

Estrategias públicas universitarias en Latinoamérica durante la pandemia de la COVID-19

Public university strategies in Latin America during the COVID-19 pandemic

Lilliam E. Hidalgo-Benites¹, Javier E. Polo del Toro², Gema P. Gálvez-Hidalgo³, Eliana Marcela Polo-Maldonado⁴

Cómo citar: Hidalgo-Benites, L.E., Polo del Toro, J.E., Gálvez-Hidalgo, G.P. y Polo-Maldonado, E.M. (2021). Estrategias públicas universitarias en Latinoamérica durante la pandemia de la COVID-19. *Gaceta Científica*, 7(3), 99-108. <https://doi.org/10.46794/gacien.7.3.1124>

¹Doctora en Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de Piura, Piura,
Perú.
lhidalgob@unp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0002-8970>

²Magister en Gobierno y Políticas
Públicas.
Universidad del Magdalena, Santa
Marta, Colombia.
jpolo@unimagdalena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8675-0002>

³Magister en Psicopedagogía.
Universidad de Piura, Piura, Perú.
ggalvez@preschoolcofam.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3444-3590>

⁴Licenciada en Educación Infantil.
Universidad del Magdalena, Santa
Marta, Colombia.
elianapolomm@unimagdalena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4713-3500>

Resumen

La pandemia de la COVID-19 determinó la suspensión de clases y el cierre de los locales de las universidades para evitar el contagio y muerte de docentes y estudiantes, y obligó a los gobiernos de los países a implementar medidas rápidas que permitieran la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la educación remota. Finalizado el 2020, se considera necesario cumplir con el objetivo de analizar las estrategias que se implementaron, sus resultados y determinar así los retos futuros que deberán enfrentar los gobiernos de cara a la realidad. Para ello, se consideró aplicar una metodología de investigación cualitativa, de análisis de contenido documental en una muestra de 28 textos que tratan sobre el tema; algunos de ellos fueron de investigación y otros, documentos de naturaleza legal de tres países seleccionados: Perú, Colombia y Chile. Se establecieron cinco categorías de análisis para ordenar los resultados, los cuales evidenciaron que los tres países pusieron en práctica estrategias educativas similares, como son: adoptar la educación a distancia virtual utilizando plataformas virtuales como entornos de aprendizaje, capacitación de docentes y estudiantes en competencias digitales y distribución de tablets y celulares con servicio de Internet a los estudiantes, entre otras.

Palabras clave: estrategias públicas, educación universitaria, pandemia, COVID-19.

Abstract

The COVID-19 pandemic led to the suspension of classes and the closure of university premises to prevent the spread and death of teachers and students, and forced the governments of the countries to implement rapid measures that allow the adaptation of teaching-learning processes to remote education. At the end of 2020, it is considered necessary to fulfill the objective of analyzing the strategies that were implemented, their results and thus determine the future challenges that governments will have to face in the face of reality. To this end, a qualitative research methodology of documentary content analysis was applied to a sample of 28 texts dealing with the subject; some of them were research texts and others were documents of a legal nature from three selected countries: Peru, Colombia and Chile. Five categories of analysis were established to order the results, which showed that the three countries implemented similar educational strategies, such as: adopting virtual distance education using virtual platforms such as learning environments, training teachers and students in digital skills and distribution of tablets and mobile phones with Internet service to students, among others.

Keywords: public strategies, university education, pandemic, COVID-19.

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 01/03/2021

Aceptado: 29/07/2021

Autor de correspondencia:

lhidalgob@unp.edu.pe

Introducción

En la década del 80 del siglo XX, la democratización política de los países generó el acceso masivo de jóvenes de diferentes estratos sociales a la educación superior, con el consecuente aumento de la matrícula universitaria impulsada por una política de equidad que se reflejó en el crecimiento de la cobertura educativa, orientada “a la creación de nuevas instituciones y a una intensa estrategia de densificación territorial de instituciones de educación superior, a partir de la consagración del principio de universalización de la educación superior, como criterio rector” (Yuni et. al., 2014, p. 47), promoviéndose leyes que facilitaron la creación de universidades particulares que competían en el marco de un libre mercado educativo, pero sin mayor cuidado en la calidad del servicio educativo que brindaban a los estudiantes.

Inserta la educación superior en este juego de la oferta y la demanda, los estados abocaron sus esfuerzos a la educación básica sin establecer mínimos mecanismos de regulación de la educación superior universitaria, lo que se reflejó, por ejemplo, en la falta de sistemas de información fidedigna y transparente que facilitaran la toma de decisiones en diferentes aspectos de la gestión universitaria. La universidad en el contexto latinoamericano, según afirman Yuni et. al., (2014), se caracterizó “por la diferenciación estructural, la heterogeneidad institucional, la segmentación en relación a públicos y estándares de calidad y la diversificación; fenómenos producidos por procesos estructurales como la privatización de la educación universitaria, las políticas de universalización y la masificación” (p. 49).

Otros problemas aparecían en simultáneo como la desactualización de los docentes en su materia y en tecnologías de la información y la comunicación que modernizaran el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escasa inversión en investigación, la falta de infraestructura adecuada, equipos y materiales; dificultades que requerían solución y que dieron pie para que los gobiernos de los países implementaran.

