



Modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje

Mary Caroline Skelton-Macedo

Profesora de Endodoncia y Teleodontología, y Coordinadora del Centro de Producción Digital de la Universidad de São Paulo
mary[@]usp.br

Fabio Gregori

Profesor de Medicina Veterinaria de la Universidad de São Paulo
acme[@]usp.br

Resumen

La pandemia de la COVID-19 ha tenido un profundo impacto sobre la educación superior. El paso hacia la formación virtual obligó al rediseño del proceso educativo en todos los países, pero sin tiempo para preparar a las instituciones educativas y al estudiantado. Uno de los aspectos más afectados fue el relativo a la evaluación que, al igual que las clases, hubo de realizarse en remoto. Asimismo, los efectos de la pandemia se vieron agravados en áreas de conocimiento que demandan actividades prácticas. Otras preocupaciones han concernido al impacto sobre la salud mental y a la vulnerabilidad financiera de muchas familias. Todo lo anterior ha influido en la reflexión sobre la calidad educativa, y ha generado debates sobre los indicadores para medir las prácticas adoptadas. Por otro lado, en términos de internacionalización, la movilidad académica virtual no ofrece la misma riqueza que la movilidad presencial. A raíz de estas experiencias, los países de América Latina pueden extraer lecciones compartidas ante la educación superior en pospandemia. Los relatos de las experiencias en el contexto brasileño se presentan como una contribución ilustrativa al objeto de estudio de este documento.

Palabras clave

Calidad académica, educación superior, evaluación, movilidad internacional, pandemia.

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a strong impact on higher education. The transition to virtual learning forced the redesign of the educational process in all countries: this was undertaken without time to prepare properly academic institutions and students. One of the most affected aspects was the evaluation; like the classes, it had to be done remotely. Similarly, the effects of the pandemic were aggravated in areas of knowledge that demand practical activities. Other concerns refer to the impact on the mental health and financial vulnerability of many families. All this has influenced educational quality and has generated debates about indicators to measure the best practices. On the other hand, in terms of internationalization, virtual academic mobility does not generate the same cultural enrichment as international stays. Based on these experiences, Latin American countries can share lessons and recommendations for post-pandemic higher education. The reports of the experiences in the Brazilian context present an illustrative contribution to the object of study of this working paper.

Keywords

Academic quality, higher education, evaluation, international mobility, pandemic.

Mary Caroline Skelton-Macedo

Graduada en Odontología por la Universidad de Taubaté (UNITAU) (1985). Máster (1998) y doctora en Endodoncia (2003) por la Facultad de Odontología de Universidad de São Paulo (FOUSP). Fue consultora de la Organización Panamericana de la Salud/Ministerio de Salud, en el programa Telesalud Brasil (2009-2010). Actualmente es profesora de Teleodontología y Endodoncia en la FOUSP y coordinadora del Centro de Teleodontología/Telesalud del Centro de Producción Digital (CPDigi) de la FOUSP. Tiene experiencia docente en Odontología, con énfasis en Endodoncia. Trabaja principalmente en: estrategias de enseñanza-aprendizaje; tecnologías móviles aplicadas a la educación superior; producción de material didáctico para la enseñanza presencial y a distancia; educación a distancia en salud; educación continua; educación dental; informática en salud y evaluación. Miembro de la Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica, SBPqO.

Fabio Gregori

Licenciado en Medicina Veterinaria por la Universidad de São Paulo (USP) (1995), y en Pedagogía por la USP (2005). Máster en Medicina Veterinaria por la USP (1999) y doctor en Medicina Veterinaria por la misma universidad (2003). Tiene experiencia docente en Medicina Veterinaria, con foco en enfermedades infecciosas animales. Trabaja principalmente en: epidemiología, rotavirus, virología, diagnóstico, educación en salud pública veterinaria y veterinaria preventiva.

Con la colaboración de



1. Introducción

La irrupción de la pandemia COVID-19 implicó adaptar la educación presencial a la modalidad virtual de forma urgente en todo el mundo, para proporcionar a los estudiantes la posibilidad de continuar con su formación, procurando mantener los estándares de calidad (Reyes y Quiroz, 2020; Aziz *et al.*, 2020). No obstante, se produjeron muchos casos de paralización formativa en América Latina, por falta de infraestructura tecnológica (CEPAL/UNESCO, 2020; CNA, 2020; Andifes, 2021). Considerando que el mantenimiento de la calidad educativa resulta fundamental, analizar tanto la primera alternativa (adaptar el proceso y dotarlo de continuidad) como la segunda (paralizar temporalmente la educación) puede arrojar luz sobre las decisiones que han de tomarse en la pospandemia para las actividades formativas.

Países como México, Argentina, Brasil y Uruguay tuvieron que implementar una educación remota de emergencia para que el aprendizaje pudiera continuar, aun con todos los desafíos que exigía la situación (Paredes *et al.*, 2021). La educación disruptiva —que rompe el paradigma de una enseñanza fundamentalmente presencial y en aulas— exige una nueva mirada, un momento de aprendizaje renovado por parte de la comunidad educativa, sin perder de vista el objetivo mayor: un aprendizaje de calidad y eficaz, jóvenes bien formados y preparados para un mercado de trabajo cada vez más globalizado.

A partir de los análisis contenidos en este documento, es necesario considerar la realidad de cada país, examinar su propia experiencia, su situación actual, qué se puede implementar inmediatamente y a medio plazo, y cómo se puede realizar un proceso de evaluación formativa a partir de nuevos componentes. En todo caso, el rediseño de la enseñanza en tiempos de pandemia debe centrarse en el estudiante (Inga *et al.*, 2021).

2. Entornos virtuales y rediseño de la enseñanza en tiempos de COVID-19

Antes de la pandemia, la educación —en términos generales— tenía lugar en aulas físicas, con poco apoyo tecnológico complementario a las actividades presenciales (Silva Barbosa de Oliveira *et al.*, 2021). Con la pandemia, las instituciones tuvieron que decidir si paralizaban la educación o se adaptaban con rapidez para dar continuidad al proceso educativo vía remota. En muchos países se paralizó el proceso, puesto que no contaban con los medios necesarios para mantener la comunicación con sus estudiantes y entre ellos (Unicef, 2020; Consejo Nacional de Acreditación - CNA, 2020).

