diálogo cara a cara y la presencia física (Elizondo, Paredes y Prieto, 2006). Existe gran cantidad de software, páginas web y apps para promover la educación. Aunque se ha capacitado paulatinamente a los docentes en su uso, no se cuenta con un catálogo donde se curen o se adapten de forma adecuada. Muchos alumnos carecen del acceso a equipos de cómputo y conexión. Muchos profesores solicitan como actividades lecturas extensas y abundantes ejercicios, o ‘trasplantan’ las clases a *Zoom* y *YouTube*. Muchos padres de familia viven en circunstancias poco holgadas y están agobiados por la pandemia, y la depresión económica actual y de siempre.

Se dice que la educación a distancia comienza a partir de la tercera fila del salón. Sin duda, en esta ocasión no sólo es una respuesta ante la crisis, sino la exploración de un nuevo tipo de educación (Zhou, Wu y Zhou, 2020) que debe repensarse.

Esta dimensión integra dos subdimensiones: la capacidad tecnológica instalada, representada por la posibilidad de disponer de equipos y conexión a internet; y el capital cultural tecnológico, representado por las habilidades digitales de docentes y estudiantes.

A partir de lo antes mencionado, el presente trabajo buscará responder dos preguntas: ¿cuál ha sido el impacto de la pandemia desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico en la educación? y ¿cuál ha sido el impacto de la pandemia en la percepción del aprendizaje y el bienestar socioemocional?

## 2. Métodos y materiales

El presente proyecto posee un diseño no experimental, transversal y de alcance exploratorio y correlacional. En este sentido, se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas y de opción múltiple para estudiantes y docentes de EMS a partir de tres dimensiones: pedagógica (con 4 variables), psico-afectiva (con 5 variables) y tecnológica (con 4 variables). De la agrupación de las variables de cada dimensión se obtuvo una escala no normalizada de rango 0-1. El desarrollo del instrumento empleó las recomendaciones de diseño de escala y validación de Johnson y Morgan (2016). Además, se formularon dos preguntas de autorreporte sobre la percepción del logro de aprendizajes y el bienestar socioemocional de los estudiantes (escala no normalizada de rango 0-10).

Como complemento de la medición a partir de las preguntas cerradas, se dejó espacio para un relato breve que expresa la 'experiencia escolar' y 'la experiencia docente' a partir de un suceso inesperado para explorar el pensamiento narrativo como dispositivo pedagógico (Díaz-Barriga, 2019). Es decir, se partió de la elicitación de un "incidente crítico" (Hermans, 2010; Monereo, 2010, p.159) entendido como "un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional (...) [y] que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad".

### 2.1 Muestra

La población meta son estudiantes y docentes de media y media superior mexicanos. El tipo de muestra fue no aleatoria, de participación voluntaria y contó con el apoyo de algunas secretarías de educación estatales como Sonora y Puebla, así como algunos subsistemas de educación media superior. Los participantes tuvieron como incentivo el obtener un reporte de sus resultados a nivel individual e institucional. Ello ayudó a la difusión del estudio.

### 2.2 Procedimientos y análisis

El procesamiento de datos y análisis fue realizado a través de R, RStudio y SPSS. En este sentido se emplearon análisis de árboles de regresión con crecimiento CHAID y validación cruzada (Ritschard, 2013). Los relatos fueron sometidos a análisis de contenido (Drisko y Maschi, 2016) a través de NVivo. Los resultados fueron reportados de dos maneras, en escalas no normalizadas y de manera criterial en tres niveles de desempeño definidos a través del método de marcador o *bookmark*.

### 3. Resultados

#### 3.1 Descripción de la muestra

La muestra final fue de  $n=39,582$  casos de estudiantes y  $n=11,850$  de docentes. En cuanto al sexo, hubo un equilibrio entre hombres y mujeres, sin embargo, en la muestra de estudiantes se tuvo ligeramente una mayor participación de mujeres. Entre algunas características específicas se destaca en la muestra de docentes que el 50% tiene una licenciatura, el 40% algún posgrado y el 10% solamente cuenta con la educación básica y media superior. En referencia a la muestra de estudiantes, una característica particular es que al menos el 47% cuenta con algún apoyo económico o beca.

#### 3.2 Análisis descriptivo

Se presentan los resultados cuantitativos de docentes y estudiantes y se intercalan citas de soporte del relato de experiencia docente y escolar. Para esta parte del análisis consideramos la pregunta ¿cómo perciben docentes y estudiantes sus experiencias educativas durante la pandemia en las dimensiones pedagógica, psicoafectiva y tecnológica?

#### 3.3 Dimensión pedagógica

Los resultados de la tabla 1 muestran que los docentes se han adaptado mejor que los estudiantes para trabajar de manera remota.

**Tabla 1.** Niveles de desarrollo en las fases de la dimensión pedagógica ( $n=39,582$  estudiantes y  $n=11,850$  docentes).

	Docentes				Estudiantes		
	Atención prioritaria	En progreso	Deseable		Atención prioritaria	En progreso	Deseable
Planeación	2%	2%	96%	Adaptaciones para el trabajo remoto	40%	42%	18%
Concreción	0%	4%	96%	Desarrollo de actividades	30%	53%	26%
Reflexión	4%	30%	66%	Reflexión	34%	47%	28%
Evaluación	7%	19%	77%	Evaluación	50%	32%	27%

Fuente: elaboración propia

En los docentes, se muestra un nivel deseable en un 96% en la planeación y concreción de sus actividades, lo que implica que en su mayor parte consideraron centrarse en los aprendizajes clave y su contextualización, la recuperación de los aprendizajes previos, la integración de temas relacionados con la COVID-19 y sus efectos a través de la adecuación y accesibilidad de los materiales, la flexibilidad en el tiempo y forma de entrega de trabajos y tareas.

- El virus cambió todo, y los maestros no fuimos la excepción, sin importar, el perfil, la cantidad de estudiantes, todos nos tocó reinventarnos, resurgir y construir estrategias que de una u otra forma facilitarán nuestro trabajo,

dándole continuidad al proceso académico que se venía ejecutando desde la estructura curricular de las instituciones educativas... (Docente, hombre, escuela pública, Estado de México, 53 años y 25 años de servicio)

En los estudiantes, la adaptación de sus actividades escolares precisa de atención prioritaria en un 40% pues indica que han tenido dificultades para realizar el trabajo escolar en casa, derivadas de la necesidad de ayuda y explicación de sus trabajos escolares, así como la adecuación de los cursos a sus necesidades específicas, por lo que precisan fortalecer sus estrategias de adaptación a esta forma de trabajo escolar. Sin embargo, un 42% de ellos están en progreso de adaptarse a las acciones planeadas por sus docentes. Una situación análoga, se presenta en la concreción de sus actividades escolares pues el 30% de los estudiantes requiere atención prioritaria debido a que han tenido dificultades con los materiales para aprender los temas del curso, mantenerse motivados(as), expresarse, convivir y ser creativos(as). No obstante, el 53% está en progreso de atender a esta fase. Tal como lo demuestran las siguientes afirmaciones tanto positivas como negativas:

- Me hace enojar ya que a veces los maestros solo dejaban trabajo y no explicaban ni nada (estudiante, hombre, escuela pública, Estado de México).
- Pues me gusta más así porque nos ponen más atención y nos explican bien en todos los temas (estudiante, mujer, escuela pública, Estado de México).

En la reflexión, la promoción de estos procesos para la atención del presente y la ocupación de los cambios que se avecinan en el futuro educativo próximo aún son aspectos que necesitan fortalecerse en estos actores. En los docentes, el 66% se encuentra en un nivel deseable y un 30% en un nivel en progreso.

- La educación en estos tiempos de contingencia me mostró el valor de los maestros ante una ausencia visual donde aprendí lo importante de la educación y la evaluación, yo como docente de cada uno de los integrantes de mi salón (docente, mujer, escuela pública, Sonora, no incluyó edad, 2 años de servicio).

En los estudiantes, la reflexión reporta en un 28% de los estudiantes un nivel deseable y un 47% en progreso, en parte por la ambigüedad que este proceso representa para algunos de ellos. Sobre la evaluación, las experiencias con los instrumentos y la percepción de los aprendizajes presentan contrastes importantes, pues el 77% de los docentes reporta haber logrado un nivel deseable en esta fase.

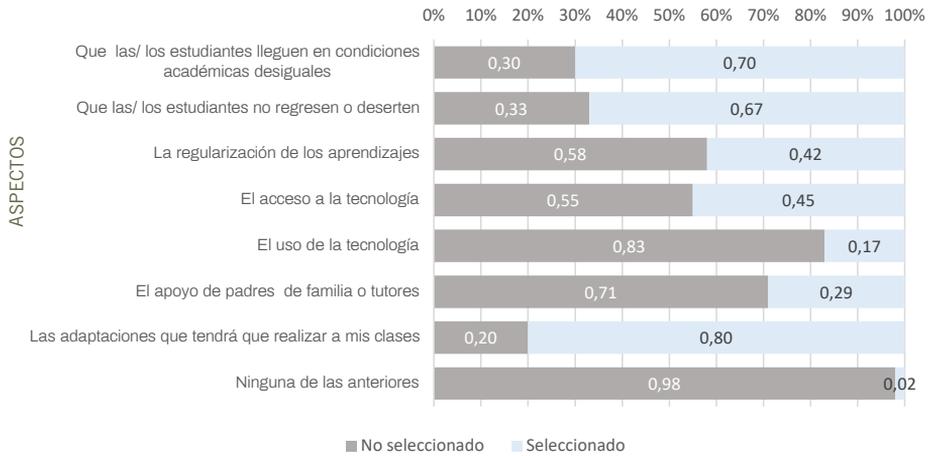
- Descubrí que alumnos que aparentemente no mostraban interés en el aula, solo necesitaban un espacio más personalizado para mostrar sus grandes habilidades y gusto por desarrollar sus capacidades (docente, mujer, escuela pública, estado de México, 52 años, y 16 años de servicio).

En comparación con los docentes, solo el 27% de los estudiantes reporta niveles deseables en la evaluación:

- Pues la verdad no aprendí nada porque no es lo mismo llegar a la escuela a que nada más te dejen tarea y no la explican bien (estudiante, hombre, escuela pública, Chiapas).

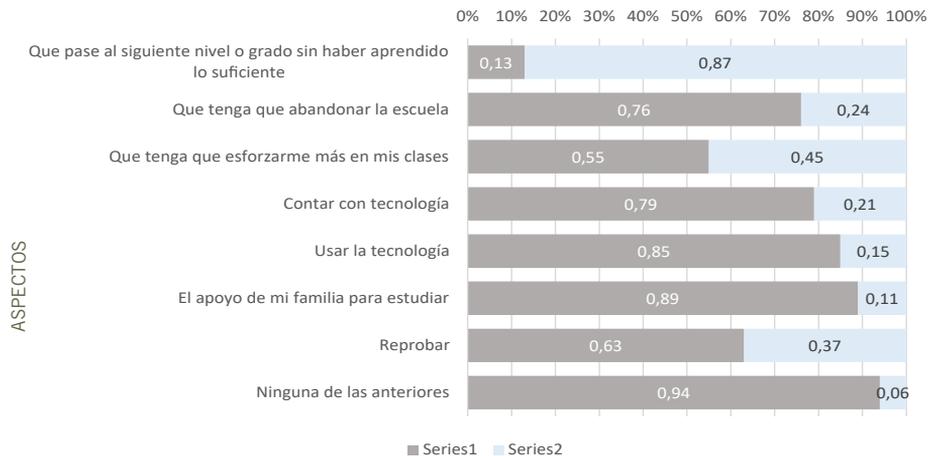
En la figura 1 se muestra que los docentes se muestran preocupados por la pérdida de aprendizajes como uno de los efectos del prolongado cierre de escuelas y la educación remota, los cuáles se manifiestan en condiciones académicas desiguales 70%, deserción escolar 67% y la regularización de los aprendizajes 42%. El acceso a la tecnología como parte de la brecha digital ocupa el 45%, el uso de las TIC y el apoyo familiar no representan preocupaciones relevantes porque han sido vivenciadas de manera remota. Para el 80% de ellos es clara la preocupación sobre la necesidad de adaptar sus clases para atender los problemas académicos de sus estudiantes de cara a la nueva normalidad escolar que plantea el regreso a la presencialidad.

Figura 1. Preocupaciones en los docentes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Preocupaciones en los estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes)

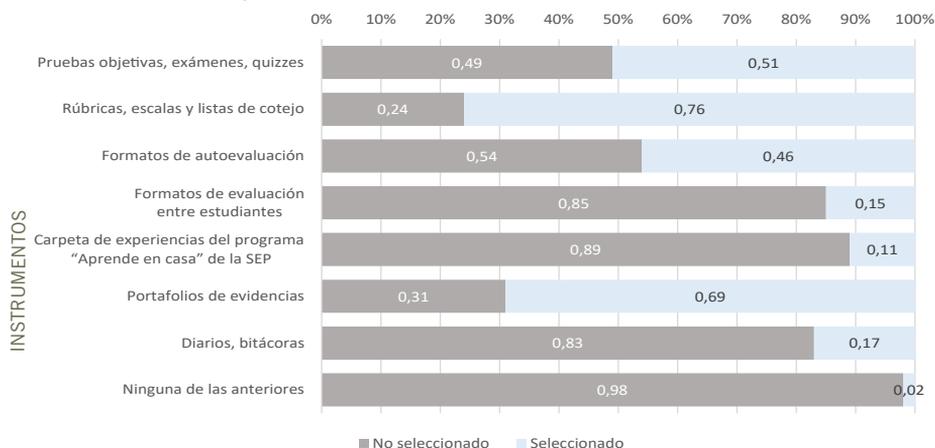


Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra que el estudiantado en un 87% también tiene preocupaciones vinculadas con la pérdida de aprendizajes y cómo ésta incidirá en el siguiente nivel (superior) o grado educativo (dentro de la EMS), así como los efectos colaterales que tendrá en sus experiencias académicas, esforzarse más en sus clases (45%) y reprobado (37%), el abandono escolar (24%). En contraste con sus docentes, el acceso a la tecnología no es una preocupación para el estudiantado, mientras que el apoyo familiar se da por sentado.

Respecto a la evaluación, la figura 3 muestra que los instrumentos más utilizados fueron las rúbricas, escalas y listas de cotejo, generalmente vinculados con la evaluación formativa y del desempeño (76%), seguidos del portafolio de evidencias relacionado con la evaluación sumativa y reflexiva (69%); y de las pruebas objetivas relativas a la evaluación sumativa y cognitiva en un (51%). Destaca el uso de formatos de autoevaluación en un 46% que muestra la participación de los estudiantes en estos procesos. Un contraste interesante, es que solo el 11% de las y los docentes reportó haber evaluado de conformidad con los lineamientos de la autoridad educativa federal, a través de la carpeta de experiencias del programa 'Aprende en Casa', por lo que se infiere que la evaluación fue parte de los procesos adaptativos que los docentes realizaron de manera situacional para atender la continuidad académica, lo que concuerda con un estudio sobre la evaluación durante la crisis de la pandemia que reveló que el 97% de los respondientes durante la primavera del 2020 habían realizado cambios en la evaluación para abordar las necesidades del estudiantado (Jankowski, 2020, p.3).

Figura 3. Instrumentos de evaluación aplicados por las y los docentes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

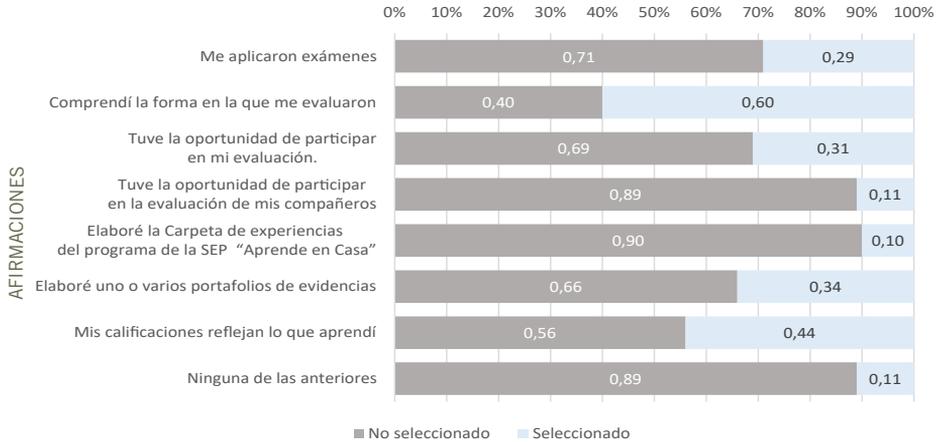


Fuente: elaboración propia

Las experiencias de evaluación del estudiantado (véase figura 4), muestran contrastes con la aplicación de los instrumentos de evaluación manifestados por sus docentes: 29% exámenes, 90% carpeta de experiencias y 66% portafolios. Solo un 11% del estudiantado percibe participación en su evaluación; sin embargo, un 60% comprendió la forma en la que fue evaluado por lo que se percibe la importancia de los

criterios (lo que se evalúa) y su comunicación más que el instrumento *per se*. Existe una percepción de aprendizaje negativa por el estudiantado pues menos de la mitad (44%) percibe que sus calificaciones reflejan lo que aprendió.

Figura 4. Experiencias de evaluación en los estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).



Fuente: elaboración propia

En suma, los docentes han demostrado adaptabilidad, flexibilidad y apertura al cambio para trabajar de manera remota. En los estudiantes, el reto es mayor, pues han estado inmersos en un sistema educativo presencial que de manera imprevista y remota les exige autoaprendizaje y autonomía en un ambiente virtual, en un contexto doméstico, por lo que se requieren orientaciones metodológicas que favorezcan el desarrollo de estas habilidades.

### 3.4 Dimensión psico-afectiva

Desde lo psicológico, se observa que la mayoría de los docentes (99%) y de los estudiantes (89%) se encuentran en un estado de atención prioritaria en relación con el riesgo conductual autorreportado. Así mismo, más de la mitad de los docentes (51%) y estudiantes (57%) entrevistados requieren atención prioritaria para contar con estrategias de resiliencia y crecimiento post traumático. Del mismo modo, 39% de docentes y 42% de estudiantes se encuentran en un nivel de atención prioritaria en relación con las estrategias de afrontamiento con las que cuentan para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que ha traído consigo la pandemia y el distanciamiento social.

Un hallazgo positivo indica que el 49% de los docentes se encuentran en un nivel deseable en tanto a su habilidad para regular sus emociones, y en ese sentido, sólo el 37% de los docentes se encuentran en un nivel prioritario de riesgo psico-afectivo.

- En un principio parecía un dolor de cabeza, pero posteriormente aprendí a ver el lado positivo de esta forma de trabajar, entiendo que el futuro educativo nos vino de golpe, pero esto algún día tenía que pasar... Algo puedo opinar de esto 'Renovarse o estancarse'. (docente, hombre, escuela pública, Puebla, 46 años, y 15 años de servicio).

Por su parte la mayoría de los estudiantes (57%), se encuentran en proceso de construcción de sus habilidades para la regulación emocional y una cuarta parte de los participantes reporta niveles de atención prioritaria en este ámbito. No obstante, los estudiantes reportan mejores niveles de riesgo psico-afectivo que los docentes, estando sólo el 22% de la muestra en un nivel de atención prioritaria.

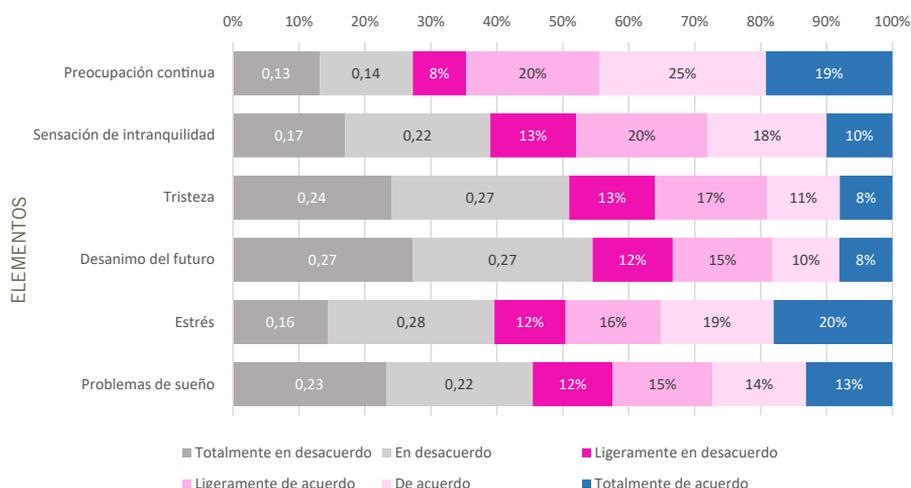
- Una experiencia positiva es que aprendí a ser más organizada y también un poco más responsable... (estudiante, mujer, escuela pública, Sonora).

En términos del riesgo conductual en los docentes, este aspecto psicológico se expresa a través del aumento en el consumo de estimulantes del sistema nervioso, como la cafeína, la comida chatarra (edulcorantes, exceso de azúcares y carbohidratos), y en algunos casos consumo de alcohol (6%), así como en un aumento en el tiempo empleado para conectarse a las redes sociales, ver la televisión, y jugar videojuegos, conductas asociadas al sedentarismo y con una exposición sostenida de la retina a la radiación que emiten las pantallas.