Procesos de regulación de la educación superior que hicieran frente al descontrolado aumento y disparidad en la calidad de las instituciones, en particular de las privadas. En algunos casos implementados a través de normas jurídicas o a través de procesos de acreditación institucional, para regular la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones. (Fernández y Pérez, 2016, p. 131)

Otra política fue la del aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, a través de procesos de licenciamiento y acreditación. Es así que, durante la década del 90 y siguientes, se expandió en los países de América Latina la corriente de la calidad educativa. En Chile, las políticas públicas de 2009 y 2011 estuvieron orientadas al aseguramiento de la calidad, redefiniendo el rol del Estado en educación, al ejercer mayor control y regulación sobre la calidad del servicio y el uso de los recursos en un contexto fuertemente privado, implementando procedimientos de evaluación a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, la evaluación docente, los compromisos de cumplimiento de metas de la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la creación

de la Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Durán, 2018).

En Colombia, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) se conformó con el subsistema de información, el subsistema de fomento y el subsistema de evaluación. De igual manera, se implementó un Sistema Nacional de Acreditación para fortalecer la calidad de la educación superior y hacer reconocimiento público al logro de altos niveles de calidad, defendiendo de esta forma el derecho a una educación de calidad que tienen los jóvenes usuarios (García et al., 2018, pp. 320-321).

En Perú, en el 2006 se creó el sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) para evaluar y acreditar los diferentes niveles educativos. En 2014 se puso en marcha la Reforma Universitaria con la dación de la Ley Universitaria 30220 y la Política de Aseguramiento de la Calidad Educativa, creándose la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) que evalúa las condiciones básicas de calidad, otorgando el licenciamiento para el funcionamiento de las universidades. Actualmente, este proceso ha terminado y continúa con el licenciamiento de las facultades de medicina humana, educación e ingeniería (SUNEDU, 2021).

Como puede apreciarse, la implementación de las políticas de calidad en la educación superior en los países latinoamericanos ya había empezado a dar sus frutos, mejorando las condiciones del servicio, pero se vieron frenadas por la aparición de la pandemia de la COVID-19 que obligó a las autoridades, en salvaguarda de la salud pública, a decretar el confinamiento de los docentes y estudiantes en sus hogares, obligando asimismo a las instituciones universitarias a adoptar la educación remota en línea y otras iniciativas para continuar con el servicio educativo. De acuerdo a lo que sostiene Miguel (2020), tuvo que darse un “ajuste emergente” en donde se hizo uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para afrontar la situación. “Los docentes poco experimentados en el manejo de la tecnología, no dudaron inmediatamente en reorganizar y re-inventar su docencia de forma virtual” (Canaza-Choque, 2020, p. 4). Esto significó que el proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos.

Por otro lado, el modelo educativo virtual emergente requirió verse acompañado de procesos administrativos y académicos que precisaron de ajustes en los marcos normativos, en las infraestructuras tecnológicas, en las comunicaciones y en las dinámicas de trabajo (Quinteiro, 2021). La necesidad de educar a distancia impulsó a las autoridades educativas del nivel superior a invertir recursos para poner en actividad campus virtuales, a través de plataformas digitales; lo que condujo al surgimiento de diversas dificultades técnico-pedagógicas en el rol de los docentes y estudiantes en un contexto

sanitario y educativo desfavorable que aún no culmina. Por ello, resulta importante analizar las estrategias públicas que se tuvieron que implementar de forma rápida, para hacer frente al reto de continuar ofreciendo el servicio educativo en las universidades, cuáles son y qué resultados se han obtenido a casi un año y medio de la pandemia y qué retos futuros deberán enfrentar las instituciones para ofrecer un servicio de formación profesional de calidad.

Métodos

Tipo de estudio

El artículo desarrolla una investigación cualitativa que tiene como propósito explorar y comprender las estrategias públicas aplicadas en la educación superior universitaria durante la pandemia de la COVID-19. En este tipo de investigación se desarrollan conceptos, ideas y concepciones, partiendo de la información y los datos que se recogen a través de la técnica documental. Se seleccionan los datos con mucho cuidado y orden, utilizando toda la información disponible (Vara Horna, 2015).

Población y muestra

La población estuvo constituida por el conjunto de los documentos que tratan sobre las estrategias públicas aplicadas a la educación superior universitaria en Latinoamérica. La muestra estuvo constituida por 28 fuentes documentales en la forma de artículos de investigación, elaborados por autores de Perú, Colombia y Chile, sobre la situación educativa de las universidades y, también, documentos legales emitidos por los Ministerios de Educación u otros organismos públicos para el desarrollo de planes de contingencia, ante la situación de alarma sanitaria por la COVID-19, en una muestra intencional, no aleatoria.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue una guía de revisión documental que registraba los datos en un cuadro de doble entrada que consideraba las categorías de estudio (variables de investigación), elaboradas previamente, las que se sometieron a crítica y discusión posterior con jueces codificados que sirvieron de árbitros de control de la fiabilidad del análisis y que ayudaron a perfilar y enriquecer las distintas categorías.