Ciertamente, la enseñanza remota puede asegurar la formación y la adaptación individual a cada estudiante (Kenski, 2021; Inga *et al.*, 2021). Sin embargo, hubo instituciones educativas que, ante la pandemia, se encontraron totalmente desprevenidas y tuvieron que mejorar urgentemente su infraestructura. La infraestructura necesaria implica un parque de cómputo en la institución que in-

cluya programación, equipamiento y conectividad para los estudiantes. En el caso de la educación superior, la adaptación a los ambientes virtuales se dio prácticamente de manera instantánea, a diferencia de lo que sucedió en los primeros grados de la enseñanza primaria, que pasó por una etapa crítica. La pandemia exigió un esfuerzo crucial para repensar rápidamente el proceso formativo y adoptar lo que pasó a denominarse “enseñanza remota de emergencia” (ERE) (Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Educación Superior - Andifes, 2021).

2.1. Necesidades básicas

Teniendo en cuenta las exigencias que supone desarrollar un curso *online*, Kenski (2021) plantea que son necesarios diversos equipos multidisciplinarios formados por profesores, técnicos, *designers*, equipos de vídeo y otros profesionales. Cada equipo debe asumir responsabilidades diferentes, pero convergentes, para hacer viable cada momento de aprendizaje. Lo ideal es que todos los equipos actúen en colaboración, con un máximo de interacción en cada etapa. Ese esfuerzo tiene el objetivo de construir, al final del proceso, un material integrado, con características propias que incentiven el aprendizaje.

Como señala Kenski, al aprendizaje se estimula cuando el material didáctico integra equipos multidisciplinarios, lo que hace el proceso más atractivo. Además, el estudiante en modalidad remota necesita percibir su interacción con profesores, compañeros y sistemas/plataformas. Al comienzo realizará un esfuerzo para acometer el trabajo exigido, pero el *feedback* le traerá satisfacción y hará que estudiar sea gratificante. Tal vez se pueda comparar lo que describe dicha autora con las recompensas que ofrecen las redes sociales.

Durante la pandemia, en el cambio de la modalidad presencial por la remota, dicho planteamiento no se cumplió. Tan solo se ha generado una producción y entrega distinta de los contenidos, a fin de dar continuidad al proceso formativo y, ciertamente, ello ha impactado sobre la calidad del aprendizaje. No se trataba solo de gestionar una mera transposición de la presencialidad al formato de vídeo en directo o grabado. Además de la necesidad de recursos audiovisuales, había que repensar nuevas formas de relacionarse con las cámaras y con los alumnos, y redimensionar las clases y los enfoques.

Considerando que los actores involucrados en el proceso educativo presencial (docentes y estudiantes) no implican tantos equipos de desarrollo e integración como en el modo *online*, la adopción abrupta de la educación remota (sin tiempo hábil de preparación y adecuación, sin planificación del *feedback* necesario y, en muchas circunstancias, sin la infraestructura adecuada), puede haber convertido la experiencia remota en algo confuso y desalentador, tanto para los estudiantes como para los profesores.

Por otro lado, dadas las dificultades, muchos estudiantes ayudaron a sus maestros a usar tecnologías durante sus clases. Por ejemplo, en la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo surgieron situaciones de empatía y se generó un esfuerzo conjunto para superar una situación inesperada. Bollela *et al.* (2021) han constatado situaciones semejantes y Silva Barbosa de Oliveira *et al.* (2021) citan la preocupación por este tema, que ya había sido señalada por Bertholdo Neto en 2017, antes de la pandemia. Eso muestra el atraso en el que se encontraba el sector educativo con respecto a la adopción de tecnologías viables y disruptivas.

Silva Barbosa de Oliveira *et al.* (2021) constataron, además, que la tecnología y el contenido son relevantes, pero la metodología aplicada y la humanización de las relaciones son las que determinan el resultado del proceso educativo en remoto. La metodología debe tener una mirada significativa sobre el *feedback* de la actuación del estudiante, proporcionándole un parámetro para sus siguientes pasos y la comprensión implícita de cómo se está valorando su desempeño.

Los autores subrayan que el aprendizaje tiene más sentido para el estudiante cuando está motivado y comprende el objetivo de las propuestas. En cuanto a la humanización de la docencia, los docentes pueden ser indiferentes tanto de forma presencial como a distancia. Asimismo, el enfoque actitudinal de ambos actores (docentes y estudiantes) también es significativo para el éxito de la formación. Hay compromiso por parte del estudiantado cuando el proceso es transparente y sabe cómo desarrollar y retornar lo aprendido. Los autores también sugieren que la enseñanza híbrida puede permitir la entrega de contenidos vía remota y la planificación de momentos presenciales para la reflexión y las capacitaciones prácticas en el desarrollo de habilidades y competencias múltiples.

No obstante, durante el confinamiento, la aceleración de la adopción de los medios digitales no tuvo en cuenta los perfiles de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los docentes, que se observarán a continuación¹.

2.1.1. Perfiles de aprendizaje: los nativos digitales

Los estudiantes nativos digitales no necesariamente comprenden el uso potencial de las informaciones y plataformas electrónicas en el contexto del aprendizaje. Suelen utilizar las redes para la búsqueda de información cotidiana, o sugerencias para la realización de algunas tareas o compras, pero no suelen consumir contenidos didáctico-pedagógicos estructurados. Por lo tanto, precisan de apoyo para concentrarse en actividades factibles y realizar los estudios propuestos (OECD, 2021).

Ya sea de forma presencial o a distancia, es necesario que los docentes establezcan un momento inicial con explicaciones claras sobre cómo se desarrollarán las tareas a distancia y lo que se espera del alumnado; esto es imprescindible como parte del contrato pedagógico. Ese contrato se refiere a lo que se desarrollará durante el curso académico, tanto desde el punto de vista de lo que se le ofrecerá al estudiante, como de lo que se espera de él en términos de actitud y desarrollo. En otras palabras, la educación no se hace sin planificación y deben presentarse claramente las vías de recuperación en caso de que el estudiante no alcance el mínimo necesario para aprobar (Rodríguez *et al.*, 2007; Skelton-Macedo y Antoniazzi, 2010; Carmo *et al.*, 2020).