Adicionalmente, al menos un 5% de los docentes entrevistados reporta haber vivido episodios de violencia, ya sea laboral o por internet, y encontrarse en una actitud más agresiva (ver figura 5).

- Al final del ciclo 2019-2020, en el mes de junio un alumno me insultó a través de WhatsApp, y posteriormente, recibí amenazas por teléfono, esta situación fue comunicada a las autoridades educativas, que minimizaron la situación y no se hizo nada al respecto. Este acontecimiento desagradable para mí repercutió de manera negativa en la forma de impartir las clases a distancia en este ciclo que estamos cursando, ya que el temor a que suceda algo parecido, provocó que ya no sea en docente abierto y dispuesto a escuchar comentarios de mis alumnos, que no tienen que ver con la materia, pero que tal vez para ellos sea importante desahogar conmigo. (docente, hombre, escuela pública, Puebla, 46 años, y 22 años de servicio).

Figura 5. Elementos de riesgo conductual en docentes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

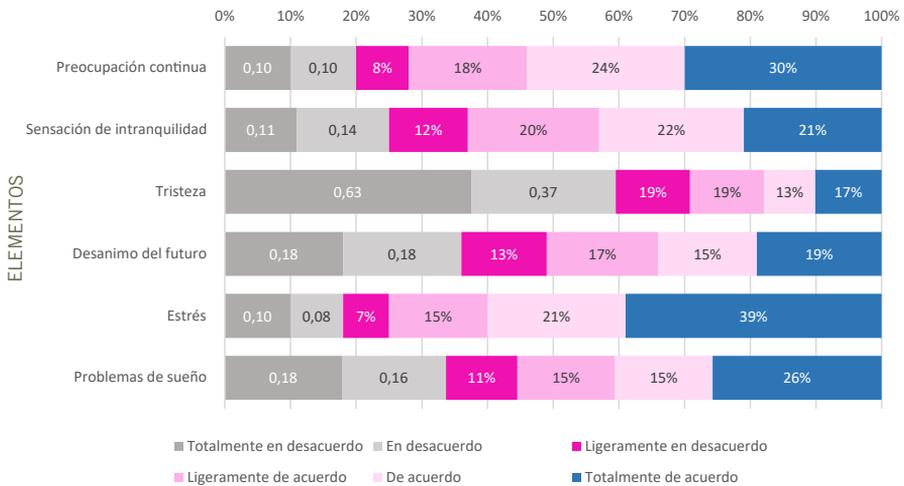


Fuente: elaboración propia

Aunque reporta menor consumo de cafeína que sus docentes, más de la mitad del estudiantado ha consumido más cafeína de lo habitual, y el 44% ha aumentado su consumo de comida chatarra durante el período de confinamiento. Un 8% reporta haber consumido bebidas alcohólicas o tabaco, y el 65% ha aumentado el tiempo que emplea para consultar las redes sociales. Más del 10% del estudiantado ha vivido violencia escolar durante el período de distanciamiento social, y 16% se perciben más agresivos durante este período (ver figura 6).

- Soy nueva en el colegio, todos los de mi salón me excluyeron y me hicieron bullying, teniendo que hacer todo lo de en equipo sola en 6to de prepa (estudiante, mujer, escuela particular, Ciudad de México).

Figura 6. Elementos de riesgo conductual en estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).



Fuente: elaboración propia.

En relación con el riesgo psico-afectivo, en general los estudiantes reportan mayores niveles de riesgo en este ámbito que los docentes, sin embargo, cerca de la mitad de los docentes (44%) y el 54% de estudiantes reportan experimentar preocupación continua durante este tiempo. El 43% de los estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en tanto a vivir en un estado de intranquilidad frecuente, contra el 28% de los docentes que dicen estar en esta misma condición. Así mismo, una cuarta parte de los estudiantes (24%) dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con presentar una sensación de desánimo hacia el futuro, mientras que un 18% de los docentes se sienten igual.

- Enfrentar una realidad de autoridad y pobreza en alguno de los alumnos, el sentimiento de impotencia para poder realizar con eficiencia tu objetivo, el cual es, inculcar y compartir experiencias en los alumnos (docente, hombre, escuela pública, Chiapas, 34 años y 8 años de servicio).
- Feo por la situación ya que no entendemos bien las clases y es difícil (estudiante, hombre, escuela pública, Chiapas).

Un hallazgo preocupante en relación con el riesgo psico-afectivo, es el porcentaje elevado de estudiantes que reportan estar experimentando estrés recurrente en sus vidas (60%), y si bien el porcentaje de docentes que experimentan estrés frecuentemente es menor, es igualmente relevante pues representa poco más de un tercio de la población entrevistada (39%).

- Me estresé mucho con mis trabajos (estudiante, hombre, escuela pública, Ciudad de México).
- Comencé a tener pérdida de cabello por estrés (estudiante, mujer, escuela pública, Sonora).

La percepción de preocupación, intranquilidad y el estrés reportado por estudiantes y docentes, se manifiestan igualmente en la disrupción de los ciclos circadianos, en tanto a que estudiantes y docentes reportan problemas recurrentes para conciliar el sueño (41% y 27%, respectivamente).

Sobre la capacidad de regulación emocional, un elemento sustancial para la procuración de bienestar emocional y un factor de protección de la salud mental se observa que más de la mitad de los docentes se perciben capaces de enfrentar los retos emocionales que ha traído consigo la pandemia y el distanciamiento social. El 76% de docentes dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en tanto a lograr mantener pensamientos positivos ante las situaciones de adversidad que ha supuesto este período de contingencia sanitaria. Si bien 41% de docentes reportan verse afectados y afligidos por las noticias que circulan en medios de información sobre la pandemia, sólo un 32% dice estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con haber desarrollado una mirada empática hacia los demás, incluidos sus estudiantes, durante este tiempo.

- El vínculo y el interés que se desarrolló con los jóvenes de primer semestre que sin conocer de manera presencial logramos convivir empáticamente y hasta fraternalmente (docente, mujer, escuela pública, Puebla, 37 años y 12 años de servicio).

Por su parte, más de un tercio de los estudiantes (37%) dicen haber podido enfrentar con éxito los retos emocionales que ha supuesto la pandemia, pero igualmente, más de un tercio (36%) reportan no estar de acuerdo con haber podido enfrentar dichos retos. Más de la mitad de los estudiantes (56%) ha mantenido pensamientos positivos frente a la adversidad vivida durante la contingencia, y sólo un 26% se dice afectado por las noticias que circulan sobre este tema en los medios de comunicación. Así mismo, 59% de los participantes dicen estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con haber desarrollado su capacidad de empatía hacia los demás, incluidos sus docentes, durante el distanciamiento social (figura 8).

- Algunos maestros sí se toman el tiempo y dedicación de enseñarnos, y otros no son así (estudiante, mujer, escuela pública, Chiapas).
- Me he sentido muy triste porque estoy alejada de todos los que quiero, y la verdad estoy desesperada porque esto acabe (estudiante, mujer, escuela pública, Sonora).
- Aprendí a valorarme como persona y a valorar mucho a mis familiares y amigos (estudiante, mujer, escuela pública, Chiapas).

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento con que se ha hecho frente a la pandemia y al distanciamiento social, se observa que la gran mayoría de docentes (77%) y estudiantes (69%) han enfrentado este período desde el enojo, siento ésta una respuesta poco productiva en términos de las consecuencias que presupone para la convivencia y la comunicación armónica, e incluso para dar continuidad a las tareas escolares y los aprendizajes.

Solo el 17% de docentes perciben contar con una red de apoyo para enfrentar los retos socioemocionales que ha supuesto la contingencia sanitaria. Un tercio de los estudiantes (33%), dicen haber contado con algún tipo de apoyo durante este tiempo. La mayoría de los docentes (82%) han emprendido acciones de cuidado preventivas ante la pandemia, y solo el 18% de los docentes prefiere evitar hablar sobre el tema de la pandemia. Igualmente, la mayoría de los estudiantes (67%) han emprendido acciones preventivas, y sólo 23% de los participantes en este grupo prefieren evitar hablar sobre el tema de la pandemia. Una buena proporción de estudiantes (63%) y docentes (46%) reportan haber consultado fuentes informativas para informarse sobre la pandemia.

Asimismo, cerca de la mitad de estudiantes (41%) y docentes (52%) reportan haber optado por mantener y cultivar una actitud positiva a lo largo de la contingencia, mientras que la otra mitad (59% de estudiantes y 48% de docentes) no reportan haber enfrentado la contingencia desde una mirada positiva.

- Recordar que la vida no es eterna y debemos valorar cada momento que compartimos con nuestros seres queridos y con quienes nos rodean, ser positivo ante cualquier tipo de circunstancias (docente, mujer, escuela pública, Puebla, 52 años y 22 años de servicio).
- Que pasar tanto tiempo solo te ayuda a conocerte mucho más y amarte cada vez un poquito más, te ayuda a ver quien eres sin gente a tu alrededor (estudiante, mujer, escuela particular, Ciudad de México).

### 3.5 Dimensión tecnológica

Desde lo tecnológico, se aborda la capacidad tecnológica instalada y el capital cultural tecnológico de docentes y estudiantes. Respecto a la capacidad tecnológica instalada, los docentes cuentan en promedio con 1.37 dispositivos tecnológicos conectados a internet por hogar y por persona en comparación con los estudiantes que sólo reportaron un promedio de 1.30 dispositivos. Esto incluye teléfono celular inteligente, tableta, laptop o computadora de escritorio. Esto es delicado porque prácticamente es un dispositivo por persona, y el trabajo depende absolutamente de él, ya que no hay otras formas de comunicación, lo que significa que ya contaban o consiguieron prácticamente un dispositivo para su labor.

- La preocupación por aquellos alumnos los cuales perdimos comunicación, pues por no tener lo medios tecnológicos necesarios influyó mucho esta situación de pandemia (docente, hombre, escuela pública, estado de México, 49 años y 23 años de servicio).
- No tengo conexión a internet y eso no me permite ver los trabajos enviados (estudiante, mujer, escuela pública, Chiapas).

La tabla 2 muestra que la mayor parte de los docentes cuenta con un módem en casa, seguido por celular con internet propio. Los estudiantes cuentan mayoritariamente, con celular con internet propio y con módem en casa. El uso del celular ha sido benéfico, pero tiene algunos problemas como el tamaño de la pantalla y de la letra. En ambos casos, implica un gasto que no necesariamente se tenía contemplado.

**Tabla 2.** Tipo de acceso a internet para docentes y estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

Forma de acceso	Docentes	Estudiantes
Módem en casa	87%	69%
Celular con internet propio	41%	71%
A través de un tercero	7%	7%
Tableta con internet propio	7%	10%
Ninguna forma de acceso	1%	2%

Fuente: elaboración propia.

Se requiere un acceso a internet estable y suficiente pues solo un 19% de docentes indicó que siempre tuvo un acceso estable y suficiente a Internet y solo un 17% de estudiantes manifiestan tener una conexión siempre buena. La mayoría tienen servicios que se interrumpen o se vuelven inestables, con la consiguiente disminución en su proceso educativo.

- Mucha angustia por no contar con un buen servicio de internet para enviar o recibir información de mis alumnos y mis superiores (docente, hombre, escuela pública, Chiapas, 46 años y 26 años de servicio).
- Las video-llamadas suelen trabarse mucho al momento de encender la cámara para el pase de lista (estudiante, hombre, escuela pública, Estado de México).

La infraestructura tecnológica no es suficiente para desarrollar cabalmente el proceso educativo. Es necesario que docentes y estudiantes cuenten con un capital cultural tecnológico, que incluye habilidades digitales que los conviertan en usuarios eficaces de estos medios tanto para el empleo de recursos como para la realización de actividades.

- Con la presencia de el virus COVID-19, tanto docentes cómo alumnos hemos desarrollado capacidades tecnológicas positivas, ya estamos aprendiendo más sobre el uso de las tecnologías, lo que conlleva a que el conocimiento informático sea mayor y el dominio de las plataforma sea mejor, es ver las cosas de manera positiva porque ante un problema hay una solución, debemos de ser docente que estemos a la vanguardia y afrontar las dificultades que se presentan, para poder inculcar el lado positivo a nuestros alumnos (docente, hombre, escuela pública, estado de México, 34 años y 4 años de servicio).
- Aprendí sobre más tecnología que algunas de las personas o yo no sabían (estudiante, mujer, escuela pública, Aguascalientes).

Entre los recursos que más utilizaron los docentes (véase tabla 3) destacan los videos y recursos ya existentes, lo cual suena lógico por la premura con que debió organizarse la educación remota. En segundo lugar, usaron presentaciones y lecturas

de autoría propia. Esto implica que probablemente ya contaban con algunos de estos materiales. En tercer lugar, se usaron sitios web como complemento, lo cual habla muy bien de la capacidad de curar recursos por parte de los docentes. Muy pocos (22%) usaron objetos de aprendizaje interactivos, lo cual señala un área de oportunidad.

**Tabla 3.** Recursos utilizados por docentes para dar continuidad al curso (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

Recurso	Porcentaje
Videos y recursos existentes	72%
Presentaciones y lecturas de autoría propia	66%
Sitios web como complemento	54%
Libros de texto y recursos tradicionales	52%
Videos de autoría propia	47%
Recursos multimedia elaborados por los estudiantes	45%
Objetos de aprendizaje interactivos	22%
Ninguna de las Anteriores	0%

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los estudiantes los resultados son semejantes a los reportados por sus docentes. Lo más utilizado son presentaciones y lecturas, así como videos y recursos existentes (ver tabla 4). Relativamente pocos docentes (40%) elaboraron videos propios y casi no se usaron objetos de aprendizaje interactivos. Esto representa un área de oportunidad porque, tanto los videos elaborados por el profesor como los objetos de aprendizaje interactivos, han demostrado ser materiales didácticos eficaces.

**Tabla 4.** Materiales utilizados para dar continuidad a los cursos, de acuerdo con estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

Materiales	Porcentaje
Presentaciones y lecturas del profesor	67%
Videos y recursos existentes	60%
Sitios web como complemento	48%
Elaboración de recursos multimedia	47%
Videos del profesor	40%
Libros de texto y recursos tradicionales	35%
Objetos de aprendizaje Interactivos	15%
Ninguna de las anteriores	0%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las actividades realizadas con TIC, la mayoría de los docentes (62%) optaron por solicitar actividades tradicionales que los alumnos recibieron y enviaron a través de WhatsApp y correo electrónico (véase tabla 5). Resulta interesante que poco más de la mitad solicitaron mapas conceptuales o infografías digitales, para lo cual el uso de la tecnología es muy favorable. Casi una quinta parte (19%) reportaron no haber utilizado recursos digitales por lo que cabe preguntarse qué usaron en este caso.

**Tabla 5.** Porcentaje de actividades con TIC realizadas por docentes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

Actividades	Porcentaje
Actividades tradicionales enviadas por WhatsApp y correo	62%
Mapas conceptuales o infografías digitales	56%
Proyectos en Google Drive	44%
Elaboración de videos	39%
No utilicé recursos digitales	19%
Foros de discusión	15%
Wikis	4%

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las actividades educativas realizadas con TIC, la visión del estudiantado es muy distinta a la de las y los docentes. El profesorado indica que en su mayoría realizaron con las y los estudiantes actividades enviadas por WhatsApp y por correo, mientras que los alumnos señalan que no hubo este tipo de actividades (véase tabla 6). Destacan los mapas conceptuales e infografías digitales y los proyectos en Google Drive. Esto habla de actividades de creación y colaboración, lo cual representa un acierto por parte de las y los docentes.

**Tabla 6.** Actividades educativas realizadas con herramientas tecnológicas, de acuerdo con estudiantes (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).

Actividades con herramientas tecnológicas	Porcentaje
Mapas Conceptuales o Infografías Digitales	68%
Proyectos en Google Drive	59%
Elaboración de videos	47%
No utilicé recursos digitales	10%
Foros de discusión	7%
Wikis	4%
Actividades tradicionales enviadas por WhatsApp y correo	0%

Fuente: elaboración propia

En resumen, hay preocupación por no contar con medios tecnológicos adecuados para comunicarse, enseñar y evaluar, pero también hay reportes positivos sobre el aprendizaje con tecnologías.

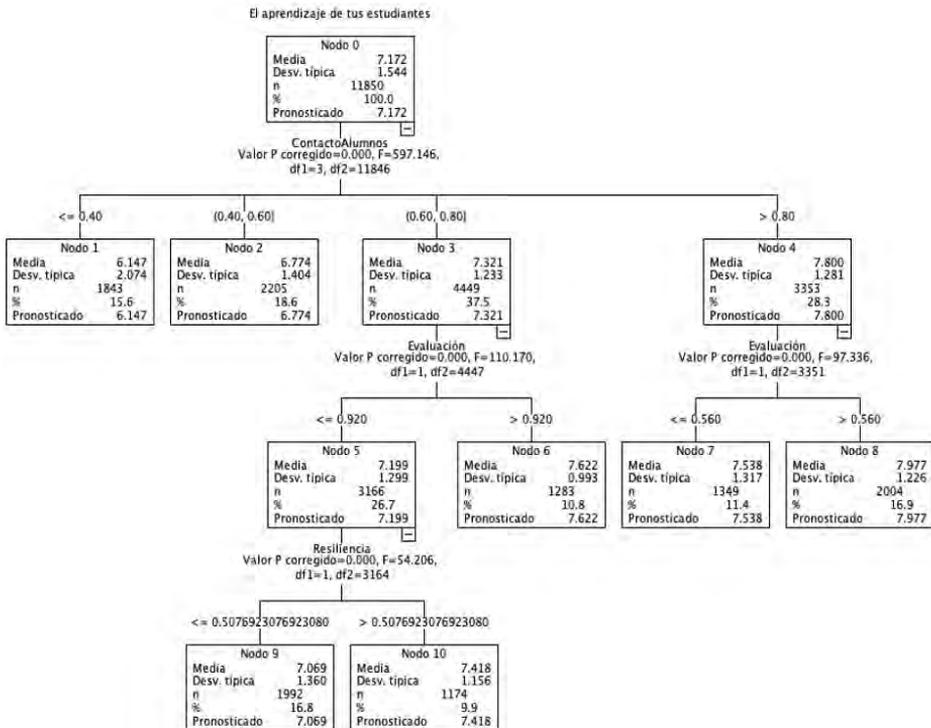
### *3.6 Análisis sobre la percepción del aprendizaje y bienestar socioemocional*

Con la finalidad de responder la pregunta ¿cuál ha sido el impacto de la pandemia en el aprendizaje y bienestar socioemocional de docentes y estudiantes?, y ¿cómo se relacionan las tres dimensiones en esta percepción?, se realizaron análisis de árboles de regresión con la finalidad de ver qué explica la percepción del logro del aprendizaje y del bienestar socioemocional de docentes y estudiantes.

### 3.7 Docentes

Se realizó un análisis de árbol de regresión a través de método de crecimiento CHAID con nodos padres de mínimo  $n=2000$  sujetos y nodos padres de  $n=1000$  sujetos. Para el árbol se realizó un pliegue de  $k=10$  muestras. El árbol (véase figura 7) muestra que la variable de más importancia para segmentar a la percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes es el contacto logrado con los alumnos. Posteriormente, aquellos docentes que lograron un mayor contacto con sus estudiantes se segmentan según su percepción sobre los procesos de evaluación del aprendizaje. Lo que muestra la importancia del vínculo logrado por docentes y estudiantes.

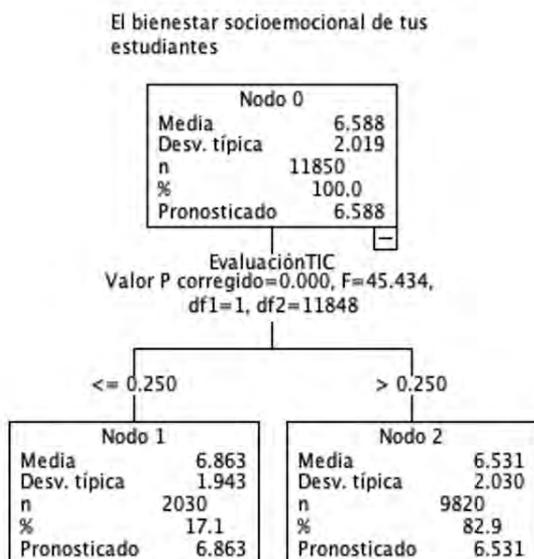
Figura 7. Análisis de árbol de regresión sobre aprendizaje de los estudiantes ( $n=39,582$  estudiantes y  $n=11,850$  docentes).



Fuente: elaboración propia

En cuanto al bienestar socioemocional de los estudiantes reportado por los docentes, nuevamente aparece la evaluación como la variable que mejor segmenta la muestra. Sin embargo, en esta ocasión aparece la evaluación en cuanto a lo tecnológico, es decir, sobre el acceso y uso de recursos tecnológicos para la evaluación del aprendizaje (véase figura 8).

Figura 8. Análisis de árbol de regresión sobre bienestar socioemocional (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).