Procedimientos de la recolección de datos

En el artículo de revisión sobre las “Estrategias públicas universitarias en Latinoamérica, durante la pandemia del COVID-19” se siguió el método de Hamilton y Torracó (2005), que considera el desarrollo de investigación en tres etapas. En la primera, se ejecutaron búsquedas en tres bases de datos (Google Scholar, Scielo y Latindex), a fin de identificar fuentes que trataran el tema planteado; la búsqueda se basó en el uso de palabras o grupo de palabras claves determinadas en expresiones utilizadas como “educación universitaria y COVID-19”, “COVID-19 y educación universitaria virtual”, “Educación universitaria y COVID-19 en países latinoamericanos”, “políticas de educación superior en tiempos de pandemia”. La búsqueda dio como resultado la selección de documentos del período 2020 - 2021.

En la segunda etapa de desarrollo de la metodología se examinó la literatura obtenida, con la finalidad de crear una concepción holística y sintetizada de la misma así como de discriminar, en base a criterios, información coherente con los objetivos de investigación. Las fuentes que fueron objetos de análisis estuvieron compuestas, en parte, por artículos de investigación elaborados por autores de diferentes países latinoamericanos sobre la situación educativa de las universidades y, en parte, por documentos legales emitidos por los ministerios de educación u otros organismos públicos para el desarrollo de planes de contingencia ante la situación de alarma sanitaria por la COVID-19, en una muestra de 28 textos.

Aspectos éticos

Los aspectos éticos considerados en la investigación se basan fundamentalmente en el manejo honesto y transparente de la información “al consignar las referencias bibliográficas de aquellas ideas que han sido tomadas de otros autores y que se han empleado en la realización de la investigación y en el documento resultante” (Fernández y del Valle, 2017, p. 47). Así mismo, el trabajo cumple con las características de rigurosidad y objetividad en la aplicación de la técnica de investigación documental, al seleccionar, consultar, analizar y sintetizar las fuentes de información pertinentes.

Análisis de datos

En la última fase de la metodología que corresponde al análisis crítico de la literatura, Torracó (2005) lo describe como el análisis cuidadoso de las principales ideas y relaciones de un tema, además de proporcionar una deconstrucción del tema en sus elementos. Esta tarea permite reconstruir conceptualmente el tema para una comprensión más clara del mismo.

La creación de las diferentes categorías, siguiendo a López (2002), fueron: homogéneas, exhaustivas (agotar la totalidad del texto), exclusivas (un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes), objetivas (dos codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y adecuadas o pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo). En este sentido, el proceso requirió el análisis de contenido de los documentos en función a cinco categorías de análisis, en las estrategias educativas de tres países latinoamericanos: Perú, Colombia y Chile. Estas categorías fueron: adaptación de la educación presencial a la educación en línea, desarrollo de la investigación y generación de conocimientos, innovación de recursos pedagógicos, capacitación de docentes y, finalmente, retos de cara al futuro. Las categorías de análisis surgieron de la identificación de los aspectos comunes referentes al tema en los tres países seleccionados (ver Tabla 1).

Las categorías de análisis se indagaron en 28 documentos, de los cuales se seleccionó una cantidad homogénea de seis textos para las primeras cuatro categorías de análisis (adaptación de la educación presencial a la educación en línea, desarrollo de la investigación y generación de conocimientos, innovación de recursos pedagógicos, capacitación de docentes) y

cuatro documentos para la última categoría (retos de cara al futuro).

Tabla 1

Categorías de análisis de estrategias públicas en educación superior

Países	Perú	Colombia	Chile
Categorías			
Adaptación de la educación presencial a la educación en línea	6	6	6
Desarrollo de la investigación y generación de conocimientos	6	6	6
Innovación de recursos pedagógicos	6	6	6
Capacitación de docentes	6	6	6
Retos de cara al futuro	4	4	4
Total documentos por país	28	28	28

Resultados

Estrategias públicas en educación universitaria

Adaptación de la educación presencial a la educación en línea

En los países de América latina y el Caribe se tuvo que interrumpir la educación presencial por efectos de la pandemia por la COVID-19 que recluyó en sus hogares a docentes, estudiantes y padres de familia en procesos de cuarentena que buscaban evitar el contagio masivo de la población. El confinamiento se inició el 12 de marzo en Colombia y Perú; 13 de marzo en Venezuela; 14 de marzo en Argentina, 16 de marzo en Chile (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IELSAC], 2020) y continuó en lo que restaba del 2020, ante el incremento de contagiados y fallecidos en medio de una crisis sanitaria sin precedentes en la región, por la falta de tratamientos adecuados y, en mayor o menor medida, por la carencia de oxígeno, medicamentos y vacunas, que han causado estragos en la población en unos países más que en otros.

Ante esta interrupción de la vida cotidiana, las universidades, con el fin de continuar con el servicio educativo, y haciendo uso de su principio de autonomía, se organizaron para adaptar las asignaturas de sus programas educativos a la educación en línea, posponiendo aquellas que requerían presencialidad, laboratorios y talleres para próximos períodos. Si bien esto se dio en forma general, en algunas universidades del Perú, por ejemplo, la situación se hizo difícil pues no todas tenían implementadas plataformas virtuales ni

contaban con recursos económicos para hacer frente a los gastos que demandaba la nueva modalidad educativa.