Una vez entendido esto, el estudiante comprenderá cómo debe dedicarse a los contenidos y que su aprendizaje puede trascender el espacio del curso propuesto. Pueden ofrecerse contenidos de cursos distintos, que no necesariamente se limitan al espacio físico de su unidad universitaria o país.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan el acceso a esos contenidos y globalizan al estudiante. El docente, por su parte, debe ser el agente que incentiva y alienta a este a participar de ese universo de posibilidades. Este proceso debe llevarse a cabo de forma responsable y disciplinada, para que no induzca al estudiante a aceptar cargas excedentes de obligaciones (Iyer *et al.*, 2020).

Para el caso de las vivencias culturales, existen plataformas de inmersión que pueden sobrepasar las barreras físicas, proporcionando a los estudiantes la convivencia que tendrían si estuvieran en otro país. Dichas plataformas no tuvieron una aplicación reconocida en el pasado, pero han sido promisorias durante la pandemia para intercambiar experiencias culturales (es el caso de *Second Life* y de lo que está desarrollando actualmente el metaverso) (Tori *et al.*, 2016; Desafíos da Educação, 2021).

¹ Una necesidad básica señalada es la observación de los perfiles de aprendizaje de los estudiantes y las características de los docentes. Sin tener esto en cuenta, surgen problemas con respecto al proceso educativo, y no se garantiza una experiencia rica para ambos actores.

En 2021, la institución Chegg.org (USA) encargó una encuesta (Global Student Survey) sobre universitarios/as y pandemia. Entre el 20 de octubre y el 10 de noviembre de 2020, se entrevistó a 16.839 estudiantes universitarios de entre 18 y 21 años de 21 países. Los países incluidos fueron Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Francia, Alemania, India, Indonesia, Italia, Japón, Kenia, Malasia, México, Arabia Saudita, Corea del Sur, España, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos y Rusia. El Global Student Survey identificó serios problemas durante la pandemia.

Estos son algunos de los datos: el 56% señaló que su salud mental sufrió durante la pandemia; el 3% señaló que había atentado contra su propia vida; el 15% pensó en esa posibilidad; el 8% se autolesionó; el 17% buscó ayuda, y el 81% relató que su estrés y su ansiedad aumentaron². A pesar de ese relato, el 70% de los estudiantes de grado observaron que se sentían felices al considerar el contexto. En todos los países investigados hubo más estudiantes optimistas que pesimistas. Es probable que esa respuesta esté asociada al número de muertes; poder responder a dicho tipo de encuestas permite reflexionar sobre “el todo”, más allá de las circunstancias de un específico estrés emocional.

La salud mental es un reto del regreso al modelo presencial. Esto debe ser entendido desde un punto de vista biopsicosocial. Hacer que los entornos sean más participativos y acogedores es parte de la ecuación para mitigar parcialmente este problema.

Los perfiles de aprendizaje que se refieren a la cinestesia tuvieron que adaptarse a la entrega de textos y videoclases. Los estudiantes cinestésicos ciertamente sufrieron un poco más durante la adaptación; sin embargo, al final lograron adaptarse. Lo ideal para gestionar diversos perfiles es planificar el material didáctico que los atienda de manera satisfactoria y desarrollar los medios que sean más provechosos (Teixeira, 2020).

2.1.2. Perfiles de enseñanza: profesores tradicionales

El Global Student Survey de 2021 indicó que casi la mitad de los estudiantes entrevistados consideraban que sus profesores saben enseñar *online* de forma efectiva, mientras que el 37% del total respondió que no. Por tanto, existe una necesidad de formación continua de los docentes como política fundamental de las instituciones de enseñanza, para que puedan desarrollar competencias, ya sea a distancia o presencialmente.

Es necesario invertir de forma eficiente en la formación de los docentes ante los cambios acaecidos, llevando dominio, experiencias y disciplina en el aprendizaje de lo que ofrecen las tecnologías, para que la creatividad de los docentes pueda construir prácticas seguras y responsables, adecuadas a la realidad de sus estudiantes.

Se profundiza en esos datos en el informe de la OECD de 2021, que muestra las fallas de la relación del docente con el contexto. Ante esto, el incentivo a la lectura digital, por ejemplo, es de gran importancia para el compromiso del estudiante en los procesos digitales de aprendizaje (OECD, 2021: 120).

Docentes que emplean con facilidad herramientas electrónicas serán partidarios de una navegación sin restricciones para sus estudiantes. No solamente abrirán puertas de un nuevo universo de saberes, sino que también señalarán caminos seguros para que estos amplíen sus conocimientos. Eso debe ocurrir no solamente en el espacio de aprendizaje formal, sino también con contenidos diversos e infor-

² Assunção-Luiz *et al.* (2021) también observaron la precarización de la salud mental de los estudiantes durante la pandemia para estudiantes de posgrado.

males que permitan al estudiante la construcción de su análisis crítico (respecto a lo que recibe y selecciona en el mundo virtual).

Un docente que navega y adquiere conocimiento lejos de su escuela de origen tendrá más empeño y seguridad en incentivar a sus estudiantes a que busquen no solo material de estudio, sino cursos y formaciones complementarias importantes para su crecimiento educativo, cultural y profesional.

Durante la pandemia, fue necesario capacitar a docentes para que pasaran a utilizar plataformas de enseñanza a distancia y pudieran producir material didáctico de calidad, tanto en contenido como en características digitales. Muchos tuvieron dificultades, y la política adoptada en las universidades públicas brasileñas fue trabajar en conjunto con los dos universos: docentes y estudiantes. Se procuró que hubiera incentivos y compromisos por parte de ambos, y se facilitó la comunicación con el fin de mitigar las limitaciones de una enseñanza remota de emergencia. Áreas del conocimiento que demandan muchas actividades prácticas y contacto físico (pacientes, por ejemplo), como es el caso de la Odontología, presentaron desafíos aún mayores de adaptación.

2.2. El panorama brasileño

En este epígrafe se va a analizar el caso de la Facultad de Odontología y la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo (USP). Las experiencias de estos centros aparecerán de nuevo en epígrafes sucesivos de este documento de trabajo.

Aspectos legales. Mejores prácticas

La Facultad de Odontología de la USP (FOUSP) ofrece dos cursos de pregrado: de tiempo completo (83 plazas) y cursos nocturnos (50 plazas), ambos presenciales y con el 80% de la carga didáctica de actividades prácticas. En conjunto, atiende a 630 estudiantes de pregrado, 325 estudiantes de posgrado, con 136 profesores y 159 empleados distribuidos en ambos cursos. El curso de tiempo completo dura cinco años y el curso nocturno, seis años. Actualmente, la mitad de las vacantes son para estudiantes con diferentes vulnerabilidades sociales.