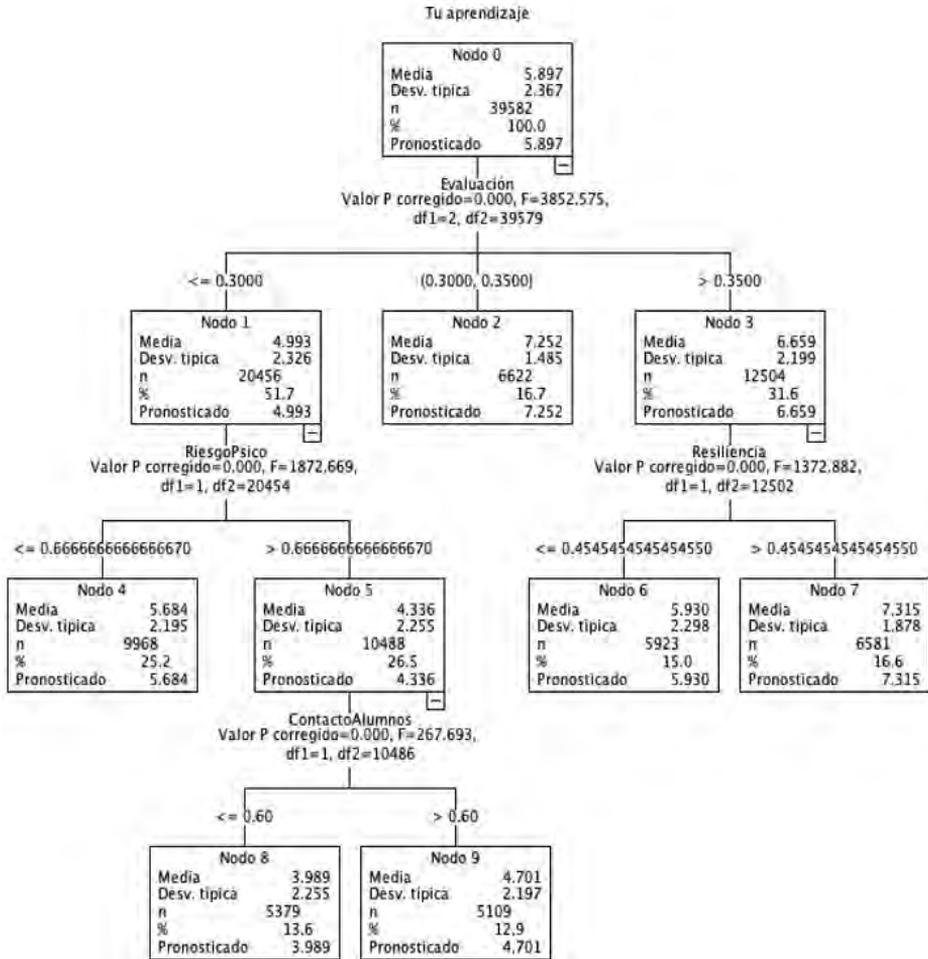
Fuente: elaboración propia

### 3.8 Análisis de estudiantes

En el un análisis de árbol de regresión con nodos padres de mínimo n=6000 sujetos y nodos padres de n=5000 sujetos y un pliegue de k=10 muestras, es posible advertir que la variable de mayor importancia para la predicción de la percepción sobre el aprendizaje es la evaluación del aprendizaje.

Aquellos estudiantes que tienen una mejor percepción de los procesos evaluativos del docente tienen una mejor percepción sobre su aprendizaje. Posteriormente, los estudiantes con mejor percepción sobre la evaluación del aprendizaje se segmentan dependiendo de su capacidad de resiliencia. En contraposición, aquellos con menor percepción sobre los procesos evaluativos se segmentan por su percepción sobre su riesgo psicológico y el contacto de los docentes con sus estudiantes (véase figura 9).

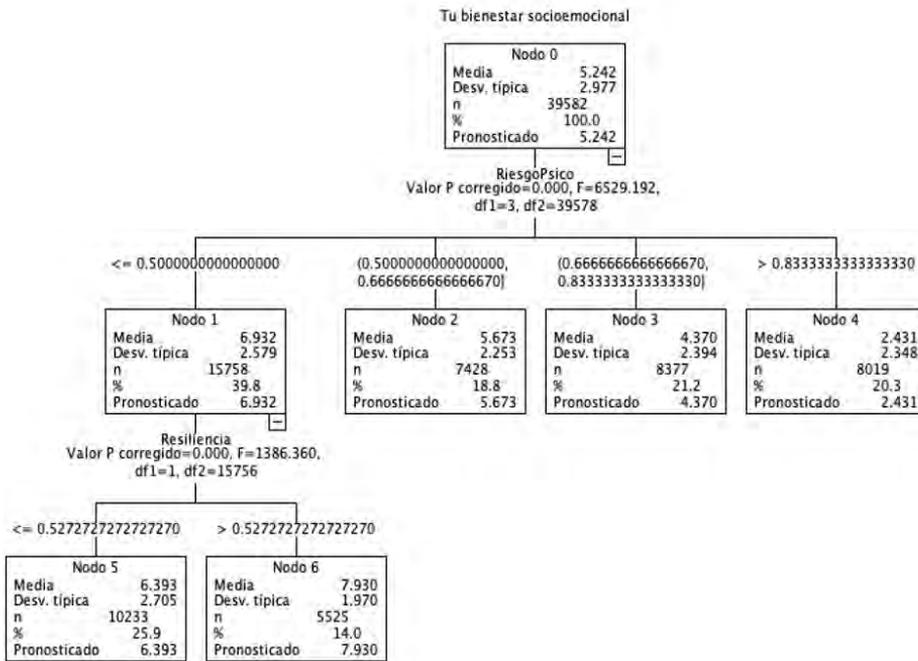
Figura 9. Análisis de árbol de regresión sobre aprendizaje (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).



Fuente: elaboración propia

Dentro del bienestar socioemocional de los estudiantes, la variable que mejor segmenta a la muestra con fines de predicción es el riesgo psicológico autorreportado. A su vez, los estudiantes con el peor riesgo en esta variable se segmentan en aquellos con menor y mayor resiliencia (véase figura 10).

Figura 10. Análisis de árbol de regresión sobre bienestar socioemocional (n=39,582 estudiantes y n=11,850 docentes).



Fuente: elaboración propia

#### 4. Discusión

En la dimensión pedagógica, las preocupaciones manifestadas por docentes y estudiantes sobre la pérdida de aprendizajes corroboran el impacto que la interrupción de las actividades escolares ha tenido en el aprendizaje a nivel global (CEPAL, 2020). Aunque los docentes manifestaron haberse adaptado mejor en la planeación y ejecución de los procesos formativos de manera remota que sus estudiantes, el regreso a clases presenciales plantea otra necesaria adaptación para una educación distinta a la vivida antes de la pandemia, por lo que es inminente contar con metodologías flexibles y adaptativas para esta nueva normalidad educativa. La hibridación es una opción viable dentro de “la infinidad de variaciones que se producen en las relaciones pedagógicas” (Plá, 2020, p. 11).

En la dimensión psicológica, el cambio súbito en las condiciones de vida derivado de la contingencia sanitaria generó una reacción emocional aflictiva tanto en docentes, como en estudiantes. En ambos grupos, la mayoría de las personas enfrentó esta situación con enojo, como mecanismo de afrontamiento para la toma de acciones. En la crisis sanitaria, la mayoría de docentes y estudiantes han padecido estrés recurrente y estados de ansiedad, con una sensación de preocupación continua e intranquilidad, situación que ha llevado a la disrupción de los ciclos de sueño, cambios en la alimentación, aumento del consumo de comida chatarra y de cafeína, lo que pone a ambos

grupos en un nivel de atención prioritaria ante un riesgo conductual. En ambos casos, existe una percepción de no contar con redes de apoyo, esta es mayor en el caso de los docentes, y ello puede agudizar los estados de aflicción emocional. Al respecto, hay otros estudios en que se reporta cambios positivos en el estilo de vida de docentes y sus relaciones interpersonales (Román *et al.*, 2020; Urrutia, Ortíz y Jaimes, 2020).

Por otra parte, este estudio devela niveles elevados de estrés de docentes y estudiantes pueden llegar a tener efectos negativos en la vida académica de ambos, y afectar el desempeño escolar y laboral, así como en la generación de relaciones positivas en el aula. Ello se ve reflejado en la falta de motivación de algunos estudiantes por estar atentos a la clase a través de las plataformas virtuales, o los esfuerzos de los docentes por mantener la participación de los estudiantes. Frente a esto, el fortalecimiento de la inteligencia emocional es una de las alternativas para contrarrestar el impacto de esta pandemia psicológica global pues “motiva a las personas a preocuparse por sí mismas y por la vida social” (Mehrad, 2020, pp. 187-188) por lo que precisa considerarse como parte de las acciones de atención a la comunidad escolar.

En la dimensión tecnológica, tanto los estudiantes como los docentes tienen una capacidad tecnológica instalada muy precaria, con prácticamente un dispositivo digital por persona y una conexión a internet mayoritariamente inestable. Al respecto, otro estudio mexicano elaborado por Baptista-Lucio *et al.* (2020) afirman que la falta de acceso a la tecnología en los hogares, asociada a diferencias geográfico-educativas, repercute en el uso generalizado del libro de texto y otros recursos tradicionales para el aprendizaje, aunque los docentes promuevan el uso de herramientas digitales para continuar el aprendizaje a distancia. Esto es de especial importancia si se toma en cuenta que los resultados de este estudio muestran dificultades en el acceso y uso de la tecnología.

Finalmente, al momento de analizar la relación de las variables para con el aprendizaje y el bienestar socioemocional destacan las variables sobre procesos de evaluación del aprendizaje, contacto con los estudiantes y otras variables de la dimensión socioemocional. De esta manera, se hace patente la importancia que tiene esta dimensión sobre la percepción de estudiantes y docentes. Esto será un punto importante a considerar para un futuro cercano. A manera de cierre, ante cualquier estrategia educativa futura hay que regresar a las preguntas pedagógicas básicas ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cuál es la mejor vía para alcanzarlos?, ¿cuál es el rol del educador?, ¿cuál es la naturaleza del educando? El volver a estas preguntas es algo que se encuentra como telón de fondo en las reflexiones e investigaciones durante este tiempo de contingencia.

## Referencias

- Baptista-Lucio, P., Almazán-Zimmerman, A., Loeza -Altamirano, C. A., López- Alcaraz, V.M. y Cárdenas -Dominguez, J.L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/2W1NsyK>.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ... y Zhang, Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e15-e16.

- Crawford, J., Butler, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1). Recuperado de <https://bit.ly/3hTymE6>
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ciudad de México. México: SM.
- Drisko, J. W., y Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Elizondo, A., Paredes, F. J. y Prieto, A. M. (2006). Enciclomedia: Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 209–224. Recuperado de <https://bit.ly/2V9jfiNJ>
- Gifford, R. y Lacombe, C. (2006). Housing quality and children's socioemotional health. *Journal of Housing and the Built Environment*, 21(2), 177-189. Recuperado de <https://bit.ly/3iOWHHW>
- Hermans, H. J. (2010). *Dialogical self*. The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1-3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0275>
- INEGI (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID\_ED)*. Comunicado de prensa número 185/21. Recuperado de <https://bit.ly/3eKukvW>
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Jankowski, N. (2020). *Assessment during a crisis: Responding to a global pandemic*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Johnson, R.L. y Morgan, G.B. (2016). *Survey scales: a guide to development, analysis and reporting*. Estados Unidos: The Guilford Press.
- Marek, M., Chew, C. y Wu, W. (2020). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40–60. <https://doi.org/10.4018/ijdet.20210101.0a3>
- Mehrad, A. (2020) Post-traumatic stress disorder (PTSD) effect of coronavirus (COVID-19) pandemic and role of emotional intelligence. *Journal Of Social Science Research*, 15, 185-90. <https://doi.org/10.24297/jssr.v15i.8750>.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Plá, S. (2020). Apología por la escuela. *Perfiles educativos*, 42(170).
- Ritschard, G. (2013). *CHAID and earlier supervised tree methods*. Contemporary Issues in Exploratory Data Mining in the Behavioral Sciences. London: Routledge, 48-74.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., ... & Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Secretaría de Educación Pública (2020a). Boletín No. 84 Ofrece Educatel apoyo psicológico relacionado con el COVID-19. SEP. Recuperado de: <https://bit.ly/2V5J4hG>
- Secretaría de Educación Pública (2020b). Boletín No. 118. No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán. SEP. Recuperado de <https://bit.ly/3wZbo2s>
- Urrutia, M. E., Ortiz, S. y Jaimes, A. L. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista de Psicología*, 2:187-196. Recuperado de <https://bit.ly/3iC64Nz>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. & Zhou, M. (2020). School's Out, But Class's On, The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501–519. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Como citar este artículo en APA:

Medina-Gual, I., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P. ... Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>

## Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19

Ricardo Pérez-Mora 

Carlos Iván Moreno Arellano 

Universidad de Guadalajara (UDG), México

**Resumen.** El estudio analiza algunos efectos en los estudiantes de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia. Parte de problematizar la manera en que el cierre de escuelas, el aislamiento social, y el conjunto de restricciones a la libertad de los estudiantes, trajo consigo profundos cambios en las formas de socialización e interacción humana, así como en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los destaca el cambio radical hacia la educación en línea. Se analizan algunos efectos de estas transformaciones en los estudiantes a través de un cuestionario aplicado en la Universidad de Guadalajara en dos periodos, julio 2020 y enero 2021. El análisis considera los impactos diferenciados en razón de la diversidad de los estudiantes a través de variables como género, nivel socioeconómico, situación laboral, dependientes económicos, discapacidades, pertenencia a pueblo indígena y estado civil. Entre los hallazgos encontramos que ciertos estudiantes, sufren más que otros los efectos del fenómeno, entre los que se encuentran las mujeres y los estudiantes con discapacidad. Pero también encontramos que ciertos estudiantes con responsabilidades laborales y familiares sufren en menor medida algunos de los efectos. Diferencias que creemos se deben considerar para pensar el futuro de la educación.

**Palabras clave:** estudiantes; pandemia; diversidad; educación superior; COVID-19

### *Percepções dos estudantes, desde a sua diversidade, sobre os efeitos da transição à modalidade on-line no contexto da pandemia COVID-19*

**Resumo.** O estudo analisa alguns efeitos nos estudantes da transição à modalidade on-line no contexto da pandemia. Origina-se da problematização sobre a maneira em que o fechamento de escolas, o isolamento social e o conjunto de restrições à liberdade dos estudantes trouxe consigo profundas mudanças nas formas de socialização e interação humana, assim como no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais destaca a mudança radical ao ensino on-line. Foram analisados alguns efeitos destas transformações nos estudantes através de um questionário aplicado na Universidade de Guadalajara em dois períodos, julho de 2020 e janeiro de 2021. A análise considera os impactos diferenciados em razão da diversidade dos estudantes através de variáveis como gênero, nível socioeconômico, situação laboral, dependentes econômicos, deficiências, pertencimento a povo indígena e estado civil. Estre as descobertas detectamos que certos estudantes sofrem mais do que outros os efeitos do fenômeno, entre os quais se encontram as mulheres e os estudantes com deficiência. Entretanto também detectamos que certos estudantes com responsabilidades de trabalho e familiares sofrem menos alguns dos efeitos. Diferenças que consideramos que devem ser levadas em conta para pensar no futuro da educação.

**Palavras-chave:** estudantes; pandemia; diversidade; educação superior; COVID-19

### *Student perceptions, from their diversity, on the effects of the transition to online modality in the context of the COVID-19 pandemic.*

**Abstrac.** The study analyzes some of the effects on students of the transition to the online modality in the context of the pandemic. It starts by problematizing the way in which the closing of schools, social isolation, and the set of restrictions to students' freedom, brought about profound changes in the forms of socialization and human interaction, as well as in the teaching-learning process, among which the radical change to online education stands out. Some effects of these transformations on students are analyzed through a questionnaire applied at the University of Guadalajara in two periods, July 2020 and January 2021. The analysis considers the differentiated impacts due to the diversity of students through variables such as gender, socioeconomic level, employment status, economic dependents, disabilities, belonging to an indigenous people and marital status. Among the findings we found that certain students suffer more than others from the effects of the phenomenon, including women and students with disabilities. But we also found that certain students with work and family responsibilities suffer to a lesser extent some of the effects. Differences that we believe should be considered when thinking about the future of education.

**Keywords:** students; pandemic; diversity; higher education; COVID-19

## 1. Introducción

El fenómeno de la pandemia ha trastocado el orden social en sus múltiples dimensiones económicas, políticas, pedagógicas y organizacionales, por citar algunas. El 11 de marzo de 2020, día en que la Organización Mundial de la Salud OMS, al considerar que el coronavirus COVID-19 había llegado a un alto nivel de propagación lo caracterizó como una pandemia, se ha convertido en un parteaguas sociohistórico que generó diversas crisis y ha provocado un estado de incertidumbre en muchos aspectos. El microcosmos que representa el sistema escolar, de alguna manera producto y reflejo del orden social, ha sido de igual manera transformado. Nunca antes se había visto un cierre de escuelas a nivel mundial de tal magnitud como el que se generó como medida de prevención por la pandemia. Se trata de un fenómeno sin precedentes, que sin duda dejará huella en los sistemas de educación superior de nuestros países.

A más de un año de suspensión de las clases presenciales es importante analizar la manera en que este hecho ha afectado a los estudiantes, quienes, al igual que profesores y demás actores de la educación superior, se vieron en la necesidad de atender y adaptarse a los nuevos requerimientos que la situación y el sistema escolar les demandaba. Para hacer este análisis consideramos necesario concebir al estudiante como sujeto complejo (Castellanos *et al.*, 2015). Un sujeto que debe ser abordado desde su diversidad. Diversidad que era compleja desde antes de la pandemia, determinada por una mezcla de factores históricos, sociales, culturales, económicos, entre otros. Esta complejidad estructural se traduce en profundas desigualdades, en la que ciertos sectores de la población cuentan con mayores capitales, económicos, culturales y sociales que otros, y en las que ciertas condiciones particulares, como el género, la etnia o alguna discapacidad, se convierten en factores de vulnerabilidad que en muchos casos desembocan en estados de exclusión social o educativa (Castellanos *et al.*, 2019). Este contexto heterogéneo y desigual se complejizó con la llegada de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Los retos que representó para toda la población fueron sin duda más difíciles para los sectores poblacionales que no tenían las condiciones para adaptarse al cambio.

Seguramente el tiempo nos permitirá comprender cada vez mejor los efectos e implicaciones que ha tenido este fenómeno en la sociedad, sin embargo, la necesidad de emprender acciones e implementar políticas, programas y estrategias no puede esperar. Como toda crisis, la pandemia demanda a los actores de todos los niveles, gobernantes, directivos, empresarios, y a los mismos sujetos en su vida familiar y privada, la toma de decisiones. Decisiones que deberán tomarse en un contexto de incertidumbre, de manera rápida y expedita para enfrentar los retos que el fenómeno genera. En este contexto los estudios empíricos tienen gran relevancia por su potencial para ir perfilando ciertas interpretaciones sobre los efectos e impactos de este inusitado fenómeno, y a partir de ello estar en posibilidades de trazar con mayores elementos posibles rutas de acción. Este artículo se desprende de un proyecto que tiene por objetivo conocer la experiencia de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en el periodo de la pandemia. Para el presente texto se retoman, en particular, algunas variables relacionadas con los efectos que ha tenido la implementación de clases en línea en los estudiantes en este contexto, así como variables que dan cuenta de su

diversidad, con el objetivo de analizar la manera diferenciada en que tales efectos se presentan atendiendo a dicha diversidad. Para ello, iniciaremos con un acercamiento a algunos elementos que marcaron el nuevo contexto de la educación que tienen que ver con el cierre de escuelas, el aislamiento social y el rol que se otorgó a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como alternativa para hacer frente a la problemática.

## 2. Cierre de escuelas y aislamiento social

Las instituciones de educación superior, en la misma tendencia que otros niveles educativos, se vieron en la necesidad de implementar acciones para reducir los contagios, lo que las llevó a una reorganización de actividades administrativas, académicas y prácticas educativas. El más evidente y conocido de los cambios ha sido la transición de un esquema predominante presencial a un esquema de clases en línea. La necesidad de aislamiento, por el alto riesgo de contagio, las llevó a tomar medidas de prevención, cancelando las clases presenciales aun cuando no se contaba con un plan de implementación de las clases en línea, ni con la normatividad necesaria para regular derechos y obligaciones de docentes y estudiantes, sistemas de control y vigilancia de los procesos educativos y sobre todo, se iniciaron las actividades en línea con una planta académica sin experiencia en esta modalidad y sin un plan de formación docente en este sentido.

Según datos de la UNESCO, para finales del mes de marzo del 2020, 1,457,223,744 estudiantes a nivel global, que corresponden al 83.2% del total de alumnos matriculados, fueron afectados por el cierre de escuelas como respuesta a la pandemia. Aunque un año después, en marzo 2021, esta cifra se redujo a 163,921,494 estudiantes afectados, correspondiente al 9.4% del total de alumnos matriculados (UNESCO, 2021), es evidente la magnitud del impacto que se tuvo a nivel global.

El objetivo del cierre de las escuelas fue contribuir al aislamiento social. Aislamiento que trastoca la naturaleza misma de los estudiantes, dado que el ser humano es un ser social por naturaleza que se forma crece y desarrolla en interacción con otros seres humanos. La socialización no es solamente un proceso recreativo y lúdico, es la base de la construcción del orden social, espacio de construcción, intercambio y movilización del conocimiento, marco en el cual se crea y recrea la cultura. En la socialización aprendemos a vivir en el mundo, aprendemos valores, conocimientos y actitudes que guían nuestro comportamiento y nuestras decisiones. La interacción social tiene implicaciones no solo en los aspectos económicos, políticos y sociales del mundo moderno, sino que también influye de manera importante en nuestra subjetividad, en la construcción de identidades y en la propia salud mental.