El gobierno peruano, a través de la Superintendencia Nacional de Educación (SUNEDU, 2020), emitió "Disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia", estableciendo un porcentaje del 20 % hasta 70 % del total de créditos para los programas académicos con modalidad semipresencial y, en el caso de los programas a distancia, "El uso de entornos virtuales no puede superar el 80 % del total de créditos de los programas académicos de pregrado, con excepción de aquellos que son especialmente diseñados para una población adulta mayor de 24 años" (SUNEDU, 2020, p.13); dicho de otra manera, la norma deja siempre un rango de educación presencial en las dos modalidades para estudiantes menores de 24 años.

En Colombia, el confinamiento de docentes y estudiantes en sus domicilios generó la suspensión de las clases y los procesos administrativos presenciales, se adelantaron semanas de vacaciones colectivas, modificándose el calendario académico para el inicio de la educación remota. El gobierno nacional puso en ejecución una estrategia de organización para que universidades con experiencia en el desarrollo de programas a distancia, acompañaran y guiaran a otras instituciones para transformar su educación presencial a la modalidad remota (Ramírez-Montoya, 2020).

La Presidencia de la República expidió la Directiva Presidencial N.º 2 del 12 de marzo de 2020, la cual establecía medidas para evitar el contagio del virus y garantizar la prestación de los servicios públicos, como: i) el trabajo en casa por medio del uso de las TIC; ii) el uso de herramientas colaborativas para minimizar las reuniones presenciales en grupo, iii) acudir a canales virtuales institucionales, transmisiones en vivo y redes sociales para realizar conversatorios, foros, congresos o cualquier evento masivo; iv) el uso de herramientas tecnológicas para comunicarse y, v) hacer uso de herramientas como e-Learning, portales de conocimiento, redes sociales y plataformas colaborativas, para adelantar los procesos de capacitación y formación que sean inaplazables (IESALC, 2020).

En Chile, la educación fue una de las áreas más afectadas en el 2020 no sólo por la pandemia del COVID-19 sino, también, por las protestas de los jóvenes en la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que alteraron los procesos de admisión y el inicio del año académico. Según Spencer y Fernández (2020), después de la suspensión de las actividades presenciales, el Ministerio de Educación realizó algunas acciones relevantes para la educación superior (2020), como el Plan de Acción para Instituciones de Educación Superior, del 18 de marzo de 2020, que consideró la activación del Comité de Coordinación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SINACES), el convenio con Google para la habilitación de una plataforma digital, asignación de fondos para proyectos de educación a distancia, el Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales, la alianza

con instituciones de educación superior para la difusión de buenas prácticas y capacitación de docentes en modalidad online y extensión de plazos de postulación a becas y beneficios estatales.

Las universidades de los tres países realizaron la instalación de las plataformas de enseñanza en línea, adecuando los cursos dictados en forma presencial a lo virtual; sin embargo, se presentaron problemas con aquellos que requieren el trabajo de campo o en laboratorios. Para las asignaturas que sí se cursaron en un primer momento la docencia consistió en la entrega de abundantes materiales de lectura, cuyo aprendizaje no podía verificarse correctamente. En Perú, por ejemplo, el Consorcio de Universidades, conformado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima, solicitaron a la SUNEDU:

Autorización para reorganizar el año académico y ofrecer tres ciclos a partir de 2021, y así evitar el retraso del periodo formativo y el riesgo de una masiva deserción, con el objetivo de recuperar cursos que no se han podido dictar por su contenido eminentemente práctico, ello sin descuidar la distancia social y los cuidados necesarios. (Figallo, et.al., 2020, p. 26)

En otros casos, las disciplinas que requerían de equipos y software especializados, no solo debían tener acceso a Internet para poder realizar las actividades básicas del perfil profesional, sino que además “necesitaban programas y computadores construidos especialmente para este tipo de trabajo. Como es evidente, muchos estudiantes no cumplían con esos requerimientos para estudiar en su hogar y cumplir con las exigencias que pone la institución para el avance curricular” (Spencer y Fernández, 2020, p. 1).

Los tres países analizados establecieron mecanismos para implementar la educación remota a través del canal virtual no sin ciertos problemas como, por ejemplo, la brecha digital presente en casi todos los países de América Latina. De conformidad con los datos que brinda un Informe de la OCDE, el Perú tiene un 57 % de conexión de los jóvenes a Internet, Colombia un 67 % y Chile que está en mejor posición con un 88 %. Este mismo informe señala que la disposición de una computadora por parte de los jóvenes estudiantes alcanza un porcentaje de 53 % en Perú, 62 % en Colombia y 82 % en Chile. Con respecto a la posibilidad de contar con un software educativo, en el caso de Perú esta es del 28 %, en Colombia del 29 % y en Chile del 43 % (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE], 2020).

Si se atiende al hecho de que la brecha digital no es sólo la falta de conectividad sino también el poco desarrollo de las habilidades y capacidades requeridas para emplear de forma eficiente las TIC e, igualmente, la falta de computadoras y servidores conectados a Internet (Gallardo, 2019; Grande et al., 2016), puede inferirse que en los tres países analizados, la brecha digital ha generado una serie de desventajas para la educación superior universitaria y no universitaria, no precisadas hasta el momento, pero que colocaría a los estudiantes y docentes en una situación de menor calidad competitiva frente a sus pares en la región

latinoamericana (Flores-Cueto et al., 2020).