Durante la pandemia, en los casos en que la formación tuvo continuidad, el primer momento se reservó para contenidos teóricos y todos imaginaron que estas actividades se mantendrían por un breve espacio de tiempo. Pero no fue así. Por su parte, las actividades prácticas de los cursos ni siquiera podían planificarse, puesto que cada poco tiempo había avisos gubernamentales alterando medidas, restringiendo actividades sociales e impidiendo que hubiese una planificación asociada de teoría y práctica.

Los cursos de salud sufrieron un duro impacto, pues comprenden saberes y prácticas basadas en actividades de laboratorio y clínicas, que se paralizaron completamente. La FOUSP realizó clases teóricas de marzo a noviembre de 2020, y regresó posteriormente a las actividades prácticas, tanto de laboratorio como clínicas. Para las actividades clínicas, el tiempo de paralización dio oportunidad a realizar reformas, como la colocación de separadores de vidrio en los recintos de atención, además de una nueva planificación del sistema de extracción y aire acondicionado. Solamente los cursos de Medicina, que tienen ambulatorios de urgencia, mantuvieron las atenciones, puesto que constituían la línea de frente ante la COVID-19 (MEC, 2020/2021; FOUSP, 2020; Andifes, 2021).

Este cuadro conllevó la necesidad de un diseño de actividades formativas que impactasen lo mínimo posible en la salud mental de los actores. Era necesario garantizar el derecho a la educación, y la planificación debía dar continuidad al proceso formativo, con calidad y acceso equitativo. Hubo

una ampliación de los plazos para el curso de pregrado, pero aun así hubo muchas cancelaciones de matrícula.

Durante el confinamiento, el diseño de actividades tuvo que atender las necesidades educativas, sin asimilar complejidades extra, exigir capacitación prolongada ni equipos o compra de más banda de acceso por parte de docentes y discentes. La enseñanza en este periodo recibió la denominación de “enseñanza remota de emergencia” para diferenciar su calidad con la que propiamente se denomina “remota” o “a distancia”, o incluso “híbrida” (Behar PA, 2020; Neves, Valdegil y Sabino, 2021).

Respecto al aspecto legal, la enseñanza híbrida en Brasil contaba con el Decreto Administrativo MEC 2.117, del 6 de diciembre de 2019 (MEC, 2019), que reglamentaba la oferta de hasta el 40% de la carga horaria total de cursos de grado presenciales en la modalidad a distancia. El decreto ya contemplaba la preocupación por la metodología empleada, posteriormente observada por Kenski (2021) y Silva Barbosa de Oliveira *et al.* (2021). Cualquier cambio en la modalidad de los cursos debía ser inmediatamente informado a los estudiantes y candidatos, y la flexibilización para esta forma híbrida solamente se podía adoptar al inicio del semestre académico.

Por este motivo, tras la declaración de la pandemia, el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil agilizó la publicación de nuevas directrices que proporcionarían la continuidad de los cursos en remoto. El primer documento fue el del 18 de marzo de 2020 (Decreto Administrativo nº 343, del 17 de marzo de 2020, MEC, 2020). La medida era de emergencia y tenía una vigencia de 30 días, con posibilidad de renovación, lo que de hecho ocurrió (Decretos Administrativos y Resoluciones, MEC 2020/2021). Prácticamente la mitad de las universidades federales brasileñas optó por la paralización (Andifes, 2021).

Una vez asegurada la oferta de contenidos en remoto y, por tanto, la continuidad de los cursos, era el momento de que las instituciones agilizaran la posibilidad de una reestructuración para la producción de material didáctico, la capacitación de los docentes y la máxima garantía de calidad formativa, asegurando la comunicación continuada entre los actores involucrados (docentes, discentes e institución).

Informe de experiencia: el Centro de Produção Digital (CPDIGi)

Una vez declarada la pandemia, la FOU SP adoptó el modelo remoto, con apoyo del Centro de Produção Digital (CPDIGi), incentivando a los profesores a producir videoclases y material textual que mantuviera al estudiante atento a la continuidad de su formación. Este centro, constituido por un miniestudio de grabación de audio y vídeo y una sala de web-conferencia, cuenta además con la estructura física de sala de clases digitales; sala de reuniones por videoconferencia y sala de defensas de tesis con profesores en participación remota. El centro había sido constituido para que el cuerpo docente obtuviera flexibilidad en la producción de contenidos bajo diversos formatos. En la pandemia, se convocó al analista de sistemas responsable, así como al cuerpo de trabajo de TIC para un servicio de solución de dudas y apoyo a los docentes (cuatro técnicos en total).

Para que los profesores se pudieran sentir más seguros, se ofreció una rápida capacitación en la producción de material en vídeo y se adoptó la plataforma Google Classroom para las entregas de contenidos y las interacciones con los estudiantes. La FOU SP ofrecía en aquel momento algunos contenidos en la plataforma Moodle, que correspondía al 30% de las asignaturas de la totalidad de sus cursos. La adopción del Classroom como plataforma base se debió a que la curva de aprendizaje para el docente en el Moodle exige más tiempo, y también porque el docente no se independiza del cuerpo técnico.

El Moodle es una excelente herramienta para la construcción cognitiva y la interacción docente-estudiante (Mayrink *et al.*, 2021), pero la unidad no contaba con personal técnico que atendiera con calidad a los 130 docentes de los cursos de la FOUSP. Se optó por Google Classroom por ser más intuitivo y más sencillo (a pesar de contar con menos recursos), pues ofrece la posibilidad de uso inmediato de forma independiente por parte del profesor. Era necesario establecer un modelo que hiciera que el docente se sintiera seguro y capacitado para producir su material didáctico lo antes posible y dar así continuidad al proceso educativo. Esta unidad apenas paró una semana, tiempo hábil para capacitar mínimamente a los docentes y dar continuidad al trabajo con los estudiantes.

Para la seguridad de los estudiantes, el modelo elegido fue el de entrega remota asíncrona (también señalado por Reyes y Quiroz, 2020), pues depende menos de la calidad de Internet y ofrece la posibilidad de que un estudiante que tenga mejores equipos pueda poner la información a disposición de compañeros con dificultades, vía WhatsApp.