La pandemia transformó totalmente la relación educativa impulsando nuevas formas de comunicación, en las que las sesiones remotas, la comunicación asincrónica, y en general el uso de diversas herramientas tecnológicas median los procesos de interacción entre profesores y estudiantes. El espacio abierto que los estudiantes encontraban en la escuela, que les permitía la interacción social en las aulas, laboratorios, espacios de recreación, se cambió por los espacios cerrados, que cada estudiante tuvo que adaptar en sus casas. La interacción cara a cara se transformó en interacciones mediadas por los dispositivos electrónicos a través de chats, video-

conferencias y demás herramientas de comunicación. La tendencia creciente del uso de dispositivos electrónicos para la interacción social que se venía dando antes de la pandemia tuvo un crecimiento exponencial a consecuencia de las acciones de aislamiento social. La diferencia es que antes de la pandemia la socialización mediada por tecnologías era una opción y posteriormente durante la pandemia en muchos de los casos se convirtió en la “única” opción. Este hecho, como muchos otros que se generaron en este periodo, tiene importantes implicaciones por la manera en que se reduce y en ocasiones se elimina, la capacidad de elección de los sujetos. Esta reducción en las posibilidades de elección se presentó acompañada de una serie de restricciones hacia los mismos sujetos para transitar libremente, para ingresar a edificios y lugares públicos, para organizar o participar en reuniones y eventos masivos, para viajar – muchos países cerraron sus fronteras e implementaron restricciones en los puntos de ingreso y egreso-, todo ello generó la pérdida de uno de los valores más valorados y preciados del ser humano: la libertad.

Nos enfrentamos a nuevas restricciones que se suman a la ya compleja sociedad cada vez más regulada y vigilada que Foucault definió como “sociedad disciplinaria” (Foucault, 2002), en la que surge un nuevo imperativo: el encierro. Si bien el encierro no se origina como un castigo, sino como una necesidad y una responsabilidad, se convierte en objeto de vigilancia, y en algunos casos de castigo cuando se observa su incumplimiento. Cuando hablamos de castigo, nos referimos no solo a las sanciones jurídicas, al “castigo-cuerpo” o “castigo disciplinario”, en sentido *foucaultiano*, sino a todo el entramado de sanciones morales y sociales que se construyen socioculturalmente frente a un fenómeno tan complejo como éste.

A este estado complejo de restricciones que enfrentaron los estudiantes, quienes, como todos, se vieron en la necesidad de aislarse, hay que añadir que el contexto de alto riesgo generó, entre otras cosas, un estado de miedo e incertidumbre. El miedo se convirtió en uno de los principales detonantes, no solo para que las personas asumieran la necesidad de aislamiento, sino también para el establecimiento de normas y sanciones. Principalmente el miedo al contagio, tanto personal como de los familiares y amigos; pero, además, el miedo de los gobernantes a tomar decisiones erróneas que pongan en peligro la salud de la población, cuando es uno de los principales responsables de su seguridad; el miedo a las repercusiones económicas y sociales de paralizar algunos sectores de la economía; así como el miedo a un futuro incierto.

Aislamiento, restricciones, pérdida de la libertad, miedo e incertidumbre son algunas de las cuestiones que tuvieron que enfrentar los estudiantes, y en este contexto continuar con su proceso de enseñanza aprendizaje. Surge la necesidad de comprender los impactos que todo ello generó en ellos, en particular en sus procesos de formación. En este contexto es importante considerar que no todos tienen las mismas posibilidades de soportar y superar las problemáticas comunes, sino que existe una gran heterogeneidad y diversidad de estudiantes, con diferentes condiciones y marcadas desigualdades, lo que provoca que las dificultades de adaptación sean mayores para ciertos sectores que poseen características particulares que los vuelven más vulnerables.

### 3. La apuesta por las TIC y sus desafíos ante la diversidad estudiantil

La pandemia trajo consigo una gran cantidad de retos, entre los que se encuentran hacer frente a una histórica desigualdad, en la que existen grupos vulnerables relacionados con condiciones de pobreza, pertenencia étnica, género, discapacidad, entre otros. Condiciones de desigualdad que a raíz de la pandemia se hicieron más radicales y marcadas. El reto de la educación de buscar los mecanismos para hacer frente a dichas desigualdades es ahora mayor. La expectativa de generar una relación virtuosa entre la educación, el crecimiento y la disminución de las desigualdades, en la que se espera que por un lado la educación pueda acelerar el crecimiento y disminuir la desigualdad; y por el otro, una mayor equidad pueda favorecer el crecimiento, enfrenta una realidad compleja en la que en ocasiones sucede lo contrario y “puede ocurrir que las características de la educación contribuyan a la desigualdad y frenen el crecimiento” (Beristain, 2005, p. 39). Este es uno de los riesgos que trae consigo la educación mediada por tecnologías. Todas las ventajas que ofrecen, como son el acceso remoto y la apertura a las inmensas cantidades de información que ofrece internet, pueden ser elementos tanto para la inclusión como para la exclusión social. La diferencia radica en si se cuenta o no con las condiciones para aprovechar todas esas ventajas. A pesar de los riesgos que conlleva la elección por las TIC se presentó como la mejor o única alternativa a seguir y en este contexto complejo y cambiante se convirtieron en el aliado estratégico para hacer frente a la problemática.

Si bien aparentemente había un consenso en el potencial de las TIC como alternativa para no suspender las clases, aún quedaban muchas cuestiones por resolver. Las instituciones y sus profesores se enfrentaron con una enorme cantidad de opciones y disyunciones relacionadas con el uso de herramientas sincrónicas o asincrónicas, plataformas de cursos o envío de actividades por correo electrónico, aplicaciones de mensajería, entre otros. En un momento de mayor avance algunos profesores que buscaron nuevas herramientas se veían también en la disyuntiva de producir o buscar en la red aplicaciones, productos y materiales educativos. En la mayoría de los casos, sea cual fuere la elección tomada, eran necesarios nuevos aprendizajes, por lo que la demanda de formación docente aumentó.

Los estudiantes enfrentaron el reto de adaptarse a las dinámicas, a los diferentes estilos docentes que poseen diversos grados de dominio de las herramientas tecnológicas, y muchos de ellos con grandes dificultades para implementarlas. Todo ello trajo consigo una diversidad de formas de interacción entre profesores y estudiantes. Algunos profesores iniciaron organizando actividades para trabajo en casa que se transmitían por los más diversos medios como correo electrónico o aplicaciones de mensajería. Los más avanzados diseñaron cursos en plataformas de cursos en línea y diversos recursos educativos.

Los estudiantes se enfrentaron a una amplia diversidad de estilos y formas de impartir las clases, muchos de ellos con grandes carencias, situación que se complejizaba con los problemas y dificultades de conectividad, de acceso a dispositivos para conectarse, entre otros. Tanto profesores como alumnos se vieron en la necesidad de hacer frente a éstas y a otras problemáticas, algunos incluso a su analfabetismo tecnológico.

Es así que las TIC surgen como alternativa para dar continuidad con el proceso educativo, sin embargo, llegaron también acompañadas de problemáticas complejas. Los problemas tecnológicos se suman a los problemas derivados del aislamiento social, los efectos económicos, las desigualdades sociales, entre otros. A partir de esta problemática, surge la pregunta que guía el presente trabajo: ¿cuáles son los efectos de la transición de las clases presenciales a clases en línea generados en el periodo de la pandemia en los estudiantes desde su diversidad?

#### 4. Metodología

Para dar respuesta a la interrogante planteada se recuperan las percepciones y opiniones de estudiantes de la Universidad de Guadalajara a través de un cuestionario. El cuestionario se aplicó en dos periodos de tiempo, en el mes de julio de 2020 y en el mes de enero del 2021. El primer periodo corresponde al cierre del semestre 2020A de la universidad, que comprende el periodo enero-junio y el segundo corresponde al semestre 2020B que comprende el periodo septiembre-diciembre.

El instrumento se aplicó de manera digital a través del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria SIIAU, plataforma oficial de la Universidad de Guadalajara, en la que se concentran diversas bases de datos institucionales. En el calendario 2020A se obtuvieron 15,108 cuestionarios y en el calendario 2020B se lograron 89,033, dando un total de 104,101 cuestionarios que representan ambos calendarios del 2020. En el presente texto se discuten seis variables que tienen que ver con los efectos que tuvo la pandemia en los estudiantes.

La forma en que fue presentada a los estudiantes en el cuestionario fue de la siguiente manera: “En general, considero que la modalidad en línea que se implementó en el contexto de la pandemia:

1. Afectó mi avance académico y mi proceso de formación
2. Me resultó más difícil aprender
3. Me generó mayor estrés
4. Me generó nuevos gastos (internet, equipo)
5. Me demanda más tiempo que la modalidad presencial
6. Me demanda un mayor esfuerzo

Estas variables fueron sometidas a análisis como variables dependientes. La medición se llevó a cabo a través de una escala *likert* expresada en la forma de “total acuerdo” hasta “total desacuerdo”. Se consideraron puntuaciones negativas para los dos niveles de desacuerdo y positivas para los dos niveles de acuerdo, dejando un punto intermedio para dar oportunidad a los estudiantes a que contesten “ni acuerdo ni en desacuerdo”. La escala quedó de la siguiente manera:

- 2. Completamente en desacuerdo
- 1. En desacuerdo
0. Ni acuerdo ni en desacuerdo
1. De acuerdo
2. Completamente de acuerdo

Estas variables fueron cruzadas con las siguientes variables que jugaron el rol de variables independientes y que se utilizan con el objetivo de dar cuenta de la diversidad de los estudiantes:

1. Género
2. Condiciones laborales
3. Estado civil
4. Dependientes económicos
5. Pertenencia a pueblo indígena
6. Discapacidad
7. Nivel socioeconómico

El análisis se llevó a cabo en el software SPSS, en un primer momento se utilizaron estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables. Posteriormente se procedió a “comparar medias” de las variables dependientes en su cruce con las independientes, para analizar la manera en que la diversidad de estudiantes experimentó los cambios derivados del periodo de pandemia. El análisis se complementó con la prueba Gamma y el Coeficiente de Contingencia para medir la significancia de la relación de variables ordinales y nominales respectivamente. Las tablas y gráficos se procesaron en excel.

La comparación de medias permite distinguir los grados “de acuerdo” o “total acuerdo” que se presentan y grafican con la escala de 0 a 2 positiva, o en su caso los grados de “desacuerdo” o “total desacuerdo” medidos con la escala de 0 a -2 (negativa). Para interpretar los resultados se toma en cuenta la distancia del promedio de las respuestas con relación al cero. Entre más se aleja del cero en sentido positivo es mayor el grado de acuerdo con la afirmación y entre más se aleje del cero en sentido negativo es mayor el grado de desacuerdo con la misma. Las posiciones cercanas a 0 se leen como posiciones neutras que no se identifican con ninguno de los dos extremos.

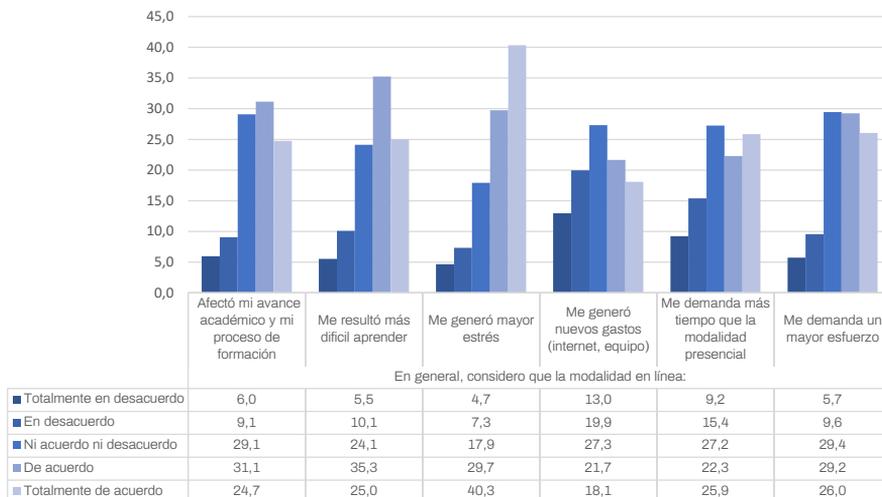
## 5. Análisis de los resultados

Iniciaremos con el análisis de las variables dependientes que describen algunas de las problemáticas que enfrentaron los estudiantes y que resultaron significativas en el análisis. La figura 1 representa la forma en que se distribuyeron las respuestas en las seis variables de interés entre el “totalmente en desacuerdo” y el “totalmente de acuerdo”.

La distribución muestra la manera en que la variable “me generó mayor estrés” presenta la más marcada relación ascendente, en la que las respuestas positivas de “totalmente de acuerdo” (40.3%) y “de acuerdo” (29.7%) son notoriamente mayores que las negativas. Esta relación ascendente se muestra también en las dos primeras variables, y en menor medida en las dos últimas. Solamente la variable “me genero nuevos gastos” arroja una distribución en curva a diferencia de las anteriores.

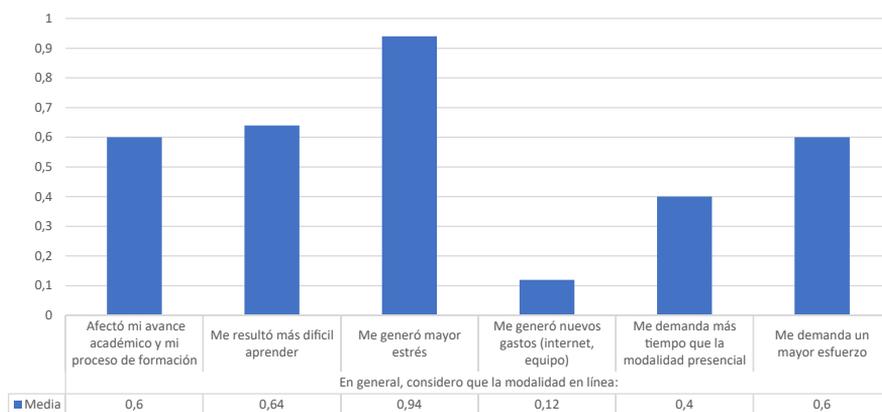
Si bien esta representación nos aporta interesantes detalles sobre la distribución de las respuestas haremos uso de la herramienta “comparación de medias” para sintetizar la relación positiva o negativa de la variable y permitir su comparación (ver figura 2).

Figura 1. Representación gráfica de la distribución de las respuestas por porcentaje de las seis variables dependientes



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Representación gráfica las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

La figura muestra que las seis variables tienen una media por arriba de cero. La más alejada es la de “me generó mayor estrés” que podemos ver desglosada en la figura 1 en la que las respuestas positivas son notoriamente mayores que las negativas dibujando una línea ascendente. Por el contrario, la variable “me generó nuevos gastos” muestra un mayor equilibrio entre respuestas positivas y negativas que se refleja en una curva (figura 1) y se traduce en una media mucho más cercana a cero (figura 2).

La distribución por medias nos permite ver el grado de importancia de cada variable y nos facilita su comparación en el cruce con otras variables.

### 5.1 Diferencias por género

La encuesta aplicada logró 104,141 respuestas, de la cuales 58,160 que corresponden al 55.8%, son mujeres y 45,981 (44.2%) son hombres.

Tabla 1. Frecuencias y porcentaje de respuestas por género

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	45981	44.2
Mujer	58160	55.8
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

Tanto la prueba de Coeficiente de contingencia como la prueba Gamma arrojan resultados significativos en todos y cada uno de los cruces con las variables dependientes analizadas, lo que hace evidente que las variables están significativamente relacionadas.

Tabla 2. Nivel de significancia del cruce de la variable “género” con cada una de las seis variables dependientes

		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

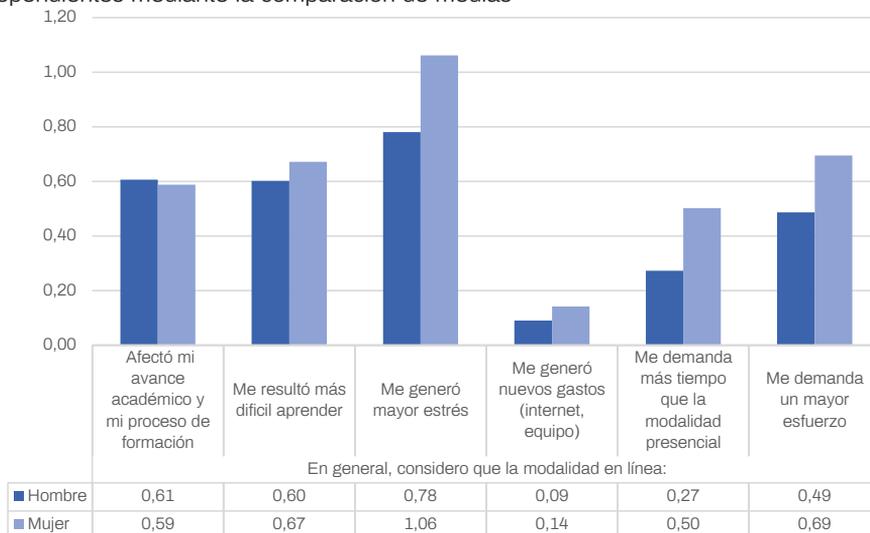
Fuente: elaboración propia.

Los resultados hacen visibles las diferencias de género y muestran la manera en que para las mujeres los efectos de la pandemia son mayores que para los hombres.

Si comparamos las medias, con excepción de las variables relacionadas con la percepción de las afectaciones que tuvo la pandemia en el avance académico y en el proceso de formación, y la variable de “me generó nuevos gastos”, en todas las demás variables es notoriamente mayor el efecto promedio en el género femenino.

Las mujeres manifiestan que les “resultó más difícil aprender” en el nuevo contexto, que se refleja en una media de 0.67 en comparación del 0.60 de los hombres. Pero las variables donde las diferencias son mayores tienen que ver con el estrés, la demanda de tiempo y de esfuerzo.

Figura 3. Representación gráfica del cruce de la variable “género” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

La media en las respuestas de los hombres sobre la variable “me generó mayor estrés”, si bien es alta al llegar a un 0.78, en las mujeres es mayor, ya que llegan a un 1.06, lo que es verdaderamente preocupante. La percepción de las mujeres sobre “me demanda más tiempo que la modalidad presencial” llega a 0.50, por lo que también supera a la de los hombres que arrojó una media de 0.27. Situación similar encontramos en la variable “me demanda un mayor esfuerzo” que en los hombres llegó a un 0.49 y en las mujeres a un 0.69.

### 5.2 Condiciones laborales

En relación a las condiciones laborales de los estudiantes encontramos que más de la mitad de los estudiantes no trabajan (51.8%), al menos en el año en que se aplicó la encuesta en el contexto de la pandemia. Los estudiantes que señalaron que trabajan lo hacen con distintas cargas horarias, un 10.2% de ellos trabaja menos de 10 horas a la semana; un 8.1% entre 10 y 20 horas; un 7.9% entre 20 y 30; un 9.8% entre 30 y 40; y por último un 12.3% trabaja más de 40 horas a la semana. Los rangos de carga horaria de los estudiantes que trabajan, en este sentido se encuentran relativamente equilibrados (tabla 3).

Dada la naturaleza ordinal de las variables en cuestión, nos interesan, en particular, los resultados de significancia de la prueba Gamma, los cuales señalan que tres variables tienen cruces significativos con la variable “situación laboral” y tres no lo tienen, si consideramos el nivel de significancia al 0.05 (tabla 4).

Tabla 3. Frecuencias y porcentaje de respuestas por situación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
No trabajo	53894	51.8
Sí, menos de 10 horas a la semana	10608	10.2
Sí, entre 10 y menos de 20 horas a la semana	8444	8.1
Sí, entre 20 y menos de 30 horas a la semana	8182	7.9
Sí, entre 30 y menos de 40 horas a la semana	10186	9.8
Más de 40 horas a la semana	12827	12.3
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Nivel de significancia del cruce de la variable "situación laboral" con cada una de las seis variables dependientes

		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.640	0.093	0.000	0.000	0.000	0.090

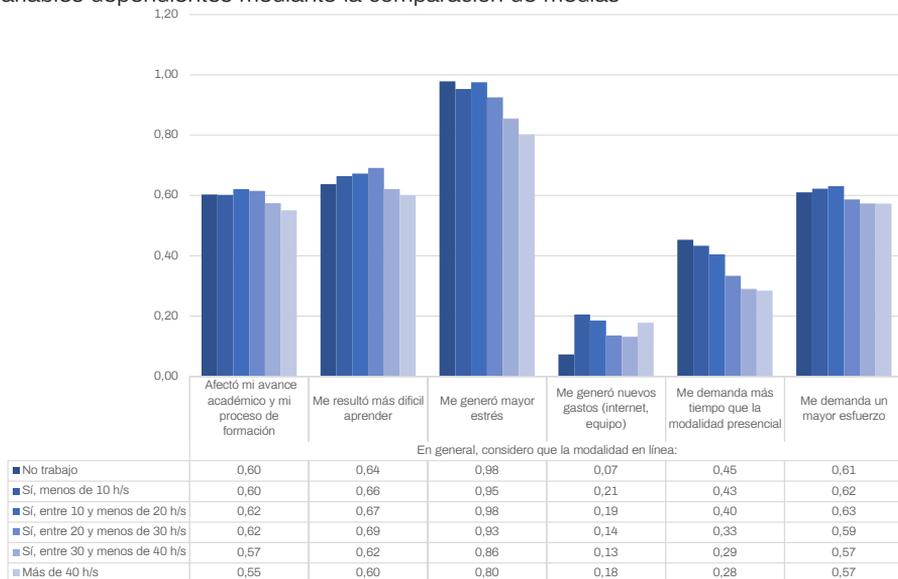
Fuente: elaboración propia.