Desarrollo de la investigación y generación de conocimientos

Para el caso de Chile, a través del Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Superior se implementó el plan de acción para las instituciones de educación superior públicas y privadas, en tiempos del COVID-19, donde se estableció un fondo para áreas estratégicas con un presupuesto de casi \$ 10 500 millones de pesos para proyectos vinculados a la mejora de la calidad en la educación, priorizando proyectos relacionados con el desarrollo de la educación a distancia, de tal forma que las instituciones de educación superior puedan potenciar sus proyectos de formación virtual.

Así mismo, Chile contempla \$ 30 000 millones de pesos para el presupuesto del 2020, en el rubro de fortalecimiento de las universidades públicas, priorizando la creación de una red estatal para la educación a distancia; al mismo tiempo, el desarrollo de proyectos individuales en las universidades estatales que pretendan potenciar sus actuales sistemas de formación virtual.

Las universidades chilenas han venido trabajando en diferentes iniciativas para mitigar los efectos de la COVID-19; entre estas, la Pontificia Universidad Católica de Chile, desarrolló un plan de detección con la realización de pruebas, dispositivos para la prevención de contagios al cuerpo médico, equipos respiratorios y propuestas estratégicas sobre economía, educación, salud mental. También la Universidad de Santiago de Chile transformó los respiradores existentes en respiradores mecánicos, ya que de esta manera el ahorro que se genera es de casi el 80 % en la inversión de nuevos ventiladores (Paredes-Chacín et al., 2020).

La investigación y generación de conocimiento en Colombia en tiempos de COVID-19, por medio de las universidades, están en el orden de las acciones de política pública que viene implementando el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, fundado el 24 de enero de 2020. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) dispuso un presupuesto anual por la suma de 392 362 millones, desde antes de la pandemia.

A nivel de la gestión de la investigación, las universidades colombianas se dieron a la tarea de hacer frente a la pandemia. Este es el caso de la Universidad de Antioquia, pionera en realizar pruebas diagnósticas del COVID-19, desarrollo de un plasma como tratamiento para pacientes convalecientes, y en conjunto con otras universidades del país diseñaron y crearon equipos médicos de bajo costo (ventiladores mecánicos), para atender pacientes en estado crítico por el COVID-19. Por su parte, la Pontificia Universidad Javeriana adelantó cinco proyectos de investigación para contribuir y enfrentar la crisis sanitaria relacionada con la pandemia de COVID-19. Asimismo, la Universidad del Rosario buscó mitigar los efectos de la COVID-19; la Universidad del Valle avanza en proyectos de investigación en el área de la salud para evitar o disminuir la posibilidad de tratar en UCI a las personas

contagiadas; y la Universidad del Magdalena realizó pruebas del COVID-19, entre otras universidades (Paredes et al., 2020).

En Perú, las universidades particulares y públicas realizaron aportes en la lucha contra el letal virus. Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Piura, la Universidad Nacional de Ingeniería, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, entre otras, repararon y fabricaron ventiladores mecánicos de emergencia para asistencia de los enfermos, pusieron a disposición laboratorios y equipos para ser usados en el diagnóstico, realizaron estudios sobre el impacto de la crisis sanitaria, etc. (Red Peruana de Universidades, 2020).

Capacitación de docentes universitarios

La repentina aparición del COVID-19 en la vida cotidiana y el consiguiente viraje a la educación remota en las universidades cogió desprevenidos a los docentes, acostumbrados a las metodologías de la educación presencial y con un escaso desarrollo de sus competencias digitales, lo que implicó que las universidades de los tres países tuvieran que realizar acciones de capacitación aceleradas en la adaptación y organización de plataformas virtuales en entornos de aprendizaje, estrategias metodológicas y uso de recursos tecnológicos virtuales. “El profesorado ha recibido formación en herramientas de TIC para la enseñanza en la educación inicial (en niveles que llegan al 77 % en Chile, el 75 % en Colombia)” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, p. 10). En Perú, las 51 universidades públicas realizaron capacitación docente antes del inicio del semestre académico utilizando la virtualidad para los cursos y talleres, cumpliendo con las disposiciones emitidas por la SUNEDU (2020).

Innovación de recursos pedagógicos-tecnológicos

En el proceso de pasar de la educación presencial a la remota, la rapidez de los acontecimientos no permitió realizar una adecuada planificación educativa ni la modificación del modelo educativo de las universidades que permitieran orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando los medios virtuales. Para solucionar el desconcierto inicial de los docentes y estudiantes en Perú, el órgano regulador SUNEDU solicitó a las universidades un plan de trabajo que debía contener cuatro puntos estratégicos.