Se orientó a los docentes para mantener las planificaciones de contenidos teóricos cuidando de no sobrecargar a los estudiantes con material excesivo para lecturas y estudios (concordando con las percepciones de Tejedor, 2020), pero manteniendo la articulación intrínseca de los contenidos, como ya indicaban Bacich *et al.* (2015).

Comprender quién está construyendo un modelo educativo, para quién lo hace y bajo qué circunstancias, es de gran relevancia para elaborar un modelo de trabajo pedagógico alineado, factible y eficaz (Quartarolo Vargas y Nicolaidis, 2021). El contexto de la pandemia podía conllevar dificultades para el desarrollo del proceso: hubo de apuntar hacia una organización segura del diseño pedagógico que garantizara a los involucrados una práctica continuada, coherente y efectiva.

Informe de experiencia: el Grupo de Apoyo Didáctico-tecnológico (GADt)

Cada unidad de la USP cuenta con un Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP), formado por profesores de la propia facultad que ayudan a las Comisiones de Grado en las iniciativas de mejora de la enseñanza que, en medio de la pandemia, entró en contacto con los demás y generó una importante red de apoyo colaborativo. Esta iniciativa permitió una sólida gestión a las condiciones impuestas por la pandemia desde un inicio. En el segundo semestre de 2020, la Comisión de Grado de la FOUSP, en conjunto con la Comisión de Curso, constituyó un grupo de docentes de la FOUSP con diversos conocimientos—el Grupo de Apoyo Didáctico-tecnológico (GADt)— para dar soporte a los docentes de la unidad.

Se consideró la carencia de una referencia institucionalizada en la FOUSP respecto a principios pedagógicos, y al uso y aplicaciones de herramientas digitales en la enseñanza-aprendizaje remota. También se tuvo en cuenta la demanda de los docentes y discentes con relación a principios y técnicas de aplicación de medios digitales en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Las atribuciones del grupo se describieron de la siguiente manera:

- Asesoría pedagógica al cuerpo docente respecto a las nuevas tecnologías educativas y a la enseñanza-aprendizaje remota.
- Asesoría en la elaboración de material didáctico destinado a la exhibición por medios digitales para la enseñanza.
- Asesoría a la Comisión de Curso respecto a la incorporación de la enseñanza-aprendizaje remota en el Proyecto Político-Pedagógico de la FOUSP, con el objetivo de crear, para el cuerpo docente y discente, una referencia pactada acerca de modalidades, requisitos curriculares e implementación de tecnologías de enseñanza-aprendizaje remota.

- Creación de guías, documentos informativos y otros materiales de aclaración de conceptos, prácticas y características de temas relacionados con derechos de autor, derechos patrimoniales y repositorios de materiales formativos en la FOUSP y en la USP.
- Creación de guías, documentos informativos y otros materiales de aclaración de las características y de la legislación pertinente a diferentes modalidades de educación presencial, educación semipresencial (formato híbrido) y educación a distancia.
- Orientación del cuerpo docente con relación a la capacitación en el uso de herramientas digitales (FOUSP - GADt, 2020).

La primera tarea del grupo fue elaborar una *Guía de apoyo al docente en el uso de medios digitales para la enseñanza* (FOUSP - GADt, 2020), entregada en formato eBook. Fue la base para la producción de vídeos ilustrativos de los docentes de la unidad. Los docentes tuvieron también la seguridad de poder registrar sus producciones didácticas en el Banco de Bienes Educativos y Registros Históricos FOUSP (repositorio para el registro y oferta de bienes educativos que puedan distribuirse en acceso abierto). El repositorio ofrece la producción docente en acceso abierto (Skelton-Macedo *et al.*, 2019).

La USP ya ponía a disposición de su comunidad las plataformas e-Disciplinas (el entorno de actividades didácticas a distancia, un Moodle centralizado y personalizado de USP) y e-Aulas (un repositorio de vídeos didácticos que contienen tecnologías de optimización de entrega) para la interacción entre profesores y estudiantes (en cumplimiento adelantado de lo que indicará en 2021 el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO/IESALC). Se llevaron a cabo diferentes iniciativas con el fin de capacitar a los docentes. Por ejemplo, se ofrecieron cursos de capacitación en metodologías, recursos digitales y evaluación. Además, se ofrecieron conferencias dirigidas a la reflexión sobre los diferentes aspectos didáctico-pedagógicos de la situación de enseñanza a distancia y una estructura de apoyo a los docentes para el uso de las plataformas digitales (Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo).

A partir de entonces se realizaron encuestas entre docentes y discentes para comprender los diversos eventos y demandas. En un primer momento, a pesar de la incertidumbre y la ansiedad generadas por la pandemia, los estudiantes recibieron bien la posibilidad de asistir a las clases y poder repasar los contenidos en el momento en que lo desearan³. Las actividades que prevalecieron a partir de las encuestas fueron: clases en vivo (o sesiones de preguntas con los docentes) vía Google Meet, con grabación disponible en e-clases y materiales/actividades de apoyo disponibles en e-disciplinas.

Como en el estudio de Sousa *et al.* (2021), también se percibió en la experiencia de la FOUSP que los estudiantes no veían todo el material ofrecido (se constató en las visualizaciones de YouTube). Como los profesores manifestaron recelo ante la idea de lanzar las clases en acceso totalmente abierto, pudieron elegir la opción de vídeo “no listado”, que permitía el acceso solamente a los que tenían el enlace o la plataforma Classroom. La política de derechos de autor de los vídeos depositados en las plataformas de la USP (e-Aulas) difiere de los contratados en YouTube, lo que produce en el docente cierta aprensión, pues se ve limitado a la hora de proteger el contenido.

El número de visualizaciones, en todo caso, no correspondía al número de estudiantes en el curso. Ese dato muy probablemente se relaciona con la sobrecarga de contenidos en remoto, cuando el profesor no comprende totalmente el proceso y la necesidad de ponderar con cuidado lo que va a ofrecer al estudiante y lo que va a exigir en las evaluaciones. Existe la falsa percepción de que la modalidad remota

³ Esto concuerda con los hallazgos de Sousa *et al.* (2021), en torno a una encuesta sobre la enseñanza híbrida en Sobral, en el Estado de Ceará, Brasil, realizada antes de la pandemia (en 2018).

permite la entrega de mayor contenido, pero el formato digital exige mucha dedicación, lo que acaba estresando al estudiante y no garantiza un aprendizaje eficiente (Bollela *et al.*, 2021; NBC News and Challenge Success, 2021).