Las variables no significativas son: "afectó mi avance académico y mi proceso de formación", "me resultó más difícil aprender" y "me demanda un mayor esfuerzo". Si visualizamos el gráfico de las medias, en ninguna de las tres se presenta una relación ascendente o descendente que muestre una relación entre ellas. Por el contrario, los tres cruces que arrojan una relación significativa hacen evidente esta relación cuando comparamos las medias.

Por lo que respecta al estrés la relación es negativa, en la media en que aumenta la carga de trabajo disminuye el estrés. Esto es, hay una percepción menos negativa de los efectos de estrés en los estudiantes que tienen mayor carga horaria laboral.

La variable "estrés" se comporta de manera semejante que la variable "me demanda más tiempo que la modalidad presencial". A mayor carga laboral es menor la percepción de afectación por el cambio de modalidad. En otras palabras, parece haber una menor afectación en los estudiantes que tienen mayor carga laboral por la nueva modalidad, la cual les representa menor estrés y menor demanda de tiempo a diferencia de los estudiantes que no trabajan, o trabajan menos horas, quienes, por el contrario, perciben una mayor demanda de tiempo y mayor estrés en el periodo de pandemia.

Figura 4. Representación gráfica del cruce de la variable “situación laboral” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

### 5.3 Estado civil

En la muestra aplicada encontramos que el 92.6% de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara son solteros. Esto representa a una contundente mayoría de la población estudiantil, a la cual le siguen el estado civil de casado con un 3.4% y el de unión libre con un 3.1%.

Tabla 5. Frecuencias y porcentaje de respuestas por estado civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	96405	92.6
Casado	3555	3.4
Unión libre	3198	3.1
Viudo	90	0.1
Divorciado	509	0.5
Otro	384	0.4
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes viudos o divorciados, en conjunto, representan menos del 1% de la población. La categoría “otros” representa únicamente el 0.4 por ciento de las respuestas, la cual dada su mínima relevancia se decidió omitirla en los gráficos de comparación de medias.

**Tabla 6.** Nivel de significancia del cruce de la variable “estado civil” con cada una de las seis variables dependientes

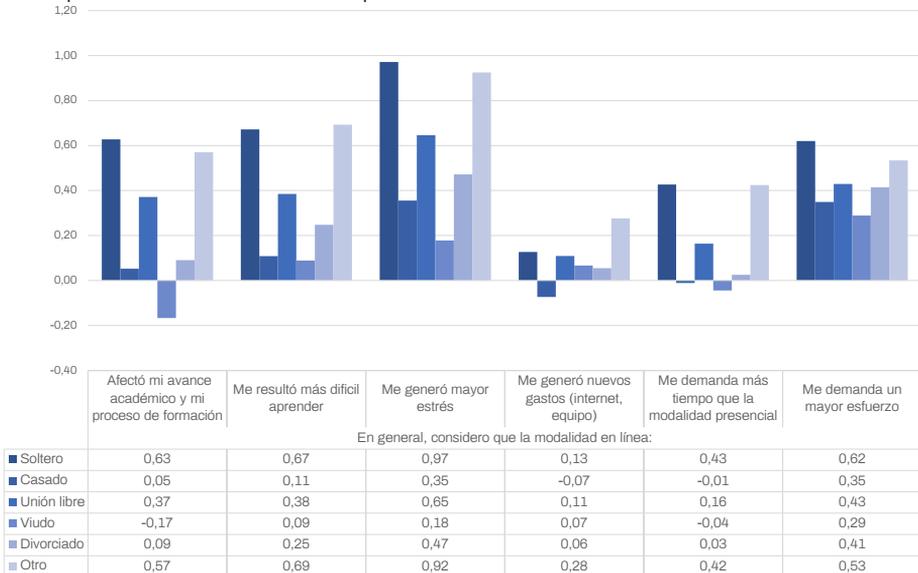
		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Fuente: elaboración propia.

Las pruebas de significancia nos muestran que las variables están relacionadas, lo que se puede visualizar cuando comparamos las medias. En las 6 variables destacan en primer lugar los estudiantes solteros que manifiestan un mayor grado de afectación en el periodo de la pandemia.

En la variable “afectó mi avance académico y mi proceso de formación”, manifiesta un grado de acuerdo de 0.63 notoriamente lejano a los demás estudiantes no solteros. El más cercano es el grupo de los estudiantes en “unión libre” con una media de 0.37. Muy próximos al cero se encuentran los casados (0.05) y los divorciados (0.09) e incluso por debajo del cero se manifestaron los estudiantes viudos que llegaron a -0.17.

**Figura 5.** Representación gráfica del cruce de la variable “estado civil” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

Los comportamientos siguen un patrón parecido con las otras variables, la diferencia de los solteros en relación al resto de los estudiantes es evidentemente amplia en todas las variables, con excepción de la variable “me generó nuevos gastos” en la que la diferencia es menor.

#### 5.4 Dependientes económicos

Cerca de una tercera parte de los estudiantes tienen uno o dos dependientes económicos (31%), un 3.3% tiene tres y un 2.7% tiene tres o más.

Tabla 7. Frecuencias y porcentaje de respuestas por número de dependientes económicos

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	65508	62.9
1	19420	18.6
2	12902	12.4
3	3466	3.3
4	1578	1.5
5	801	0.8
6 o más	466	0.4
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

Las pruebas estadísticas arrojan resultados significativos, por lo que pasaremos a analizar el sentido positivo o negativos de las relaciones.

Tabla 8. Nivel de significancia del cruce de la variable “dependientes económicos” con cada una de las seis variables dependientes

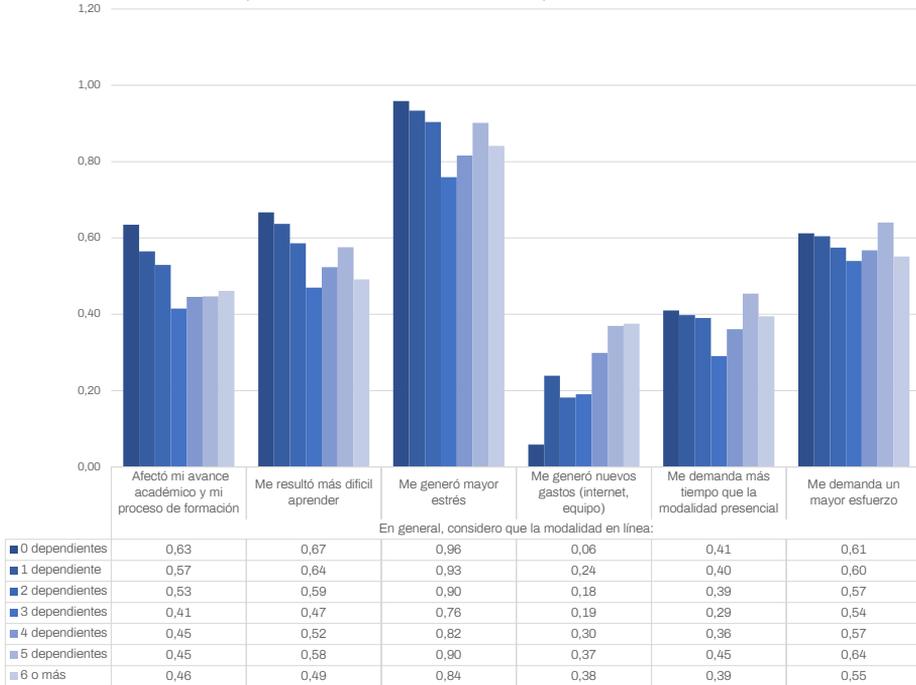
		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.003

Fuente: elaboración propia.

En las tres primeras, y en menor medida en las dos últimas, la relación es negativa. En la medida que aumentan los dependientes económicos disminuye el grado de afectación de la variable dependiente.

En el caso de los estudiantes que no tienen dependientes económicos en la variable “afectó mi avance académico y mi proceso de formación” la media llega a 0.63 y en la segunda “me resultó á difícil aprender”, a 0.67, estadístico que se va reduciendo en relación al aumento de dependientes.

Figura 6. Representación gráfica del cruce de la variable “dependientes económicos” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

El grado de estrés arroja un resultado semejante, los estudiantes sin dependientes económicos manifiestan una afectación mayor del estrés que los demás. Si bien la diferencia es menor, las últimas dos variables nos indican que entre menos dependientes económicos es mayor la demanda de tiempo y esfuerzo que, desde la perspectiva de los estudiantes, trajo consigo el cambio de modalidad.

En la variable “me generó nuevos gastos”, la relación es positiva, a medida que aumenta el número de dependientes, aumenta el grado de acuerdo con la afirmación. Es decir, hay una percepción mayor de nuevos gastos entre más dependientes económicos tienen.

### 5.5 Pertenencia a pueblo indígena

En los cuestionarios obtenidos, 968 estudiantes manifestaron pertenecer a un pueblo indígena, que representa menos del 1% del total.

**Tabla 9.** Frecuencias y porcentaje de respuestas de los estudiantes que pertenecen a una comunidad indígena

	Frecuencia	Porcentaje
No	103173	99.1
Sí	968	0.9
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

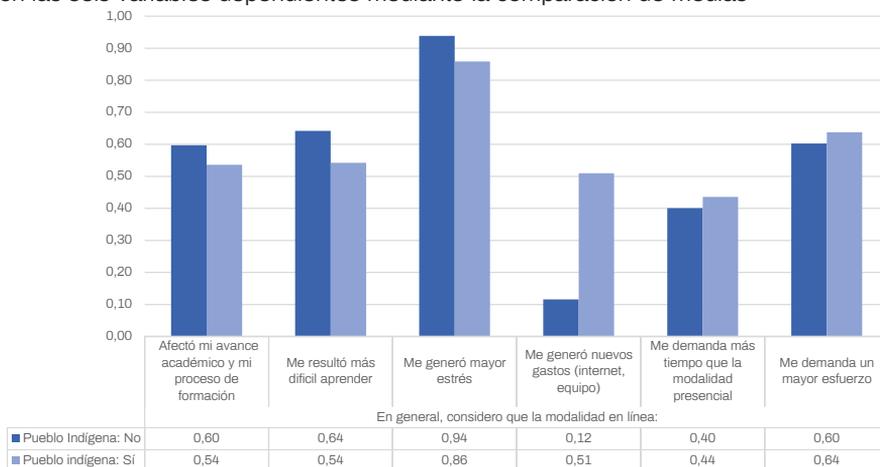
Las variables “afectó mi avance académico”, “me resultó más difícil aprender” y “me generó nuevos gastos” resultaron significativas con el coeficiente de contingencia al 0.05

**Tabla 10.** Nivel de significancia del cruce de la variable “pertenencia a pueblo indígena” con cada una de las seis variables dependientes

		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.048	0.011	0.111	0.000	0.531	0.247
	Gamma	0.253	0.023	0.055	0.000	0.378	0.202

Fuente: elaboración propia.

**Figura 7.** Representación gráfica del cruce de la variable “pertenencia a pueblo indígena” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

La relación en el cruce con las primeras tres variables es negativa y en el cruce con las tres últimas es positiva. Esto es la pertenencia a un pueblo indígena arroja una media menor cuando se refiere a “afectó mi avance académico y mi proceso de formación”, “me resultó más difícil aprender” y “me generó mayor estrés”.

Contrario a los resultados esperados los estudiantes indígenas se ven afectados en menor medida que los estudiantes no indígenas en estas tres variables. La relación contraria la encontramos en “me demanda más tiempo” (0.44) y “me demanda un mayor esfuerzo” (0.64), en la que los estudiantes indígenas tienen una media 4 puntos mayor en la primera y 6 en la segunda, diferencias que resultan poco significativas estadísticamente.

Por otro lado, la variable “me generó nuevos gastos” muestra una de las más altas diferencias en relación con sus compañeros no indígenas al llegar a una media de 0.51, esto es una diferencia de 39 centésimas. Lo anterior hace evidente que, si bien los estudiantes indígenas son sensibles a todas las afectaciones, la que marca la diferencia con relación a los estudiantes no indígenas es el factor económico.

### 5.6 Estudiantes con discapacidad

Del total de estudiantes que respondieron la encuesta 2,347 manifestaron tener alguna discapacidad, cifra que corresponde al 2.3% del total de cuestionarios.

Tabla 11. Frecuencias y porcentaje de respuestas de los estudiantes con discapacidad

	Frecuencia	Porcentaje
No	101794	97.7
Sí	2347	2.3
Total	104141	100

Fuente: elaboración propia.

Esta variable resultó significativa en sus cruces con cada una de las seis variables dependientes, es decir, existe una importante relación entre los efectos de las transformaciones en la modalidad de enseñanza derivados de la pandemia con el hecho de tener, o no, una discapacidad.

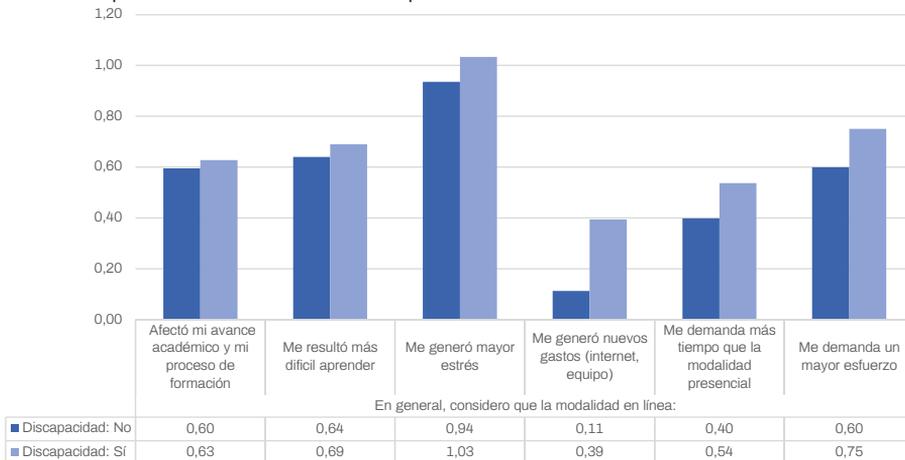
Tabla 12. Nivel de significancia del cruce de la variable “estudiantes con discapacidad” con cada una de las seis variables dependientes

		Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
Significación aproximada	Coefficiente de contingencia	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.037	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000

Fuente: elaboración propia.

La figura 8 muestra la manera en que las seis variables arrojan una media mayor en los estudiantes con discapacidad que en el resto de los estudiantes.

**Figura 8.** Representación gráfica del cruce de la variable “discapacidad” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

Si bien en todas las variables la media de los estudiantes con discapacidad supera la media del resto de los estudiantes, la diferencia es mayor en las últimas cuatro variables. El grado de estrés que sufren es evidente al llegar a una media de 1.03 y lo mismo sucede con la variable “me generó nuevos gastos” que llega a 0.39, marcando una distancia de 28 centésimas más que el resto de los estudiantes. La variable sobre la mayor demanda de tiempo muestra una diferencia de 14 centésimas y la de demanda de esfuerzo de 15 en comparación con los demás, las cuales llegan a 0.54 y 0.75 respectivamente. Los datos muestran un alto grado de vulnerabilidad de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la pandemia.

### 5.7 Nivel socioeconómico

Para medir la manera en que estas diferencias sociales implicaron diferencias en los efectos de la pandemia en los estudiantes, era preciso construir una variable que dé cuenta del nivel socioeconómico de los estudiantes. Frente a la gran complejidad que esto representa y en torno a la cual se han construido diversos índices y mecanismos para lograrlo, para efectos de este estudio y con todas las limitaciones que pueda tener, se recurrió a la misma subjetividad de los estudiantes en relación a la autodefinición del nivel socioeconómico al que pertenecen. Bajo esta lógica el 51.9% de los estudiantes se considera de nivel medio, seguido por el 35.3% que se consideran de nivel medio bajo. En menor proporción se encuentran los estudiantes que se clasifican como nivel bajo (8.1%) y solo un 4.5% como nivel medio alto y un 0.2% como nivel socioeconómico alto.

Tabla 13. Frecuencias y porcentaje de respuestas por nivel socioeconómico

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8413	8.1
Medio bajo	36780	35.3
Medio	54049	51.9
Medio alto	4645	4.5
Alto	254	0.2
Total	104141	100

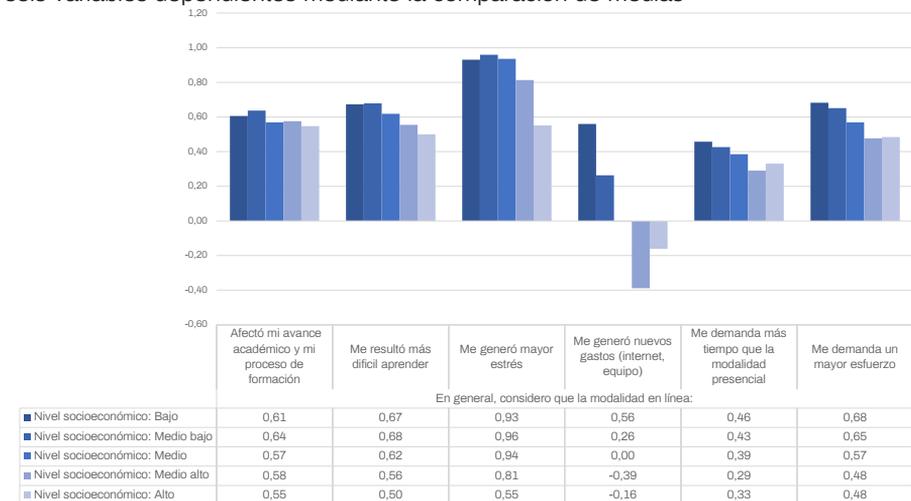
Las pruebas de significancia se encuentran todas en un 0.000 lo que indica la fuerte relación existente entre las variables.

Tabla 14. Nivel de significancia del cruce de la variable “nivel socioeconómico” con cada una de las seis variables dependientes

Significación aproximada	Coeficiente de contingencia Gamma	Afectó mi avance académico y mi proceso de formación	Me resultó más difícil aprender	Me generó mayor estrés	Me generó nuevos gastos (internet, equipo)	Me demanda más tiempo que la modalidad presencial	Me demanda un mayor esfuerzo
		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Gamma	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Representación gráfica del cruce de la variable “nivel socioeconómico” con las seis variables dependientes mediante la comparación de medias



Fuente: elaboración propia.

Las seis variables muestran una relación negativa, conforme aumenta al nivel económico disminuye el nivel de afectación en los estudiantes. Destaca en primer lugar la variable “me generó nuevos gastos”, en la cual la media se torna negativa tanto en los niveles socioeconómicos “medio altos” como en los “altos”. También la variable “me generó mayor estrés” marca una gran diferencia entre los diferentes estratos al llegar al 0.93 en el nivel bajo en contraste con un 0.55 en el nivel alto.

Las percepciones sobre la demanda de tiempo y esfuerzo, al igual que las anteriores, impactan en menor medida a las clases altas y lo mismo ocurre con la variable “me resultó más difícil aprender”. Aún la variable “afectó mi avance académico” que reportó la brecha menor entre las clases altas y bajas, es bastante significativa.

## 6. Discusión

La implementación y puesta en práctica de los cursos a través de plataformas tecnológicas sin una planeación previa y con la gran premura que representó la transición, generó efectos de diversa índole en los estudiantes. Situación que se complejizó considerando las condiciones de aislamiento y restricciones que impuso la pandemia, condiciones que impactan de diferente forma a la diversidad de estudiantes. Frente a las grandes posibilidades de interpretación que arrojan los datos pondremos énfasis en algunos factores de vulnerabilidad que se hacen evidentes, así como en algunas áreas de oportunidad que se vislumbran.

Un importante factor de vulnerabilidad, aún en la actualidad, sigue siendo el género. Si bien las mujeres representan un importante porcentaje de la población en las Instituciones de Educación Superior IES, que supera incluso en algunos países latinoamericanos al de los hombres, es preciso recordar los obstáculos que históricamente han tenido para acceder a la educación (Mingo, 2006). Las condiciones de género construidas socioculturalmente ponen a las mujeres en situación de desventaja en relación al género opuesto. Las responsabilidades familiares y del hogar y en general la carga social atribuida a la naturaleza de su género, hacen que las mujeres enfrenen sus metas educativas en situación de desventaja con respecto a los hombres. Situación de desventaja que se vio reflejada en el estudio, en el que la mayoría de las variables hicieron evidentes importantes brechas de género. Aunque encontramos que el avance académico y el proceso de formación de las mujeres, fue la única variable en la que las afectaciones no superan a las de los hombres, al parecer el costo de ello fue afrontar mayores dificultades, como una mayor demanda de tiempo y un mayor esfuerzo, demandas que detonaron un marcado aumento del estrés que se manifestó notoriamente más en las mujeres que en los hombres.