El primero, direccionado a la reprogramación de las actividades académicas, incluía matrícula de estudiantes, instalación de plataforma virtual de acceso a estudiantes y docentes, recopilación y validación de firmas virtuales de autoridades de cada facultad, calendarización de asignaturas no presenciales y presenciales (Miranda, 2020). El segundo punto estuvo dirigido a la gestión de adaptación no presencial de las asignaturas e incluyó la elaboración de documentos de gestión académica, adaptados a educación no presencial, como reglamentos, directivas, guías, sílabos, entre otros; además, se determinó la relación de asignaturas de pre y posgrado a ser impartidas en forma no presencial y presencial, uso de tecnologías de información y comunicación, conectividad y, principalmente, la

realización de capacitación a docentes y estudiantes en educación a distancia virtual. Los puntos tercero y cuarto, hacían referencia a procesos de seguimiento y acompañamiento a docentes y estudiantes, con el fin de mitigar riesgos y, por último, las adaptaciones en la gestión administrativa (Miranda, 2020; Velazquez et al., 2020).

En Colombia, se innovaron diferentes metodologías para modificar el proceso didáctico que haga posible el reemplazo de la clase magistral por el protagonismo del estudiante y el aprendizaje activo. La incorporación y uso pedagógico de las TIC y la aplicación de las teorías constructivistas permitieron que los profesores reestructuren sus procesos introduciendo metodologías que promuevan el “aprendizaje activo” el “aula invertida” y el “aprendizaje a partir de problemas”, entre otras (Moreno, 2020).

En Chile, igual que en Perú y Colombia, los docentes universitarios trasladaron sus modelos didácticos y metodológicos de lo presencial a los entornos virtuales de aprendizajes, produciéndose primero una adaptación que fue evolucionando a la innovación. Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile desarrolló un Manual para la Enseñanza Remota y, después de semanas de trabajo intensivo, lo subió a Internet donde ya ha sido descargado más de 60 000 veces. Adicionalmente, la universidad lanzó un canal en YouTube que ha recibido más de un millón de vistas con orientación a las mejores prácticas de la enseñanza virtual (Reisberg, 2021).

Retos futuros

Con dificultades y una gran incertidumbre, los semestres académicos del 2020 llegaron a su fin, con resultados de aprendizaje que aún no han sido analizados convenientemente. De lo que si se tiene certeza es que muchos estudiantes abandonaron el proceso de formación profesional del sistema universitario por causas económicas, de salud y por la brecha digital. En Perú, según las cifras demostradas por el Director General de Educación Superior (DIGESU) del Ministerio de Educación, Jorge Mori Valenzuela, 174 544 estudiantes universitarios dejaron su formación profesional, lo que representa un incremento del 6 % en la tasa de interrupción de estudios, en comparación al 12 % del año 2019 (SINEACE, 2020). En Chile, en 2020 se matricularon al menos 11 mil alumnos menos que en 2019, según el Sistema Único de Admisión (SUA) (Orellana, 2021). En Colombia, un informe del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana señala que la cantidad de estudiantes nuevos en instituciones de educación superior se redujo en un 12 % para el semestre 2020-2 (LEE, 2020).

El desafío en el 2021 es reincorporar a estos estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios brindándoles las facilidades a través de becas y ayudas económicas y tecnológicas que les permitan continuar estudiando. Ello también implica programar si la situación es propicia para el retorno progresivo a la educación presencial. Esto se dará con seguridad en el 2022 porque

los gobiernos de los países están avanzando con la vacunación de forma masiva a su población. En el caso de Perú, el proceso de vacunación se viene acelerando y es probable que en el 2022 pueda realizarse el retorno progresivo de los estudiantes a una educación semipresencial, modalidad que se prevé se instalará a futuro en la educación superior universitaria, dado que las TIC ya se integraron a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual hace imposible prescindir de ellas en el acto educativo. La modalidad presencial sigue siendo necesaria para el desarrollo de competencias profesionales que necesitan de laboratorios y talleres especiales para desempeños específicos en actividades reales y simuladas.

Los mecanismos de matrícula digital en las universidades públicas se perfeccionaron en este año, de modo que los apoyos económicos y tecnológicos a la población docente y estudiantil deberán ser incrementados por los principios de equidad y calidad educativa.

En el ámbito académico y pedagógico, las universidades tienen una cuestión pendiente, como es la tarea de actualizar sus modelos educativos, incorporando orientaciones para el desarrollo de la educación virtual y semipresencial; así como el rediseño de los planes curriculares desde un enfoque de desarrollo de competencias en entornos virtuales de aprendizaje.

De acuerdo con Expósito (2020), los docentes tienen la responsabilidad de mejorar sus clases virtuales dictadas en tiempo real (videoconferencias sincrónicas); igualmente, clases grabadas en YouTube o en otras plataformas digitales en línea, digitalización de documentos en formato papel como apuntes de clase o resúmenes de fuentes seleccionadas; guías de estudios como herramientas didácticas construidas por el docente en soporte digital, transmitidas por mail, WhatsApp, plataforma o la nube, modelos de evaluación digital que permita verificar el rendimiento académico de los estudiantes y videos de presentación para la motivación de los estudiantes por los temas de las clases.

Por otra parte, es imprescindible replantear la estructura organizacional de la universidad en la gestión institucional, creando direcciones y coordinaciones especializadas en educación virtual y semipresencial que permitan desarrollar procesos de acompañamiento, monitoreo y verificación de resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como apoyar al docente en el desarrollo de sus competencias pedagógicas digitales.