2.3. La cuestión del acceso

Sousa *et al.* (2021) han recogido y sistematizado información de los estudiantes sobre los resultados de un sistema híbrido en la disciplina introductoria de Matemáticas y pudieron verificar que la preocupación por la calidad del acceso es relevante. También se observó el mismo cuadro en la FOU SP y algunos estudiantes relataron la dificultad que tenían con los equipos y el acceso.

Asegurar que todos tengan acceso a las mismas oportunidades educativas es de suma importancia para garantizar la equidad. Los autores también indican que existen estudiantes que aún no tienen madurez para realizar un curso en esa modalidad. No dan la importancia real a los estudios y retrasan los contenidos para el último momento.

Este aspecto revela la importancia de trabajar no solo con el docente en la elaboración del material y en el camino pedagógico a seguir, sino también con el estudiante acostumbrado a la enseñanza presencial. El alumno debe comprender cómo administrar sus estudios de forma que no pierda el ritmo y la organización necesarios para la construcción del aprendizaje, asegurando un resultado positivo y un proceso menos estresante.

En los tiempos de la COVID-19, la aceleración en la adopción de medios digitales y la adecuación en el uso de sistemas, plataformas y métodos impulsó a las instituciones, a los docentes y a los estudiantes a la educación remota. Por este lado, el impacto fue positivo; sin embargo, no se puede adoptar un modelo sin conocer la realidad y el contexto sociocultural del estudiante a quien se pretende atender (Kenski, 2021; Silva Barbosa de Oliveira *et al.*, 2021; Sousa *et al.*, 2021).

Los diseños que se adoptaron durante la pandemia tienen puntos fuertes y débiles, pero deben evaluarse con frecuencia en cada país e instituciones, a partir de una mirada crítica, para que se obtengan parámetros adecuados. Es muy importante que se mantenga la calidad de la enseñanza que se proponía ofertar presencialmente, sin causar estrés ni daño a la salud mental de estudiantes y docentes.

2.4. Innovación en la entrega de contenidos: atención al estudiantado

Informe de experiencia: las asignaturas de Anatomía Odontológica y Cirugía

Algunas asignaturas en Brasil crearon una entrega de material didáctico tipo *delivery*, en la que el estudiante pasaba por la facultad en coche, moto o bicicleta, y recogía su kit de estudio para realizar en casa las tareas de tipo práctico. Este fue el caso de la asignatura de Anatomía Odontológica del curso de Odontología de la USP. Recién reorganizada, la asignatura ofrecería a los estudiantes el trabajo de laboratorio de realizar esculturas de plastilina en macromodelos de yeso. El estudiante recibía un kit con tres macromodelos con dientes esculpidos en los que podía rellenar los espacios con la plastilina y esculpir siguiendo un vídeo guía con las explicaciones como apoyo pedagógico. El *delivery* no se llegó a realizar porque, en el momento de iniciarse las actividades, el Estado de São Paulo entró en la fase que permitía el regreso presencial parcial con restricciones y fue posible hacer el ejercicio en la facultad.

La asignatura de Cirugía de la misma escuela llevó a cabo la misma práctica: pidió a los estudiantes que adquirieran muslos de pollo y, con el material clínico indicado, vieran un vídeo en el que se ense-

ñaba la realización de suturas. Los alumnos fotografiaban las tareas realizadas en ambas disciplinas y podían publicar el material directamente en el Google Classroom.

La pandemia también impulsó la creatividad del docente para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso para actividades prácticas.

3. Nuevas propuestas de evaluación en el escenario de la pandemia

3.1. *El contexto mundial*

La evaluación en la enseñanza remota es un asunto que exige mucha atención y fue una de las preocupaciones centrales durante la pandemia. La incorporación de estrategias, herramientas pedagógicas y tecnológicas, si están bien diseñadas, permiten acompañar el proceso formativo y garantizar los objetivos pedagógicos (CNA, 2020). Sin embargo, la integridad del proceso formativo es extensa y, cuando tuvo lugar el distanciamiento social, la evaluación se hizo dudosa y presentó lagunas (Paredes *et al.*, 2021).

La enseñanza remota, además, suscita la posibilidad de copias y plagios, y/o la falta de autenticidad en la autoevaluación. Los sistemas electrónicos, ya sea en las plataformas educativas o en los formularios electrónicos, facilitan la entrega de los instrumentos de evaluación y pueden incluso facilitar las correcciones por diversos mecanismos electrónicos, pero ¿cómo asegurar la integridad académica en las respuestas de los alumnos?

En un curso de Química, Nguyen *et al.* (2020) analizaron cómo controlar la falla ética. Los autores señalan que enunciados bien elaborados e instigadores pueden hacer que la evaluación del alumnado se sustente más en su conocimiento adquirido y no tanto en la memorización de contenidos. Ese aspecto puede reducir la posibilidad de fraude.

En una mirada global sobre la cuestión, centrada durante la pandemia, Bozkurt *et al.* (2020) señalan que la evaluación formativa fue un tema crucial, pues los profesores precisaban comprender si los alumnos estaban asumiendo los contenidos, facilitado en formatos variados que diferían de los formatos presenciales usuales. Los métodos asíncronos incluían el uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), con preguntas formuladas en forma de tareas (específicas), actividades (por ejemplo: foro de discusiones) y formularios electrónicos directos.

3.2. *América Latina*

En el año de la pandemia, desde la UNESCO se sostuvo que los cursos superiores que habían planificado evaluaciones continuas iban a resultar menos perjudicados que aquellos con modelos de evaluación planteados al finalizar el curso⁴. Hay un costo asociado en la aplicación de herramientas electrónicas para la evaluación continua y de modelos que asumen tutorías individualizadas; no obstante, los beneficios educativos superan tales costos (UNESCO/IESALC, 2020). Las instituciones y los educadores deben concebir la evaluación como parte crítica del proceso de aprendizaje.