Otros factores de vulnerabilidad son pertenecer a un pueblo indígena, tener alguna discapacidad y tener un bajo nivel económico. Éste último íntimamente correlacionado con los dos anteriores. Tanto para quienes pertenecen a un pueblo indígena, como para quienes tienen una discapacidad fue bastante significativo el problema de la generación de nuevos gastos en el contexto de la pandemia. Estas condiciones de vulnerabilidad han marcado históricamente diferencias que se ven reflejadas al interior de las instituciones educativas. Además de la exclusión que sufren gran parte de los ciudadanos al no tener acceso a la educación, existen otro tipo de problemáticas que enfrentan los individuos que forman parte del estudiantado. Bourdieu definió estas

problemáticas menos evidentes, pero que marcan diferencias en el rendimiento y en las condiciones de los estudiantes, como formas ocultas de la desigualdad en educación, las cuales se agravan cuando los mecanismos que definen el éxito de los estudiantes en los sistemas educativos no hacen otra cosa que reproducir los mecanismos sociales de “elección de los elegidos” (Bourdieu, 2003; Bourdieu y Passeron, 2001).

Por otro lado, es importante encontrar las áreas de oportunidad de esta experiencia. La suspensión de las clases presenciales y la implementación de estrategias mediadas por tecnologías afectó en menor medida a ciertos estudiantes. Entre ellos se encuentran aquellos que tienen fuerte carga laboral, quienes manifiestan haber sido afectados en menor medida por el estrés, y en concordancia con esto, perciben menor demanda de tiempo y esfuerzo. Una situación similar la encontramos con el estado civil. La percepción de los estudiantes solteros es marcadamente diferente de la percepción de los estudiantes casados, en unión libre, viudos o divorciados. Los estudiantes solteros son más sensibles a las afectaciones provocadas por los cambios en el contexto de la pandemia que los estudiantes que tienen o han tenido un compromiso de pareja. La misma percepción la manifiestan los estudiantes que no tienen (o tienen pocos) dependientes económicos que, al igual que los solteros, perciben mayores afectaciones en ciertas variables como son las de avance académico y las de dificultades de aprendizaje.

Las inferencias que surgen de esta situación es que existe una relación entre el nivel de compromisos que tienen los estudiantes más allá del estudio y su percepción sobre los efectos de los cambios provocados por la pandemia. A mayores compromisos externos menores son las afectaciones percibidas. Esto pudiera atribuirse al grado de madurez de los estudiantes al tener o haber tenido compromisos de pareja, laborales o dependientes económicos, que les permiten encontrar las ventajas de la suspensión de la presencialidad y las bondades de las clases en línea y con ello, adaptarse de mejor manera.

Lo anterior nos invita a analizar las bondades latentes de la virtualidad y buscar las áreas de oportunidad que pudieran impulsar prospectivamente nuevas modalidades educativas. Por ejemplo, llama la atención algunas afectaciones que percibieron en menor medida los estudiantes indígenas que los no indígenas, como es el caso de la variable “me resultó más difícil aprender”, así como la variable relacionada con el estrés. Es preciso comprender hasta dónde son rutas de oportunidad que nos lleven generar mecanismos de inclusión educativa apoyadas en tecnologías.

## 7. Conclusiones

Los últimos años se caracterizan por un aceleramiento en la transformación del contexto que rodea la realidad educativa, un aceleramiento que llegó a su máxima expresión con motivo de la pandemia. Este cambio de contexto demanda respuestas, “un cambio de contexto debería también corresponder a un cambio en la educación” (Prawda, 2005, p. 87), un cambio que debe estar orientado a la solución de problemáticas complejas que no surgen en el contexto de la pandemia, sino que existían previamente y que los modelos de desarrollo no han logrado solucionar. Las respuestas

no pueden ser las mismas que tradicionalmente no han resuelto las complejas problemáticas. Albert Einstein dijo: "si tienes deseos de cambio, no puedes seguir haciendo lo mismo" (Delgado, 2020, p. 185).

Es importante aprovechar los aspectos positivos de la crisis, que, como toda crisis, ha roto esquemas, prácticas y tradiciones que en otros contextos hubiera sido difícil o imposible transformar. Sin duda nos encontramos en un momento de cambio, "hoy la universidad está movilizadada y en estado de alerta. Se trata de un hecho histórico que ha generado una vigorosa sinergia entre instituciones de todas las geografías y todas las identidades políticas" (Casanova, 2020, p. 11). Es preciso aprovechar este momento de cambio para, dentro de todos los estragos causados por esta crisis, buscar nuevas soluciones para viejos problemas. La IES tienen el reto de recuperar los aprendizajes que brinda la experiencia y para ello es importante poner atención en las oportunidades de aprender de los diferentes actores educativos, entre los que los estudiantes, ocupan un lugar central. Sin embargo, estos aprendizajes no tendrán el mismo impacto si no se entretrejen y vinculan con las diversas funciones sustantivas de la universidad. Es necesario generar sinergias entre la generación de conocimiento, la docencia y la extensión (Reimers *et al.*, 2021), que potencien los alcances de los aprendizajes generados. Esto es, movilizar el conocimiento para lograr mayores posibilidades de solucionar los retos de desarrollo e inclusión social (Castellanos *et al.*, 2019; Pérez-Mora *et al.*, 2016)

Mucho se ha hablado del potencial de las tecnologías como un aliado de los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, las tecnologías no son en sí mismas la solución si no se cuenta con las herramientas conceptuales, pedagógicas, metodológicas y técnicas para hacer de la tecnología un aliado estratégico en la tarea educativa.

---

## Referencias

- Beristain, J. (2005). Educación, crecimiento y desigualdad económica. En *Educación y desigualdad* (1.ª ed., pp. 39-52). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Bourdieu, P. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1.ª ed.). Editorial Popular.
- Casanova, H. (2020). Presentación. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (1.ª ed., pp. 10-17). IISUE UNAM.
- Castellanos, J. A., Pérez-Mora, R. y Becerra, J. A. (2019). La universidad en la movilización del conocimiento para la inclusión social. *EccoS*, 49(enero-julio), 1-18. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n49.13334>
- Castellanos, J. A., Pérez-Mora, R., Carrillo, J. C. y Prieto, M. T. (2015). *Estudiantes de la zona norte de Jalisco y Sur de Zacatecas. Un sujeto complejo desde diversas miradas* (1.ª ed.). Universidad de Guadalajara.
- Delgado, G. (2020). Igualdad educativa y postpandemia. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (1.ª ed., pp. 183-194). UNAM /IISUE.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad* (1.ª ed.). UNAM / FCE.

- Pérez-Mora, R., García, O. y Ortiz, V. (2016). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 8(16), 277-294.
- Prawda, J. (2005). Educación y desigualdad. En F. Solana (Ed.), *Educación y desigualdad* (1.ª ed., pp. 87-107). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Reimers, F. M., Amaechi, U., Banerji, A., & Wang, M. (2021). Can universities and schools learn together? Connecting research, teaching and outreach to sustain educational opportunity during a pandemic. En F. M. Reimers, U. Amaechi, A. Banerji, & M. Wang (Eds.), *An educational calamity Learning and teaching during the Covid-19 pandemic* (1.ª ed., p. 203). Recuperado de <https://bit.ly/3hTBiR6>
- UNESCO. (2021). *Impacto de la COVID-19 en la educación. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3xW7etI>

*Cómo citar este artículo en APA:*

Pérez-Mora, R. y Moreno, C. I. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 147-169 <https://doi.org/10.35362/rie8624444>



## Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones

Eduardo Rodríguez Sanabria 

Natalia Moreira 

Romina Hortegano 

Universidad de la República (UdelaR), Uruguay

**Resumen.** Con la pandemia por la COVID-19, la virtualidad se instaló en nuestras vidas ofreciendo una alternativa para sostener actividades y relaciones, incluyendo las prácticas de enseñanza universitaria. En tal contexto, este estudio se propuso analizar las prácticas de enseñanza de una institución de educación superior, a partir de las respuestas y adecuaciones realizadas por los equipos docentes, dando cuenta de las transformaciones, las continuidades y los nuevos desafíos que implican las nuevas realidades educativas y sociales. Utilizamos la sistematización de experiencias, no sólo organizando información que se generó desde el inicio de la pandemia, sino poniendo tales insumos en diálogo con otros nudos críticos que muestran el devenir de la experiencia y que se sometieron a valoración con diversos actores; para lograrlo, se utiliza la metodología narrativa recuperando testimonios, inquietudes y reflexiones por parte del colectivo docente. Como resultado se pudieron visibilizar los aspectos más relevantes dentro de un momento en que los cambios en las prácticas de enseñanza no sólo deben organizarse para atender la eventualidad pandémica, sino que deben reflexionarse de modo crítico en atención al modelo de universidad y de sociedad que se quiere edificar en Uruguay hoy.

**Palabras clave:** Enseñanza virtual; sistematización de experiencias; docencia universitaria.

### *Ensino virtual em tempos de emergências: continuidades e transformações*

**Resumo.** Com a pandemia da COVID-19 a virtualidade instalou-se nas nossas vidas oferecendo uma alternativa para manter atividades e relações, incluindo as práticas de ensino universitário. Nesse contexto, este estudo se propôs a analisar as práticas de ensino de uma instituição de educação superior, a partir das respostas e adequações realizadas pelas equipes docentes, apresentando as transformações, as continuidades e os novos desafios que envolvem as novas realidades educativas e sociais. Utilizamos a sistematização de experiências, não somente organizando a informação gerada desde o início da pandemia, mas também lançando esses componentes ao diálogo com outros pontos críticos que mostram a realidade da experiência e que foram submetidos a avaliação com diversos agentes; para conseguir esse resultado, utiliza-se a metodologia narrativa recuperando depoimentos, inquietudes e reflexões por parte dos docentes. Como resultado foi possível visibilizar os aspectos mais relevantes dentro de um momento no qual as mudanças nas práticas de ensino não só devem ser organizadas para atender a eventualidade pandêmica, porém devem ser refletidas de modo crítico atendendo o modelo de universidade e de sociedade que se pretende construir no Uruguai atualmente.

**Palavras-chave:** ensino virtual; sistematização de experiências; docência universitária.

### *Virtual teaching in emergencies' times: continuities and transformations*

**Abstract.** With the COVID-19 pandemic, virtuality became part of our lives, offering an alternative to sustain activities and relationships, including university teaching practices. In this context, this study set out to analyze the teaching practices of a higher education institution, based on the responses and adjustments made by the teaching teams, taking into account the transformations, continuities and new challenges implied by the new educational and social realities. We used the systematization of experiences, not only organizing information generated since the beginning of the pandemic, but also putting such inputs in dialogue with other critical nodes that show the evolution of the experience and that were subjected to assessment with various actors; to achieve this, the narrative methodology is used, recovering testimonies, concerns and reflections by the teaching staff. As a result, the most relevant aspects were made visible at a time when changes in teaching practices should not only be organized to meet the pandemic eventuality, but should also be critically reflected upon in relation to the model of university and society to be built in Uruguay today.

**Keywords:** virtual teaching; systematization of experiences; university teaching.

## 1. Introducción

En los contextos universitarios, tras la aparición de la pandemia, lo que se manifestó inicialmente fue la preocupación por la continuidad de los procesos académicos, con especial énfasis en la garantía al derecho a la educación por parte del estudiantado. La virtualidad devino parte de la vida cotidiana y de la realidad, y fue necesario operar modificaciones drásticas en todas las prácticas educativas. En palabras de Dussel, Ferrante y Pulfer (2020):

Han sido, son, tiempos extraños. Inicialmente se produjo una especie de hiato, de interrupción abrupta de lo cotidiano, que prometía ser corta. Comenzó un tiempo de espera: de las noticias, de la recuperación del espacio público, de la vacuna, de los avances en la búsqueda de una cura. El tiempo de la pandemia parece de a ratos detenido, lento, pero también acelerado, intensificado (...). Es una experiencia del límite: está claro que no volveremos a ser los mismos (p.11)

La incorporación de la enseñanza virtual a través de diversos medios y recursos en el contexto universitario no sólo implicó modificaciones azarosas de cursos, seminarios y unidades curriculares, sino que también convivió con otra serie de factores vinculantes que le imprimieron condiciones peculiares en cada caso y que otorgaron distintos tonos a la experiencia. Adicionalmente, la velocidad con la que se requerían las respuestas obligó a realizar adecuaciones muy creativas en la mayoría de los casos, con numerosas dificultades las más de las veces.

En medio de estas diatribas, el debate necesario en el contexto educativo pasa por interrogar los potenciales transformadores de las nuevas tecnologías implementadas en educación, en el marco de las diversas experiencias desplegadas para atender las actividades de enseñanza en la universidad. Por ello, partimos de consideraciones teóricas vinculadas con la enseñanza virtual, las competencias digitales docentes y la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, cuyas precisiones resultan vinculantes con este estudio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay.

Como parte de esta reflexión, consideramos importante conocer las transformaciones, las continuidades y los nuevos desafíos que componen la panorámica de la enseñanza universitaria en la FHCE. Todo ello luego de la implementación de diversos tipos de herramientas virtuales para sostener el desarrollo de las actividades académicas en el marco de la pandemia, con miras a profundizar la problematización en cuanto a las funciones universitarias y el rol docente hoy.

Con este propósito, se analiza una serie de relevamientos aplicados desde la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) durante el 2020 para obtener información acerca de las diversas medidas y acciones tomadas por el personal docente para desarrollar sus cursos en la FHCE. Asimismo, se consideran todos los aportes y opiniones emitidas por numerosos/as docentes que, en distintas instancias de consultas, relevamientos, clases virtuales, foros en el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), entre otros, nos hicieron llegar sus impresiones acerca de lo que estaban viviendo durante este proceso. Cabe destacar que, si bien todos los ánimos se centraron en garantizar el derecho del estudiantado, implicó grandes esfuerzos por parte de cada docente para adecuarse a las condiciones del momento y cumplir con tal derecho, a

expensas de su tiempo, sus habilidades, recursos, situaciones personales y familiares y conocimientos informáticos. En atención a todo lo anterior: se plantean los siguientes objetivos de trabajo.

## 2. Objetivo general

Realizar un análisis de las prácticas de enseñanza en la FHCE, a partir de las diversas respuestas y adecuaciones realizadas por los equipos docentes, dando cuenta de las transformaciones, las continuidades y los nuevos desafíos que implican las nuevas realidades educativas y sociales.

## 3. Objetivos específicos

- a) Analizar la situación desde la que partieron los cursos, y las valoraciones docentes en cuanto a las dificultades en el inicio de la educación a distancia
- b) Dar cuenta de las transformaciones y adecuaciones realizadas a lo largo de los dos semestres de este año por parte de los equipos docentes

## 4. Referencias teóricas

### 4.1 Enseñanza virtual: Tensiones entre lo institucional lo pedagógico

Autores entre los que se destacan Dron (2018) y Bates (2018) sostienen que la enseñanza virtual se ha construido con base en las prácticas de enseñanza presencial. En este sentido, las metodologías puestas en juego en la enseñanza virtual a menudo reflejan casi con exactitud los cursos tradicionales, sin reparar críticamente en el desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza. Lo que hoy se conoce como enseñanza virtual vino a reemplazar un método anterior conocido como enseñanza por correspondencia, que desafió el lugar de la presencialidad en la educación. Este tipo de modelo se centra en un paradigma educativo altamente directivo, donde el sujeto de la educación queda relegado frente al contenido a ser enseñado. Las críticas a este modelo dieron lugar a repensar las formas de enseñanza a distancia, haciendo uso de los avances de la tecnología. Como señala Martel (2004):

En primer lugar, le transfiere un paradigma "instructivo" a la enseñanza contra el paradigma enfocado ampliamente al estudiante. En consecuencia, este medio es dominado por los discursos sobre los enfoques constructivistas, tal como el de las tecnologías educativas. Enseguida, la transferencia de un paradigma impreso (correspondencia) contra los medios de difusión tecnológica (progresivamente soportados de manera numérica): más rápidos, eclécticos, orales y visuales (audio y videocasetes, audio y teleconferencias, computadora, Internet, etc.) y sobre todo multidireccionales (p. 16-17).

Es preciso entonces, repensar las modalidades de enseñanza hegemónicas y que las mismas sirvan de guía para el desarrollo de un nuevo modelo que explote el potencial de las nuevas tecnologías en la educación. Existen en la actualidad diferentes taxonomías que permiten concebir lo que se conoce como enseñanza virtual. Según Porta y Rodés (2020), en nuestro país en general y en el ámbito universitario en particular están presentes y son de uso frecuente al menos tres modalidades. A saber: aula expandida, semipresencial y a distancia.

La primera, refiere justamente a la extensión de la clase presencial mediante la búsqueda de recursos utilizando tecnologías. En esta modalidad, el aula virtual opera como apoyo, al tiempo que se incrementa el vínculo con el docente y con otros participantes. Por otra parte, la modalidad semipresencial es la que, de forma integrada y complementaria, combina instancias presenciales con virtuales. En la actualidad los modos semipresenciales -también conocidos como *blended learning* o modelos híbridos- han ganado gran auge y se evidencian implicancias en las formas de enseñanza y aprendizaje, así como también en las metodologías puestas en juego y en los recursos necesarios para su desarrollo (Polanía, 2014). Debates en torno a la calidad en educación superior colocan a los modelos híbridos como una de las respuestas a las mejoras que los sistemas educativos requieren y se pone particular interés en el rol docente, ubicándolo como un mediador en los procesos educativos (Vera, 2008)

Por último, la modalidad a distancia, que coloca exclusivamente la virtualidad como escenario educativo. Independientemente de su puesta en práctica, estas tres modalidades comparten la característica de que deben ser empleadas tomando en cuenta las posibilidades de interacción en su uso, como es el caso de la colaboración e intercambio entre estudiantes y la comunicación y retroalimentación con el docente.

La conceptualización en torno a la enseñanza virtual que aquí se maneja trae a discusión dos enfoques que, dependiendo del punto de vista que se resuelva, obstaculiza o posibilita el desarrollo de la enseñanza virtual. Por un lado, un enfoque institucional y un enfoque pedagógico-didáctico.

Desde el punto de vista institucional, se contempla un variado conjunto de elementos estructurales a tener en cuenta en el desarrollo de la enseñanza virtual. A saber: las reglamentaciones, la planificación, la caracterización de las tecnologías necesarias, la conectividad, entre otros. No obstante, subyacen aspectos de la cultura institucional, tal vez no tan visibles pero que tensionan la organización institucional. Como lo son la experiencia docente con relación a las tecnologías, la carga horaria destinada a la enseñanza, la posibilidad de armar equipos de trabajo, etcétera (Hidalgo, León y Pavón, 2002).

Desde un enfoque pedagógico, se requiere en principio problematizar el lugar de «docente» y el de «estudiante». Lion (2017) sostiene que, el aprendizaje mediado por las tecnologías digitales, no es automático y tiene características multidimensionales que le permiten desarrollarse a lo largo del tiempo. En enseñanza virtual se aprende más allá de la intervención directa del docente, y éste adquiere un lugar tal vez no tan protagónico como el que ocupa en las aulas tradicionales. En este sentido, el rol docente se reconfigura en el de un facilitador de los contenidos con la intencionalidad de provocar aprendizajes (Fenstermacher, 1989).

Desde esta mirada y teniendo en cuenta el contexto actual de cambios repentinos, las reglamentaciones institucionales en torno a la organización de la enseñanza se ven interpeladas por situaciones contingentes. Esto genera aún más incertidumbre en cada docente que busca más allá de los marcos normativos las guías para orientar sus prácticas, otorgando así la posibilidad de reflexión pedagógica de la tarea educativa que realiza y buscando apoyos desde el punto de vista didáctico.

## 4.2 Competencias digitales docentes

El concepto de competencias es polisémico y en el campo de las ciencias de la educación siempre ha causado controversias al tratarse de un enfoque que se enfrenta a los paradigmas tradicionales centrados en la trasmisión de contenidos. Las competencias digitales docentes refieren a un conjunto de habilidades y técnicas vinculadas con la solvencia en la utilización de equipos y/o programas informáticos que permitirán el desarrollo del proceso educativo en la indagación, adquisición y en el procesamiento de la información. También se vinculan a este tipo de competencias, elementos de carácter cognitivo, involucrados con la reflexión crítica en el uso de las tecnologías en la enseñanza y componentes didácticos que fundamentan la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vólquez y Amador, 2020).

Existe una dimensión de la docencia en lo que refiere a la enseñanza virtual que pone en tensión el trabajo educativo. Se trata de las distancias entre las nuevas formas de socialización que tienen los estudiantes y lo que se ofrece desde el sistema educativo, reconociendo los cambios tecnológicos y en los sujetos de aprendizaje. Esto requiere asumir y problematizar los desafíos del uso de las tecnologías en la enseñanza, apuntando a hacer un uso crítico de éstas, tal como señalan Castañeda, Esteve y Adell (2018) y Cobo (2019).

Sobre las competencias digitales docentes, Morales (2019) señala inicialmente que el trabajo de los profesores ha tomado dimensiones tan complejas que su trabajo no se puede limitar al dominio de una especialidad en particular. Además, la mencionada autora advierte que las competencias docentes van más allá de la trasmisión de un saber concreto. El conocimiento mediado por las tecnologías insume mayor estudio y esfuerzo para poner en práctica el desarrollo de un modelo pedagógico que oriente las prácticas educativas fomentando la capacidad creativa, de cooperación y de innovación.

La necesidad de formar docentes con competencias digitales para una adecuada inserción de las tecnologías en los procesos educativos es cada vez más latente. Los marcos relevados por Morales (2019) evidencian un conjunto de dimensiones que se deben incluir en la formación de profesores. Éstos reflejan un conjunto de competencias que operan como referencias a ser tenidas en cuenta para el diseño de los planes de formación. Aspectos relacionados con lo pedagógico, técnico, ético, legal, así como también cuestiones vinculadas con lo didáctico, como los son las metodologías, las formas de evaluación, la planificación adecuada y las formas de comunicación, dan cuenta de un conjunto de elementos a ser tenidos en cuenta en el desarrollo de las competencias digitales docentes.