Discusión

Según el Informe especial de la CEPAL (2020), los países que contaban con plataformas virtuales de contenidos educativos las adecuaron y actualizaron. No fue el caso de Perú, Colombia y Chile, que “pusieron en línea nuevas plataformas virtuales, en algunos casos en cooperación con empresas como Microsoft, Cisco y Google, y con organismos multilaterales. En la mayoría de los casos, las plataformas de contenido se complementaron con soluciones de aulas virtuales” (p.9).

La premura del tiempo hizo que se trasladaran las asignaturas de diseño presencial al entorno virtual, sin adecuación de los planes curriculares, ejecutados por docentes y estudiantes y con escaso desarrollo de competencias digitales. El proceso formativo se dio en lo virtual, con técnicas y estrategias propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación en horarios rígidos y el mismo número de contenidos, perdiéndose de vista las condiciones de los entornos virtuales que obligan a estudiantes a tomar esta opción de estudio, el perfil del estudiante, sus tiempos y sus metas (Miguel, 2020).

Los países de Chile, Colombia y Perú han implementado una serie de acciones de política pública en cuanto al desarrollo de la investigación y generación de conocimiento que, a pesar de la crisis mundial de la COVID-19, contribuyeron desde las diferentes esferas de influencias de las universidades a seguir generando conocimiento y dando soluciones a problemas de las diferentes áreas del conocimiento; en especial, las ciencias sociales, educativas y de la salud, entre otras.

Con respecto a la capacitación, los tres países estudiados desarrollaron cursos de capacitación docente en conocimiento y manejo de plataformas virtuales y recursos educativos tecnológicos, utilizando los mismos medios virtuales en los que se les estaba preparando para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. Se utilizaron sílabos adaptados a la modalidad emergente y guías de aprendizaje cuidadosamente elaboradas.

Respecto a las innovaciones pedagógicas, los docentes reestructuraron el sílabo e incluyeron como estrategia las videoconferencias, a manera de la clase magistral, para motivar a los estudiantes a la asistencia a las clases vía entorno virtual de aprendizaje. Posteriormente, incorporaron la estrategia del aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y otras. Estos cambios de metodología, hicieron necesario el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes y experiencias en los grupos de docentes, acostumbrados en tiempos anteriores a la pandemia al trabajo individual y solitario de la libertad de cátedra. También fueron requeridas acciones de capacitación en competencias digitales y en metodologías didácticas aplicables a los ambientes virtuales.

Los retos futuros son casi idénticos en Perú, Colombia y Chile. Todos deben reincorporar a los estudiantes que, por diversos motivos, no pudieron insertarse en la educación virtual durante el 2020 y, para ello, deben desarrollar una política de becas e incentivos para apoyar a los jóvenes alumnos en los costos que demanda la educación virtual. La brecha digital presente en los tres países, en dimensiones diferente, debe ser abordada con urgencia en los planes de gobierno para no profundizar las otras brechas de aprendizaje e inequidad. La capacitación docente debe continuar para lograr niveles óptimos de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales de aprendizaje, así como el incentivo para la investigación y la innovación.

Conclusiones

Las estrategias públicas aplicadas en la educación superior universitaria durante la pandemia del COVID-19 en Perú, Colombia y Chile lograron, en primer lugar, continuar con el servicio educativo en un modelo de educación remota, desarrollando un proceso de digitalización en docentes y estudiantes que no ha sido integral, quedando pendiente la incorporación en este cambio, tanto en la cultura institucional como en la académica y administrativa, lo que permitirá responder a las necesidades y demandas de una sociedad global, aun agobiada por la pandemia del virus COVID-19, la cual seguirá perjudicando en un plazo no definido la salud de la población por las mutaciones que experimenta.

Los tres países experimentan una brecha digital que limita el acceso de la población estudiantil a los entornos virtuales de aprendizaje. Esta brecha debe ser seriamente abordada por las gestiones de los respectivos gobiernos para su pronta solución, pues aquella limita enormemente el derecho de los estudiantes a una educación superior de calidad, con el riesgo de hacer más grande la problemática del aprendizaje y la inequidad.

La transformación digital que las universidades de Perú, Colombia y Chile, pusieron en movimiento para continuar brindando el servicio educativo llevó a poner un especial énfasis en la docencia como motor de la formación profesional en la universidad, con un proceso de capacitación en manejo de las TIC que lograron cumplir el reto de brindar educación superior en la situación emergente; sin embargo, se requiere un proceso continuo de desarrollo de las competencias digitales que incluyen el dominio y manejo de herramientas virtuales con dimensión pedagógica, tanto en docentes como en estudiantes, sin olvidar las otras áreas del quehacer universitario como es la investigación y la responsabilidad social universitaria.

El desarrollo de la investigación y gestión del conocimiento para paliar los efectos de la pandemia tienen un balance positivo en los tres países objetos del estudio, pues las universidades motivadas por un afán de servicio a la sociedad y el incentivo del Estado aportaron con una serie de soluciones médicas y tecnológicas que van desde la reparación y fabricación de aparatos de ventilación y respiración hasta los estudios de análisis y control de la pandemia, propuestas de protocolos, aplicación de pruebas, entre otras.