En un análisis cualitativo sobre las cuestiones relativas a los exámenes en remoto, supervisados por inteligencia artificial, Paredes *et al.* (2021) examinaron la percepción de los estudiantes de posgrado de un programa de maestría en Educación *online* de la Universidad de México, en la primavera de 2020. Pro-

⁴ A este respecto, un problema clave radica en analizar la situación del estudiantado en el momento del examen.

curaron detectar el impacto del proceso en remoto sobre la integridad académica de los alumnos y sobre su aprendizaje *online* a partir de los factores educativos y tecnológicos. Los estudiantes señalaron que la planificación en términos de decisiones pedagógicas, antes de la implementación de políticas, procedimientos o herramientas, es de suma importancia, pues afecta directamente al proceso de aprendizaje.

Los resultados indicaron también que los alumnos sintieron que la supervisión por inteligencia artificial fue útil para evitar trampas. Se detectó así un impacto en su integridad académica que desincentivaba la deshonestidad (estudiantes autorregulados). Otro punto importante fue el estrés generado, que hizo que los alumnos no recordaran ítems aprendidos por el simple hecho de hacer una prueba.

Por otra parte, en dicho estudio los estudiantes manifestaron recelos respecto a las garantías de privacidad en la evaluación *online*, de modo que los autores sugieren que dispongan de alternativas de evaluación, cuando sea posible, sin una punición. Otro punto importante es el de utilizar la evaluación como un integrante más en el proceso de aprendizaje, lo que implica repensar instrumentos y posibilidades formativas. Los autores concluyen que tales hallazgos pueden ayudar a docentes e instituciones a rediseñar sus propuestas de evaluaciones remotas, dando más importancia a las cuestiones pedagógicas que a las tecnológicas.

3.3. *Brasil*

Informe de experiencia: la evaluación en la FOU SP

La realidad de muchos países aún no permite incorporar una supervisión remota, sino tan solo la aplicación, por ejemplo, de un formulario electrónico con preguntas de selección múltiple. En la FOU SP se optó por esto, y el resultado varió en función de las asignaturas, apuntando a una cuestión amplia: ¿qué provoca las fallas de integridad académica de los estudiantes: el formato electrónico de entrega o los contenidos?⁵

Antes de la pandemia, las preguntas en formato test ya daban muestras de saturación. Con la enseñanza a distancia de emergencia, dada la posibilidad de compartir respuestas, estas demostraron ser ineficaces. Era necesario un esfuerzo de los profesores para reformular sus concepciones de evaluación, sin excluir la memorización (necesaria en muchos aspectos). De esta forma, se logró avanzar en estrategias de evaluación, con diseños de problematización, propuestas de análisis y creación de soluciones, con la respectiva visión crítica. La retroalimentación de las pruebas para los estudiantes también demostró su relevancia para complementar el proceso de aprendizaje.

Pero, en general, los docentes no dieron explicaciones a los estudiantes sobre cómo se realizarían esas evaluaciones, qué valor tendrían y cómo les afectaría el resultado (por ejemplo, tener una nueva evaluación en caso de que no alcanzasen un nivel mínimo exigido). Esta comunicación, sin embargo, debe realizarse siempre a partir del contrato pedagógico de presentación de la planificación de la asignatura (Rodríguez *et al.*, 2007; Skelton-Macedo y Antoniazzi, 2010; Carmo *et al.*, 2020).

En ocasiones, la forma en que se elaboran las preguntas también induce al estudiante, bien a apoyarse en su memoria, bien a activar la cognición y, así, elaborar el raciocinio. Según Hamamoto *et al.* (2021), las preguntas de selección múltiple pueden proporcionar datos fiables de medición del conocimiento y suelen utilizarse en Brasil, pero son difíciles de redactar.

⁵ Cabe recordar que los estudiantes sensibilizados en la importancia que la evaluación tiene para su formación tienden a dar respuestas honestas.

Por otro lado, es de suma importancia mejorar las habilidades de redacción del cuerpo docente para determinar una escala precisa de discriminación entre los alumnos de alto y bajo desempeño. Las fallas de redacción de ítems pueden afectar al resultado de exámenes (por ejemplo, en un test de progreso de desempeño de los estudiantes). Una política de capacitación de los docentes es, pues, importante, tanto para la mejora del instrumento de evaluación como para el análisis de los resultados obtenidos. En este sentido, es necesario evitar proposiciones negativas en los enunciados y respuestas del tipo “todas las anteriores” (Hamamoto *et al.*, 2021). Estas observaciones pueden contribuir a la construcción de evaluaciones formativas de asignaturas conjuntas, articulando un buen banco de ítems útiles de evaluación.

Entre los desafíos descritos por Véliz *et al.* (2021) en su ensayo sobre gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria en Chile, observan que las formas de evaluación deberían modificarse, así como el modo de impartir clases, para sacar mayor provecho a las tecnologías, equilibrando el trabajo sincrónico y el asincrónico. La propuesta de estos autores consiste en poner más énfasis en metodologías que requieren un trabajo colaborativo de varias asignaturas para favorecer el aprendizaje.

Informe de experiencia: la disciplina de Endodoncia de la FOUSP

Es posible realizar una evaluación formativa bien construida con medios electrónicos empleando herramientas simples. En la asignatura de Endodoncia de la FOUSP se utilizó la herramienta Rubrica ofrecida por la plataforma Classroom Google.

La asignatura propuso al alumnado la entrega de planificaciones de tratamientos antes de las actividades clínicas. La herramienta se configuró para varios niveles de calificaciones, asociadas al logro de exigencias: la nota máxima (10) se atribuiría a planificaciones completas, a partir de un modelo establecido, con informaciones completas y justificadas adecuadamente; una buena nota (8) se atribuiría a planificaciones con fallas de información y/o justificaciones malas o discordantes de las informaciones; una nota mediana (5) se atribuiría a planificaciones con ausencia de informaciones y justificaciones malas; una nota mala (3) se atribuiría a la ausencia de planificación o de justificaciones; y la nota más baja (0) se atribuiría a la ausencia de planificación e impediría que el alumno atendiera a su paciente.

Desde la percepción de profesores y estudiantes hubo consenso: los estudiantes no presentaron estrés y, al conversar con los profesores, ya sabían cuál era la nota obtenida por el referencial propuesto. Eso hizo que esta práctica se ampliara para la evaluación de los trabajos prácticos y carteras de aprendizaje. La opinión de los estudiantes fue positiva y la experiencia se está estructurando para su publicación como producto del GADt FOUSP en 2022. La corrección y retroalimentación de las pruebas aplicadas es otro momento de aprendizaje para los alumnos, y resulta igual de importante que en la enseñanza presencial.