Por otra parte, es de reconocer que los estudiantes cada vez más construyen y difunden conocimiento a través de internet y el universo de herramientas presentes lo facilita Scolari (2018), a través del concepto de "alfabetismo transmedia", plantea que los estudiantes son "prosumidores" (productores y consumidores) capaces de generar y producir contenidos de distinto tipo y niveles de complejidad. En ese marco desarrollan "estrategias informales de aprendizaje" que se inscriben en lo que se ha denominado ecologías de aprendizaje (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018). De este modo es casi un "deber" ofrecer distintas vías para el desarrollo

de la comunicación (aspecto central de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje), en los diversos formatos que ésta puede darse (ya no sólo el escrito, predominante en el mundo universitario) (Porto, 2012).

#### 4.3 Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad

Dejando de lado que existen diferentes paradigmas educativos que orientan el trabajo educativo, en contextos de transición a la virtualidad, las formas y concepciones en torno a la evaluación de la enseñanza requieren ser puestas en discusión con el propósito de diseñar actividades evaluativas coherentes con el desarrollo del curso, con sus objetivos y con los contenidos a desarrollar. Como punto de partida, se requiere pensar en la evaluación como un proceso continuo en la tarea de enseñanza. Dicho proceso requiere de una planificación cuidadosa que articule los métodos de aprendizaje, de enseñanza y también de evaluación. Al decir de Rodríguez y Rodés (2020, p. 3) “si enseñamos a partir de la memorización no podemos pretender que el estudiante aprenda a realizar un análisis crítico en el momento de ser evaluado y calificado”.

Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017) la expresión de la evaluación no puede limitarse a una calificación matemática, se debe contemplar la posibilidad de que el docente coloque a modo evaluativo una retroalimentación o sugerencia. En escenarios de enseñanza virtual, esto cobra gran relevancia y en particular requiere de pensar las formas en las que se produce la comunicación entre docentes y estudiantes a modo de acompañar el proceso educativo de un modo diferente.

Desde este enfoque, se concibe la evaluación de la enseñanza como un proceso sistemático y progresivo que de manera laxa le permite al docente acompañar la evolución de los aprendizajes que se van suscitando en los estudiantes. La evaluación pensada como proceso, opera como instrumento que regula, mide y permite modificar sobre la marcha las prácticas educativas.

Existen un conjunto variado de tipos de evaluación que se ponen en juego a la hora de interpretar los resultados a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Rodríguez, Czerwonogora, Verde y Doninalli (2014), señalan los siguientes: evaluación contextual, evaluación del diseño, evaluación formativa, evaluación de resultados. Según los mencionados autores, la primera toma en cuenta el espacio dónde se produce el aprendizaje y posibilita la interpretación de las posibilidades, necesidades e intereses de los estudiantes. Por otra parte, la evaluación de diseño pone énfasis en la planificación propuesta *a priori*, velando por la coherencia de lo propuesto y vigilando que los contenidos sean adecuados a los objetivos y metodologías. Mientras que, la evaluación procesual se centra en el desarrollo de la instancia de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación analiza las acciones llevadas a cabo en la práctica educativa para alcanzar los objetivos propuestos. Y, por último, la evaluación de los resultados está relacionada con la determinación del cumplimiento de los objetivos trazados. Implica medir los productos obtenidos en el marco del proceso de enseñanza y a partir de ellos reconfigurar las acciones a futuro.

En este sentido, uno de los grandes retos que derivan de la transición a la enseñanza virtual y que se tendría que incluir en la adquisición y desarrollo de competencias digitales docentes, es una visión integrada e integradora de la evaluación a través de

los diversos Sistemas de Gestión del Aprendizaje, centrados prioritariamente en la evaluación formativa, cooperativa y entre pares. Esto también implica, obviamente, una visión distinta de la práctica de enseñanza en su conjunto, ya que el desarrollo de cada Unidad Curricular, curso o programa, requiere otras posturas para su planificación y para la selección y diseño de los recursos y las actividades a desarrollar.

En el marco de estos retos, el análisis que se realiza en este trabajo pasa por una mirada de las transformaciones, que operaron en las prácticas de enseñanza en el marco de la transición a la virtualidad impulsada por la pandemia. De allí emerge la selección metodológica que describimos a continuación.

## 5. Metodología

En cuanto al enfoque metodológico y el recorrido realizado para ejecutar la investigación, se ha utilizado la sistematización de experiencias como metodología, la cual está circunscrita al paradigma sociocrítico (Coppens y Van de Velde, 2005). Esta práctica además, se corresponde con el enfoque de la educación popular (Jara, 1994), razón por la cual, el estudio tiene carácter eminentemente cualitativo, con predominio de la interpretación crítica de los procesos vividos en la experiencia sometida a estudio.

Para tal efecto, se entiende la sistematización como una "interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo" (Borjas, 2003). Asimismo, la sistematización de experiencias se realiza para producir nuevos conocimientos, que permitirán, a su vez, transformar realidades y prácticas, mediante la reflexión y la acción colectiva.

La sistematización de experiencias no sólo incluye la organización de información, sino el diálogo entre estos datos y los nudos críticos que, convertidos en unidades de análisis, puedan dar cuenta del devenir de la experiencia analizada, sometida a valoración conjuntamente con sus actores. Por ende, se entiende que la realidad de tales experiencias se encuentra en permanente movimiento y que es necesario producir conocimiento sobre nuestras propias prácticas mediante la confluencia entre lo teórico y lo práctico en el devenir de lo vivido y sus reflexiones.

Bajo estas premisas, esta sistematización se organiza a partir de la propuesta metodológica de Barnechea, González y Morgan (1999), dividiendo el plan de trabajo en los siguientes momentos:

1. Unificación de criterios
2. Definición de la imagen-objetivos de la sistematización
3. Reconstrucción de la experiencia
4. Análisis e interpretación de lo sucedido
5. Comunicación.

Es importante destacar que todo lo sistematizado en este trabajo, forma parte de una experiencia que se fue dando como respuesta a las diversas demandas que se produjeron en el contexto de la FHCE y a causa de la pandemia, por ende, las acciones emprendidas y las experiencias que de allí se desprendieron, no fueron

planificadas con anticipación ni pensadas metodológicamente para una investigación. En consecuencia, el plan de sistematización incluye un proceso de recuperación de lo vivido en función de las diversas situaciones y acciones que fueron teniendo lugar desde nuestra Unidad y con las y los docentes con quienes interactuamos durante el 2020.

Dicho esto, se establecieron como eje para la sistemación, los diversos instrumentos que se utilizaron para recolectar información vinculada con:

1. Intereses formativos antes de la pandemia
2. Relevamiento sobre actividades de enseñanza virtual al inicio de la pandemia
3. Registro situacional de la actividad virtual y su evolución a lo largo del semestre impar
4. Situación de los cursos y actividades de evaluación

**Cuadro 1.** Secuencia del proceso de investigación. Ejes de sistematización e información sobre el relevamiento.

	Ejes de sistematización			
Información sobre el relevamiento	1. Intereses formativos antes de la pandemia	2. Relevamiento sobre actividades de enseñanza virtual al inicio de la pandemia	3. Registro situacional de la actividad virtual y su evolución a lo largo del semestre impar	4. Situación de los cursos y actividades de evaluación
Instrumento de relevamiento utilizado	Cuestionario autoadministrado a través de la plataforma google	Cuestionario autoadministrado a través de la plataforma google	Observación y registro de cursos en plataforma EVA	Fichas de información sobre equipos docentes, modalidades de enseñanza y evaluación
Cantidad de registros	42 docentes	72 unidades curriculares	129 cursos	102 cursos

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se toman en consideración los aportes de docentes que respondieron los relevamientos y que participaron en las múltiples instancias de consultas, asesorías, orientación, capacitación y formación, especialmente tomando en cuenta que la sistematización “pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso” (Borjas, 2003, p.16). Es en este punto en el cual se produce una vinculación con la metodología narrativa, ya que permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

Con este abordaje se pudieron conocer testimonios de parte de las/os propias/os docentes quienes nos compartieron sus inquietudes y dificultades, así como sus avances y progresos, con la confluencia de la información y experiencia sistematizadas, y la narrativa de cada docente, se presentan los hallazgos de este trabajo.

## 6. Antes, cuando no había pandemia

La UAE de la FHCE viene transitando desde 2019 un proceso de reestructuración de su equipo docente y sus funciones en procura, entre otras cosas, de fortalecer el desarrollo pedagógico docente. En atención a ello, en octubre del mismo año se realizó un pequeño relevamiento para obtener información relativa a los intereses y necesidades de formación del personal docente en temas vinculados con la enseñanza universitaria y el uso del EVA. Tal instrumento reveló los hallazgos que se describen a continuación:

- a) Un 95% de los/as docentes que respondieron, pertenecen a grados 1, 2 y 3 (31%, 21% y 43%, respectivamente), lo cual consideramos un indicador del interés presente en estos grados por participar en actividades de formación vinculadas con las temáticas antes referidas. Esto viene a ser un potencial de valor en tanto representa la posibilidad de impulsar actividades que contribuyan con la profesionalización y el fortalecimiento de la enseñanza universitaria en sus diversos aspectos. También se vincula con una dinámica concreta relativa al hecho de que son estos grados los que se encargan, entre los grupos docentes, de administrar la plataforma y las actividades y/o recursos que se implementan a través de ella.
- b) Entre los temas de mayor interés por parte de las y los docentes que respondieron, se destacan los siguientes:
  - Didáctica Universitaria: estrategias innovadoras para la enseñanza de las Humanidades
  - Planificación Educativa (Formulación de objetivos y contenidos de enseñanza, planificación de clases y cursos, llenado de formularios de Programas de Unidades Curriculares, vaciado de calificaciones)
  - Evaluación Educativa (tipos de evaluación, elaboración de instrumentos, formulación de indicadores de evaluación, relaciones entre evaluación y didáctica)
  - Diseño del curso y cargado de material en la plataforma
  - Evaluación estudiantil a través de la plataforma (formas de entrega, tareas, consignas, encuestas, parciales, libro de calificaciones)

Tal como podemos observar, estos resultados dan cuenta de un interés más enfocado en aspectos generales de la enseñanza en el contexto universitario, con especial énfasis en la planificación y la evaluación educativa, así como la implementación de esta última a través de EVA. Por otra parte, los temas menos solicitados fueron:

- Enseñanza Universitaria y necesidades educativas especiales
- Uso Educativos de las Redes Sociales
- Las Clases Grabadas

- Polimedias
- La videoconferencia
- La pizarra interactiva
- El BigBlueButton
- Comunicación a través de la plataforma (mensajería, foros)

Se puede apreciar con estas respuestas, que el uso de los recursos arriba mencionados, no conformaban el universo de necesidades e intereses formativos por parte de las y los docentes que participaron del relevamiento, lo cual es propio de una realidad en la cual las actividades de enseñanza se desarrollaban presencialmente, y no existía un horizonte que apuntara ni siquiera a modalidades mixtas.

Cabe destacar, además, que el uso de EVA no se limita exclusivamente a la virtualidad, sino que puede ser un acompañante de la presencialidad en la medida en que ofrece diversidad de recursos que pueden dinamizar el desarrollo de un curso mediante la incorporación de diversas estrategias de enseñanza y de evaluación. Sin embargo, la impronta de la clase presencial entraña además una forma de trabajo en el aula que caracteriza la enseñanza formal (y más específicamente la universitaria) y cuya trascendencia y transformación ha sido sumamente difícil en nuestras universidades.

Con esta información, la UAE procedió a preparar una oferta de talleres y cursos enfocados a los temas que tuvieron mayor receptividad, incluyendo la problematización del rol del docente en el contexto universitario, especialmente tomando en cuenta el momento que vive la Udelar. Dichas instancias formativas, tendrían inicio para el mes de marzo 2020, sin embargo, nos sorprendió la pandemia y el escenario se transformó drásticamente, pasando a tener prioridad los temas que habían quedado en un plano secundario en el primer relevamiento (El BigBlueButton, videoconferencias, clases grabadas), generando la necesidad de dar respuestas inmediatas y desplegando, por ende, las más diversas instancias de atención para la capacitación rápida y efectiva de docentes

## 7. El inicio de la pandemia

El 13 de marzo de 2020 se confirmaron los primeros casos de COVID-19 en el Uruguay, y a partir de allí se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles de enseñanza. En ese momento, desde el Decanato de la FHCE se diseñó un cuestionario autoadministrado a través de la plataforma google para realizar un relevamiento sobre actividades de enseñanza virtual que estaban desarrollando las y los docentes al inicio de la pandemia. El mismo se aplicó entre el 20 de marzo y el 15 de abril de 2020 y fue respondido por docentes de 72 unidades curriculares que se estaban desarrollando en el semestre impar.

Es importante señalar las características que tuvo el inicio de la pandemia, que tomó de sorpresa a toda la población, y, específicamente para el caso de la enseñanza de nuestro servicio, únicamente se habían dictado dos semanas de clase, lo cual en muchos casos complejizó el contacto con los estudiantes. En ese contexto, las y los docentes se vieron inmersos en una situación que sin duda sobrepasó todas las previsiones para el dictado de las clases.

A partir del formulario mencionado, encontramos casos de docentes que nunca habían tenido un curso en EVA, por lo cual sus primeras acciones fueron realizar las gestiones correspondientes para solicitar la creación del curso y del usuario, al tiempo de comenzar a familiarizarse con el entorno. Consultados/as acerca de los diferentes recursos utilizados para comunicarse con sus estudiantes, un 62,5% de los/as docentes afirmaron utilizar el correo electrónico. Un 58,3% de los participantes de la encuesta utilizó los mensajes a través de la plataforma EVA, y un 19,4% recurrió a los grupos de Whatsapp. Este último recurso, al igual que el correo electrónico, implicó que los docentes realizaran una solicitud a Bedelía para acceder al listado de inscriptos, para luego iniciar la comunicación.

Con relación al uso de la plataforma EVA, un 72.2% de los docentes encuestados afirmó contar con un curso en EVA, mientras que otros estaban en ese momento gestionando la creación de uno, pero en otros casos hubo una explicitación de que no se consideraba usar la plataforma. En palabras del docente: *"No tengo pensado trabajar con la plataforma EVA, como no lo he hecho en los últimos semestres"*. La dificultad que existía en ese momento, era que al haber transcurrido sólo dos semanas de clase, no todos los estudiantes estaban matriculados a los cursos en los que estaban inscriptos, lo cual requería de la complementariedad de esta vía de comunicación con otras alternativas.

Sobre el conocimiento de las herramientas que brinda la plataforma EVA, un 86,1% señaló conocerlas. Sin embargo, al profundizar acerca del uso concreto que se realizaba en ese momento de los diferentes recursos disponibles, un 45.8% de los docentes señaló que se utilizaba la plataforma como repositorio de materiales (bibliografía, PPTs, entre otros). Un 12.5% de los encuestados afirmó utilizar los foros, y un 8.9% el recurso de BigBlueButton.

Consultados con relación a la posibilidad de utilizar otras herramientas para la enseñanza virtual, un 58.3% de los docentes encuestados confirmó utilizarlas. Dentro de las mencionadas se destaca el correo electrónico con el 29.2% de las respuestas, y la plataforma ZOOM con el 9.7%. También se mencionan, pero con porcentajes muy menores, Google Drive, Youtube, Whatsapp, Google Classroom, entre otros.

Específicamente en lo que refiere al desarrollo de clases en modalidad virtual, un 65.3% afirmó conocer las herramientas que harían posible el dictado de una clase de este tipo, pero solamente el 50% de los encuestados confirmó que tenía previsto en ese momento utilizarlas. Un 34.7% dijo que tal vez las utilizaría, un 12.5% señaló que no las usaría, y un 2.8% no respondió a la pregunta. Dentro de las herramientas que los docentes pensaban utilizar al inicio de la pandemia, se destaca ZOOM, con el 31.9% de las respuestas, y BigBlueButton con el 30.6%.

Por último, la encuesta intentó recoger las dificultades que estaban percibiendo los docentes en ese momento. Un 38.9% de los encuestados afirmó tener dificultades en la utilización de las herramientas que había implementado. Algunas de ellas refirieron a la estabilidad de la plataforma EVA y problemas para la subida de archivos de gran tamaño; el uso del BigBlueButton; falta de infraestructura adecuada para el teletrabajo, dificultades de conectividad de parte de los estudiantes, entre otras.

En este sentido, resulta necesario destacar la situación de ese momento, donde tanto estudiantes como docentes tuvieron que recurrir a las herramientas y posibilidades que tenían para continuar con los cursos. En este escenario, también Bedelía, Decanato, Medios técnicos y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza vieron recargadas sus funciones y trataron de actuar en consecuencia, en una situación imprevista, y para la cual no había antecedentes, sumándose la migración a una nueva plataforma de correo institucional y del EVA FHCE al EVA Central. Es en este contexto en el que los/as docentes debieron compatibilizar sus tareas de enseñanza con la vida dentro del hogar, con la infraestructura y las herramientas que tenían disponibles, y en muchos casos con nuevas responsabilidades que atender en el marco de cuidados y apoyo familiar.

## 8. Vamos avanzando

Con la dinámica angustiada del primer semestre del 2020, desde la UAE nos vimos en la necesidad de obtener información acerca del desarrollo de los cursos sin sobrecargar al personal docente con instrumentos, cuestionarios y planillas. Así fue como, con la idea de identificar los cursos que tuvieran mayor necesidad de acompañamiento, se elaboró una data de los cursos desarrollados en el semestre donde vertimos información obtenida de: la visita a los cursos en EVA FHCE y en EVA-UdelaR, y las informaciones compartidas a través de correos, salas virtuales de consulta, conversaciones telefónicas, videollamadas de whatsapp y demás medios de comunicación habilitados para asistir a los docentes.

Esta data da cuenta de 129 cursos observados en dos momentos: inicios del mes de abril y mediados del mes de mayo (abarcando 6 semanas de la evolución del semestre). Y en ella, a grandes rasgos, pudimos notar el siguiente estado de situación:

En el mes de abril, 23 cursos estaban muy bien desarrollados en EVA, con módulos completos, clases grabadas, variedad de recursos, explorando actividades de evaluación y evidencia de revisión y ajuste de contenidos y actividades según el contexto, con anuncios y mensajería activa con sus estudiantes.

25 cursos con buen grado de avance y 15 iniciando su configuración, lo que nos da un total de 63 cursos que estaban en desarrollo a través de EVA con un evidente esfuerzo por parte de sus equipos docentes. (48,8% del total de cursos sistematizados).

Por otra parte, 18 cursos estaban en una situación muy incipiente, apenas creados, con uno o dos materiales cargados, sin comunicación con estudiantes, o con material de años anteriores sin que fuera actualizado por sus docentes, lo que evidencia ausencia de actividad en el curso.

48 cursos no estaban en ninguna de los EVAs y de éstos sólo 11 reportaron estar utilizando otras plataformas de comunicación con sus estudiantes (correos, whatsapp, drive, blogs, hangouts, loom, entre otras). De todos ellos, 26 no reportaban contacto por ningún medio con sus estudiantes a esta fecha, siendo alarmante la situación dado el avance del semestre. Con ello, había 11 cursos de los que no se tenía ninguna información acerca del modo cómo estaban desarrollando sus actividades y qué soluciones habían encontrado.

En el mes de mayo, luego de diversas intervenciones para atender los cursos con mayores dificultades, reuniones con institutos y comisiones, atención personalizada a docentes, observamos estas variaciones:

Se añade un curso más para un total de 24 cursos con desarrollo completo y ajustado al contexto, con variedad de recursos y actividades. Ya teníamos también 31 cursos con buen grado de avance, y 20 organizando su información, para un total de 75 cursos en desarrollo a través de EVA, es decir, que 12 cursos avanzaron en su proceso con respecto al mes de abril.

13 cursos se mantenían con poco o nada, es decir que 5 cursos avanzaron de esta situación a mejorar su desarrollo.

Seguimos con cursos 41 sin EVA, con 12 reportando actividad mediante otras plataformas y/o herramientas virtuales. El resto de cursos de los que teníamos información difusa, correspondían a EFIS (13), seminarios y/o talleres fusionados (4), o cursos prácticos cuya compleja situación obligó a diferirlos o replantearlos.

Un detalle no menor es que en este período, docentes de 34 cursos distintos solicitaron asesoría y asistieron a instancias con la UAE para apoyarse en cuanto al desarrollo de sus cursos, notándose la incidencia de tales intervenciones en cuanto al manejo de la plataforma.

También es de hacer notar que muchos docentes eran de reciente ingreso a la FHCE, razón por la cual no habían creado usuario ni abierto sus cursos. En tales casos, 4 específicamente, se dio acompañamiento personalizado durante todo el proceso del semestre.

Este período también se caracterizó por una sobrecarga importante de trabajo en docentes que se vieron en la necesidad de prepararse aceleradamente en el uso de herramientas que les permitieran atender sus estudiantes, al tiempo que desarrollaban las actividades de sus cursos, atendían sus situaciones cotidianas y convivían con tareas de cuidado que se potenciaron con la cuarentena. Por ende, las atenciones y acompañamientos se orientaron a dar respuestas concretas y funcionales que les facilitarían el proceso con especial atención a aquellos docentes que usaban por primera vez la EVA, cualesquiera fueran las razones.