En cuanto a las innovaciones pedagógicas-tecnológicas, los docentes universitarios realizaron una labor de adaptación de sus instrumentos curriculares, metodologías y materiales educativos virtuales de forma progresiva, con apoyo de los órganos reguladores de cada uno de los países latinoamericanos y los directivos de gestión académica de sus universidades; trabajo que permitió el desarrollo de las competencias en sus estudiantes. El esfuerzo realizado ha hecho posible que las TIC se hayan integrado satisfactoriamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación superior universitaria.

Por último, y a manera de recomendación, el estudio realizado sobre estrategias públicas en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19, en los países de Perú, Colombia y Chile, se basó en los contenidos de artículos y las declaraciones de normas en resoluciones o documentos oficiales. El análisis del contenido sobre el tema presenta aportes relevantes sobre educación superior en el contexto de la pandemia, aunque aún insuficientes; por tal razón, se sugiere realizar investigaciones empíricas sobre la ejecución de iniciativas y proyectos orientados por esas estrategias nacionales, en el ámbito interno de cada universidad o país y que los resultados sean útiles para la toma de decisiones en la gestión universitaria. El cuidado de la calidad educativa así lo requiere.

Fuente de financiamiento

La investigación fue realizada con recursos propios.

Contribución de los autores

LEHB: metodología, establecimiento de categorías, análisis de resultados, discusión, redacción y revisión final del artículo.

JEPDT: recopilación de información, análisis de resultados, discusión, conclusiones.

GPGH: metodología, análisis de resultados, discusión, conclusiones.

EMPM: recopilación de información.

Conflicto de Interés

No presenta conflicto de intereses.

Referencias

- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1315. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1315>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Informe especial. Secretaría Ejecutiva de la CEPAL.
- Durán Sanhueza, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12328>
- Expósito, C. D. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández, M. A. y del Valle, J. (2017). *Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández Lamarra, N. R. y Pérez Centeno, C. G. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. La educación en América Latina hoy. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 (2016), 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>.

- Figallo, F., Gonzales, M. T. y Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el covid-19. *ESAL Revista de Educación Superior en América Latina*, ESAL 8 (julio-diciembre, 2020). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/articel/view/13404>
- Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M. y Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-527. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559007/html/index.html>
- Gallardo-Echenique, E. E. (2019). Brechas y asimetrías que emergen en la era digital, ¿nuevas formas de exclusión? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-3. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2909/1754>
- García Gil, M. E., Hernández Ospina, M. y Piovani, J. I. (2018). Calidad de la educación superior en Colombia y Argentina. Un análisis desde las políticas públicas. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(18), 2018, 304-334. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23939>
- Grande, M., Cañón, R. y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1703/1559>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. (2020a). *Covid-19 y Educación Superior: Políticas públicas nacionales*. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. (2020b). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE] (2020). *Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?* Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/laboratorio-de-economia-de-la-educacion-puj/>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4(2002), 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Apoyo del Mineduc durante la pandemia del COVID-19*. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(núm. Esp.), 13-40, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Miranda Acosta, B. A. (2020). *Normas de implementación de la educación no presencial y calidad educativa en los estudiantes de pre grado en la Universidad San Ignacio de Loyola durante la crisis del covid-19*. [Trabajo de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11284/1/2020_Miranda%20Acosta.pdf
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <http://orcid.org/0000-0003-1435-614X>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/>
- Orellana, A. (2020). Los desafíos que impuso el Covid-19 al modelo universitario. *Revista Palabra Pública*. <http://palabrapublica.uchile.cl/2020/07/23/los-desafios-covid-19-modelo-universitario/>
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>
- Quinteiro Goris, J. A. (2021). *Covid-19: su impacto en la educación superior y en los ODS*. Unesco. Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>
- Ramírez Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123-139. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>
- Reisberg, L. (2021). Reflexiones de 2020: ¡No todo fue malo!. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*. ESAL 9 (Enero – Junio, 2021). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/articel/view/14090>
- Red Peruana de Universidades [RPU]. (2020). *Acciones de las universidades de la RPU frente a la pandemia COVID-19*. <http://rpu.edu.pe/2020/04/30/acciones-las-universidades-miembros-la-rpu-frente-la-pandemia-covid-19/>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2021). *Sobre impacto en las universidades de la pandemia*. SINEACE. <https://www.gob.pe/institucion/sineace/campa%C3%B1as/3039-encuentro-virtual-impacto-de-la-situacion-excepcional-causada-por-la-pandemia-covid-19-en-la-calidad-del-servicio-de-la-educacion-superior-universitaria>
- Spencer V. E. y Fernández H. J. (2020). *Covid y Educación Superior*. <https://www.convergenciamedios.cl/2020/04/covid-y-educacion-superior/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2020). *Disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia*.

- Resolución del Consejo Directivo N° 105-2020-SUNEDU/CD.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-disposiciones-para-la-prestacion-del-servicio-educacional-resolucion-n-105-2020-suneducd-1879494-1/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2021). *Avances y estatus del licenciamiento*. <https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>
- Torraco, R. (2005). Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 308–328.
<https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Vara Horna, A. A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis*. Macro.
- Velazque Rojas, L., Valenzuela Huamán, C. J. y Murillo Salazar, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontol Sanmarquina*, 23(2), 203-206.
<http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Yuni, J. A., Melendez, C. E. y Díaz, A. G. (2014). Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 41–60.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36087>