## 9. La evaluación en tiempos de pandemia

Al llegar al fin de mayo se hizo necesario recoger información acerca de las modalidades de evaluación que llevarían adelante los diversos cursos del semestre impar de la FHCE. Para ello, desde el Decanato y con la colaboración de la UAE, se solicitó a los equipos docentes que completaran una ficha donde se recogía información acerca de los equipos docentes, las modalidades de evaluación y las tareas de enseñanza virtual que se estaban desarrollando hasta el momento.

Del total de cursos que se dictaron en ese semestre, enviaron respuesta 102 de ellos, lo cual representa casi un 80%. En relación con las evaluaciones, se observa de parte de los docentes la necesidad de adecuarlas a la modalidad virtual. Para el momento del relevamiento, casi todos los cursos ya tenían prevista la forma de evaluar, y en muchos de ellos también ya estaban fijadas las fechas.

En cuanto a las modalidades propuestas, sigue primando la evaluación a través de parciales. Si bien en algunos casos los parciales se complementan con otras actividades, 53 de los 102 cursos aplicarían este tipo de pruebas. Hay 47 cursos que de acuerdo a lo previsto en mayo de 2020 preveían evaluar a través de trabajos domiciliarios, utilizando la modalidad de evaluación continua a través de diferentes herramientas (producción de textos, análisis de videos, cuestionarios de múltiple opción, entre otros). Por último, 26 cursos plantean la existencia de un examen final, en algún caso obligatorio, y en otros como posibilidad para quienes no logran llegar a la calificación requerida a través de los parciales o trabajos domiciliarios.

En el marco de este relevamiento, los docentes comentan la necesidad que tuvieron de adecuar las modalidades de evaluación previstas en el programa del curso con la nueva situación de enseñanza virtual, al tiempo que fue necesario ajustar el cronograma previsto. Esto implicó generar nuevas estrategias, para lo cual se requirió una importante cantidad de horas de trabajo para familiarizarse con las herramientas informáticas y generar recursos y evaluaciones adecuadas a este nuevo contexto. Dicha situación fue sin dudas un desafío para toda la comunidad educativa, y en algunos casos ha provocado sentimientos de angustia y cansancio. En palabras de un docente, *“Esta forma de trabajar es realmente agotadora (es difícil poner una pausa) y genera en mí mucha frustración y angustia. El esfuerzo es muy grande y los resultados no se condicen con las muchas horas invertidas. La dinámica que le he impuesto (...) requiere más horas de las que trabajo en la FHCE (20 horas semanales), situación del todo irregular”*.

Se ha perdido el control de las horas de trabajo, en este contexto de intercalar constantemente la vida doméstica y familiar con la vida laboral. Los tiempos para preparar clases y materiales son además mucho mayores que en tiempos de “normalidad”. Según un docente, *“Además del tiempo que insume la planificación y el dictado de un curso en esta modalidad, la situación de emergencia social ha llevado a considerar aspectos vinculados con la vida no académica tanto nuestra como de los estudiantes con una dedicación no medible en términos de horas”*.

## 10. Reflexiones finales

El advenimiento de la pandemia de la COVID-19 tuvo consecuencias en todas las esferas de la sociedad. En el caso de la educación superior, y de la FHCE en particular, implicó un gran esfuerzo de diversas unidades para tomar resoluciones rápidas y facilitar el pasaje de la enseñanza presencial a la virtual. Bedelía, Decanato, Medios Técnicos y la UAE debieron trabajar de forma coordinada, y generando acciones concretas para apoyar tanto a estudiantes como docentes. Estos últimos, tuvieron que adaptar sus cursos a la nueva realidad, familiarizarse con herramientas de enseñanza virtual que en muchos casos nunca habían utilizado, y compatibilizar su labor docente con las responsabilidades domésticas y de cuidado que se vieron potenciadas con la pandemia. Este proceso llevó a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas, adecuar su planificación a las posibilidades con las que contaban desde sus hogares, modificando y adaptándose a las nuevas situaciones que se observaban a partir de las prácticas.

En cada uno de los “momentos” mostrados en esta sistematización, quedan en evidencia elementos acerca de los cuales hay que seguir trabajando de cara a una real transformación de prácticas. Problematicar aspectos como la calidad educativa, la dotación de infraestructuras informáticas y de conectividad, la figura del docente, el estudiante como sujeto de la enseñanza, la prosecución académica, la deserción, la inclusión educativa (de personas con capacidades diversas, de mujeres que atienden roles de cuidado, de personas que viven en el interior del país, de quienes no tienen acceso a recursos informáticos, entre otras condiciones), son apenas algunos de los temas que quedan aún por debatir a partir de las experiencias concretas de cada institución universitaria.

En todos los casos, queda interpelada la universidad, el sistema universitario y el modo cómo cada docente asume su rol, evaluando cuáles aspectos deben continuar y cuáles deben transformarse, todo ello en función del modelo de universidad que se espera construir. He allí el gran debate aún por hacer.

La información presentada en este trabajo surgió en el marco del rápido accionar para atender la situación de emergencia, obteniendo datos parciales, de aquellos cursos que respondieron a la convocatoria, y en todos los casos generados para tomar decisiones. Consideramos que este es un primer avance para dar cuenta de lo acontecido en este período, pero que se hace necesario profundizar en la generación de investigaciones con herramientas específicas para el análisis y reflexión. Creemos que es una oportunidad para repensarnos y ajustar nuestras prácticas hacia nuevos horizontes.

## Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), 159-179.
- Barnechea, M.M., González, E. y Morgan, M. (1999). La producción de conocimientos en sistematización. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, 16, 33-43
- Bates, A. T. (2018). *La Enseñanza en la era digital una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de <https://cead.pressbooks.com/>
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.
- Coppens, F. y Van de Velde, H. (2005). *Sistematización. Texto de referencia y de consulta. Módulo 6 - Curso E-Dc-6.1* Nicaragua: CURN/CICAP
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE/CLACSO
- Dron, J. (2018). Smart learning environments, and not so smart learning environments: a systems view. *Smart Learning Environments*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0075-9>

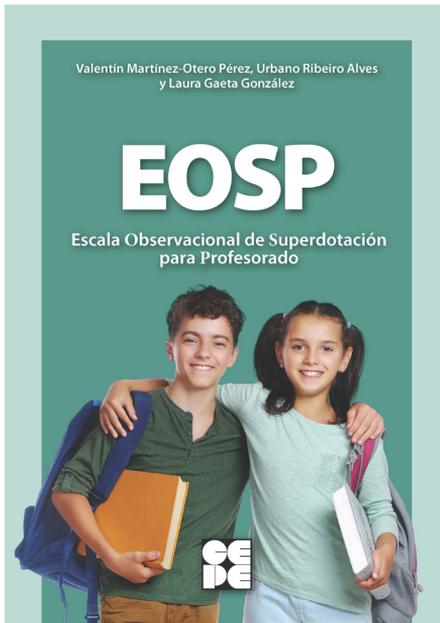
- Fenstermacher, E. (1989). Tres aspectos de la investigación en la enseñanza, en: Wittrok, M. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En: Montes, N. (Comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba
- Martel, A. (2004). La educación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización. *Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo*. Vol 6. Universidad Autónoma de Baja California, México. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/97>
- Morales, N. (2019). La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay para personas con parálisis cerebral. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/667661>
- Polanía, J. (2014). Blended Learning, una alternativa para E-learning: n modelo Educativo. *Paideia Surcolombiana*, 2(19), 91-96. <https://doi.org/10.25054/01240307.1170>
- Porta, M. y Rodés, V (2020) *Metodologías para el rediseño de la enseñanza en ambientes digitales*. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <https://bit.ly/36Rr1P9>
- Porto, D. (2012). *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario
- Rodríguez, C., Czerwonogora, A., Verde, J. y Doninalli, M. (2014). Generando la trama transversal: actividades de evaluación formativa en la virtualidad. En: C. Rodríguez, A. Czerwonogora, J. Verde & M. Doninalli. *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas. Aportes transversales más allá de las aulas*. Montevideo: Udelar, Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://bit.ly/3wStUd7>
- Rodríguez, C. y Rodés, V (2020) *Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes*. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <https://bit.ly/3wXFS59>
- Scolari, C (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Barcelona: H2020 TRANSLITERACY Project. Recuperado de <https://bit.ly/37A4ITT>
- Vera, F. (2008). *La modalidad Blended-Learning en la educación superior*. Recuperado de <https://bit.ly/3eLqQJw>
- Vólquez, J. A. y Amador, C. M. (2020). Competencias digitales de docentes de nivel secundario de Santo Domingo: un estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.702>

Como citar este artículo en APA:

Rodríguez, E., Moreira N. y Hortegano, R. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 141-186 <https://doi.org/10.35362/rie8624354>







Martínez-Otero Pérez, V.; Ribeiro Alves, U. y Gaeta González, L. (2020): *EOSP. Escala Observacional de Superdotación para Profesorado*. Madrid: Editorial CEPE, 55 páginas. ISBN: 978-84-1804-421-2

La Escala Observacional de Superdotación para Profesorado (EOSP) que me complace reseñar es un instrumento original y valioso para la detección de las altas capacidades en niños y adolescentes. Es fruto del trabajo investigador realizado durante lustros por un equipo internacional integrado por tres profesores de España, Portugal y México. Con estas raíces, Iberoamérica cuenta con una herramienta psicopedagógica necesaria para la identificación de escolares altamente capacitados, lo cual es congruente con el derecho a recibir una educación personalizada, esto es, un proceso formativo

verdaderamente sensible a las necesidades, potencialidades y características de cada persona en un marco inclusivo. En otro tiempo se pensaba que los sujetos con altas capacidades, quizá por sus extraordinarias características, no necesitaban ninguna atención diferenciada. En la actualidad, en cambio, la preocupación educativa en este ámbito concreto es creciente y buena prueba es la EOSP, de gran valor aplicado.

Por mi trabajo en esta área celebro el nacimiento de la EOSP, pues resulta indudable que desde la doble óptica preventiva y educativa, debe enfatizarse la necesidad de identificar mejor la superdotación, hoy infradiagnosticada, para que posteriormente el alumnado reciba la atención apropiada. La detección de estos escolares, al igual que la acción psicoeducativa concordante se convierten así en tareas pedagógicas urgentes cuando lo que está en juego es el saludable despliegue de su personalidad.

La EOSP es sensible a la labor docente. Es una herramienta que recuerda el preeminente papel que corresponde a los profesores en la identificación de la superdotación, así como en la planificación y diseño de su educación en los centros escolares, obviamente con el concurso de toda la comunidad educativa, porque el alcance de la actuación docente se ve condicionada por las funciones directivas y por el ambiente institucional en su conjunto.

Desde una perspectiva aplicada, psicológica, pedagógica y diagnóstica es necesario avanzar en la ordenación de los indicadores de la superdotación. La urgencia de esta labor es ampliamente reconocida, pues la educación de niños y adolescentes superdotados se torna misión imposible si antes no se reconocen. A este respecto, ha de destacarse igualmente el acierto teórico de los autores al enriquecer el concepto de superdotación, siempre complejo y escurridizo, con la consideración de cualidades que rebasan el ámbito cognitivo, pues se adentran también en el terreno motivacional y personal, e informan, en conjunto, del elevado potencial del sujeto, cuya esperada

realización, por ejemplo en forma de creatividad, depende significativamente del contexto familiar, escolar y sociocultural. Desde luego, el ambiente ejerce un poderoso influjo en el desarrollo de los superdotados y en su creatividad. Según sea el entorno, se facilita o dificulta el despliegue saludable de la personalidad, por supuesto también en el caso de niños y adolescentes superdotados, razón por la cual hay que asegurar su adecuación, como bien indican los autores de la EOSP.

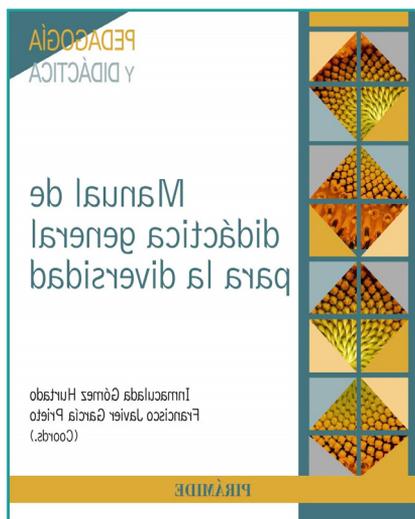
Otra aportación relevante de la EOSP tiene que ver con la investigación. No se trata únicamente de que sea fruto de la investigación rigurosa y de que posea adecuadas propiedades psicométricas, algo que efectivamente acontece, sino de que también abre las posibilidades a nuevas investigaciones, basadas en su sencilla aplicación con distintas muestras o encaminadas a construir versiones adicionales, por ejemplo para alumnado de otras franjas etarias.

Damos la bienvenida a esta nueva herramienta heteroadministrada, que requiere ser aplicada por un profesional de la educación (profesor u orientador), y que mediante sus 36 ítems posibilita el registro de indicadores propios de la superdotación distribuidos en cuatro áreas interdependientes: académica, personalidad, comportamiento e intereses-actitudes. En la propia EOSP se indica que los resultados obtenidos tras su utilización permiten al docente reflexionar sobre aspectos concretos del escolar evaluado, así como tomar conciencia de ciertas potencialidades y limitaciones. No obstante, se agrega con acierto que en muchos casos la interpretación final sobre unas puntuaciones elevadas en la totalidad de la prueba deberán matizarse o ajustarse en función de la información disponible sobre el alumno que está siendo evaluado, incluyendo su historial, el comportamiento observado, el rendimiento escolar, el contexto de la evaluación y otras fuentes de información complementarias aportadas por familiares, por otros profesores y por el propio alumno.

Aunque no corresponda al profesorado establecer un diagnóstico definitivo, hay que reconocer que este colectivo profesional se encuentra en una situación privilegiada para detectar posibles alumnos superdotados en el aula. La confirmación dependerá, en última instancia, de la evaluación que realice el equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

La EOSP, centrada en la observación del profesor, no ofrece garantía plena en la detección de la superdotación, pero estamos ante una herramienta útil, según queda probado con su validación. En suma, resulta innegable que disponer de instrumentos apropiados para el reconocimiento de la singularidad discente puede contribuir al fomento de la anhelada educación personalizada. A este objetivo pedagógico se destina la EOSP y por ello felicitamos a los autores y a la Editorial CEPE, al tiempo que expresamos el deseo de que pronto pueda haber una versión en portugués.

M<sup>a</sup> Eugenia López Barranco  
Universidad Complutense de Madrid, España



Inmaculada Gómez Hurtado y Francisco Javier García Prieto (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. 280 páginas. Ediciones Pirámide. ISBN: 978-84-368-4414-6

Ofrecer una respuesta educativa personalizada es sinónimo de eficacia colectiva en el aprendizaje. Sin embargo, aún hay demasiadas escuelas donde no se desarrollan prácticas inclusivas y se obvian las distintas capacidades y características individuales de niños y niñas, es decir, escuelas homogeneizadoras que no promueven la equidad. La gran diversidad del alumnado exige metodologías de calidad para dar respuestas efectivas a las necesidades tanto patentes como latentes.

En el presente manual, coordinado por la Dra.

Inmaculada Gómez Hurtado y el Dr. Francisco Javier García Prieto (ambos docentes adscritos al área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva), a través de sus doce capítulos se hace un recorrido que va desde una visión general de la didáctica hasta el debate de una cuestión tan particular como es la diversidad, combinándose consideraciones teóricas con planteamientos metodológicos y experiencias reales. La obra pretende mejorar la formación de los futuros maestros y las futuras maestras de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria mediante una propuesta dignificada de los principios básicos de la didáctica inclusiva.

Aunque no es el orden lineal del libro, tras su lectura se ha comprobado que los capítulos pueden organizarse en tres grandes bloques. El primer bloque, del primer al quinto capítulo, corresponde a conceptos básicos más generales de la didáctica y el currículum. Para comenzar, se pone de relieve que la simbiosis que forman los elementos organizativos con los aspectos didácticos ha de ser lo más equilibrada posible para garantizar un adecuado desarrollo de la actividad educativa, así como fomentar una cultura escolar sostenible en el tiempo basada en la satisfacción docente a nivel colectivo, el desarrollo integral de cada discente respetando las diferencias y la implicación estable de las familias.

Posteriormente se revisan los engranajes etimológicos de la didáctica y su situación en el campo de las Ciencias de la Educación, partiendo de su carácter polisémico, dinámico y procesual, para lograr una mejor comprensión de los asuntos curriculares. En este sentido, dado que la didáctica y el currículum se complementan, se aboga por un enfoque integrador donde se combine el qué y el cómo enseñar.

Prosigue con una aproximación reflexiva al concepto de currículum y sus diversos tipos (según su definición, grado de flexibilidad, nivel de explicitud y relación con las disciplinas). Asimismo, se hace especial hincapié en las múltiples posibilidades del currículum integrado como reemplazo de las acciones didácticas actuales que continúan ancladas a una rutina tácita e impiden que las aulas sean democráticas.

Después, se describe el proceso de concreción del currículum hasta llegar a la enseñanza individualizada que tiene por objetivo responder a las necesidades de los niños y las niñas. Además, se detallan los diferentes modelos didácticos y cómo ha sido la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los años, pasando del magistrocentrismo al protagonismo de los discentes y las discentes, de lo mecanizado a lo funcional y del resultado en sí a la valoración permanente del conjunto de actitudes y aptitudes.

Este primer bloque concluye con la definición de competencias, objetivos, contenidos y evaluación como elementos curriculares clave en el diseño del currículo, y con las relaciones de interdependencia que se dan, lo que precisa de una apropiada planificación, contextualización y actualización por parte del equipo docente en función de las necesidades, demandas y realidades sociales del momento que viva el alumnado.

El segundo bloque, del sexto al octavo capítulo junto con el undécimo, tiene que ver con cuestiones curriculares y pedagógicas más concretas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y atender a la diversidad. Ante todo, se explican distintas estrategias didácticas y sus procesos de aplicación dependiendo del propósito educativo. Si bien poseen objetivos comunes, hay controversia acerca de las diferencias entre estrategias, métodos y técnicas. Aquí se exponen aquellas que son más representativas e innovadoras para favorecer la inclusión en el aula y superar la obsoleta estandarización del aprendizaje.

Seguidamente se presenta el concepto de recurso, material y medio didáctico, los criterios a la hora de seleccionar un determinado recurso, sus funciones, algunas clasificaciones de acuerdo con la diversidad existente en las aulas, la definición de recurso didáctico inclusivo, en qué consiste el enfoque didáctico del diseño universal de aprendizaje y la rueda DUA como medios alternativos que posibilitan el progreso sin trabas de todos los niños y todas las niñas, la descripción de recursos adaptados específicos y una serie de orientaciones para seleccionar, diseñar y elaborar recursos accesibles e inclusivos.

Por otro lado, se analiza el efecto que el espacio, los tipos de agrupamientos y el tiempo como variables organizativas de gran relevancia pueden tener en la inclusión educativa, proporcionándose también los principios pedagógicos que deben valorarse cuando se diseñan y ajustan tales variables, las cuales han de contar con protagonismo pedagógico propio y ser totalmente flexibles en pro de una enseñanza de calidad.

En el último capítulo contemplado en este bloque, se reflexiona sobre la repercusiones explícitas e implícitas que los estereotipos y los roles de género tienen frecuentemente en el contexto escolar. Al respecto, promover por medio de la práctica docente el compromiso y la equidad social a partir del principio de igualdad de género es un paso indispensable hacia un sistema educativo que propicie un crecimiento y desarrollo armónico.

El tercer bloque, con los capítulos noveno, décimo y duodécimo, engloba de manera práctica y ejemplificada todas y cada una de las diferentes pero interrelacionadas cuestiones abordadas hasta ahora. Así pues, se recogen experiencias prácticas online realizadas en distintos centros educativos a raíz de los efectos socioeducativos derivados de la COVID-19, pues la pandemia ha supuesto un punto de inflexión en

las formas de enseñar y de aprender con la inexorable integración de la tecnología en la educación. Se enfatiza en el esfuerzo competencial sin precedentes al que tuvo que hacer frente toda la comunidad educativa.

A continuación, se propone la gamificación como una opción innovadora más a incorporar en las metodologías actuales con evidentes resultados positivos en la motivada implicación del alumnado, la consecuente adquisición de contenidos y la resolución de problemas con métodos lúdicos, aparte de considerables beneficios en los entornos educativos inclusivos de cualquier etapa educativa.

Finalmente, se expone una programación didáctica al completo, compuesta de 12 unidades didácticas integradas dirigidas a 6.º curso de Educación Primaria, planificada desde la diferenciación del grupo clase y teniendo como ejes vertebradores la educación en valores y la educación emocional con un aprendizaje orientado a la acción al producirse una transferencia real a la vida cotidiana gracias a la investigación escolar.

Este manual, de carácter pragmático, recopila magníficamente la realidad que podemos encontrar en toda aula. A través de su lectura, nos replantearemos constantemente la reconceptualización de la desfasada cultura escolar que todavía impera en muchas escuelas. Una cultura escolar donde no se comprende la diversidad del alumnado y no se aprovecha como una oportunidad para sentar las bases del compromiso y la cohesión social. Descubriremos, por lo tanto, los principios de la educación inclusiva que permiten prevenir los problemas en el aprendizaje, la inadaptación escolar y la exclusión social.

Claudio Delgado Morales  
*Universidad de Huelva (UHU), España*