Informe de experiencia: Bioestadística en la Facultad de Medicina

Los profesores de Estadística Paulo Sergio Panse Silveira y José de Oliveira Siqueira, de la Facultad de Medicina de la USP, indicaron sobre la asignatura de Bioestadística —en un estudio que están realizando desde 2014 con los estudiantes— que computar el porcentaje de errores y aciertos puede no ser totalmente útil para señalar el grado de conocimiento adquirido. Silveira y Siqueira señalan que la “correspondencia entre la pregunta formulada y la habilidad necesaria para responderla es difícil de prever”. Asimismo, observan que “mientras la teoría clásica de los test (TCT) supone que todos los ítems son válidos y contribuyen a la medida de la habilidad, la teoría de respuesta al ítem (TRI) analiza su validez y permite corregir la contribución de cada ítem”.

Estos profesores ofrecen a los estudiantes una base de datos de preguntas (Apex) cuya construcción se realiza entre ambos, y puede ser utilizada por los propios discentes del grado de Medicina. Cuantos más alumnos utilicen la base de datos para estudiar, más información se genera para los análisis estadísticos, realizados con cuatro parámetros en la TRI: dificultad, discriminación, *guessing* y *distraction*. Cuando entre las opciones de respuesta se identifican ítems de baja discriminación, se señalan para su corrección con el objetivo de mejorar la calidad del conjunto de las preguntas de examen. De esa forma, las cuestiones se renuevan constantemente y mejoran su calidad. Además, los estudiantes pueden seleccionar la dificultad de las preguntas que integrarán su cuestionario.

Las observaciones anteriores cuentan con el soporte de las conclusiones de Hamamoto *et al.* (2021) —en lo que se refiere a la mejora de la base de datos de preguntas— y de Nguyen *et al.* (2020) —en lo que se refiere a la discriminación de las opciones de respuestas entre los estudiantes—. Este puede ser un camino para mejorar la calidad de los instrumentos de evaluación, a partir de la capacitación de los docentes en la elaboración de ítems y el uso de instrumentos electrónicos de los estudiantes (Silveira y Siqueira, 2017).

Por tanto, parece cada vez más factible asociar una aplicación que realice cálculos matemáticos a ambientes virtuales de aprendizaje, y canalizar estos análisis para la mejora de la calidad de los instrumentos de evaluación y del proceso educativo.

Evaluar es fundamental para observar cómo el proceso diseñado atiende los objetivos de aprendizaje, y si los estudiantes tienen igualdad de oportunidades y sufren menos estrés. La pandemia apalancó el uso de sistemas y evaluaciones electrónicas; sin embargo, falta diálogo con los docentes para conocer su perspectiva con respecto a lo vivido durante el periodo de evaluaciones *online* (limitación señalada por Paredes *et al.* en 2021, en tanto su trabajo tan solo evaluó la percepción de los estudiantes).

Los modelos pedagógicos que rediseñan la dinámica educativa deben contemplar el proceso de evaluación como un pilar en el apoyo a la adopción de innovaciones tecnológicas, respetando las percepciones de docentes y discentes, y autorregulando el proceso en su *feedback*.

4. Reconocimiento de actividades virtuales: acreditación de la calidad educativa⁶

4.1. La cuestión en América Latina

Marciniak y Sallán diseñaron en 2018 una revisión de los modelos de acreditación de calidad, y detectaron que “no existe una única definición de la calidad de la educación virtual universalmente aceptada”. Este aspecto impacta considerablemente en los estándares para definir la calidad. Los autores buscaron responder a ese anhelo. Para ello propusieron indicadores diversos como “excelencia y cumplimiento de ciertos estándares, perfección o coherencia, ajuste a un propósito (adecuación de los procesos para lograr los objetivos fijados), relación valor-costos (eficiencia económica *accountability*) y transformación (cambio cualitativo entendido como proceso continuo de transformación del estudiante)”. Definir lo que se desea como producto final de la educación ayuda a determinar lo que se debe evaluar y cuáles son los parámetros a cuestionar y modificar para lograr el éxito definido.

⁶ En el momento actual, la responsabilidad de las instituciones de educación superior y las comunidades académicas es enorme, no solo por el deber de dar continuidad a sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión con calidad, sino por la obligación de brindar reflexiones y generar propuestas para la prevención de futuras pandemias, de examinar y razonar sobre el modelo de desarrollo económico planetario, la inequidad económica y social, el deterioro ecológico del planeta, y el logro de un mundo justo, solidario, equitativo, ético y humanista, entre otros temas (CNA, 2020).

El IESALC publicó en junio de 2020 el documento *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: perspectivas internacionales*. En él establece principios y conceptos para evaluar y comparar lo que se está ofreciendo a los estudiantes de América Latina. El asunto principal del estudio son los procesos de acreditación institucionales y de programas, pero también evalúa el trabajo de las agencias y el contexto político en el cual están insertos, a fin de validar las intenciones y las acciones⁷. El documento se realizó antes de la pandemia, pero es útil, pues presenta orientaciones y analiza los enfoques de los casos estudiados, incentivando la adopción de medidas relevantes y razonables.

La principal fuente de definición de los estándares de calidad procede de la acción gubernamental. Pero lo idóneo es que las agencias operen de manera independiente (muchas agencias incluyen académicos en su cuerpo directivo, pero hay poca evidencia de interacción o diálogo con otras partes interesadas) y con énfasis en la autofinanciación.

El trabajo distingue entre tres enfoques de gobernanza (gobernanza externa, cogobernanza o enfoque híbrido, y autorregulación). En México, la agencia asume el papel de evaluador de las instituciones académicas, y su actuación se clasificaría como gobierno externo en términos de acreditación. El documento indica que el caso de España es difícil de clasificar, pues presenta programas, como AUDIT, que incentivan a las instituciones a autorregularse, pero la regulación nacional de acreditación es particularmente detallada y prescriptiva. El caso de Chile solía adoptar el autogobierno como modelo; sin embargo, esto podría cambiar con la reforma de la educación superior.

En el estudio de IESALC es posible verificar que la autoevaluación y la evaluación externa son las prácticas más comunes para asegurar la calidad de los títulos, además de la definición de estándares nacionales para cada contexto. Pero las agencias de acreditación tienen dificultades para incentivar la autorregulación.

Otro dato importante es que más de la mitad de los países del mundo han establecido mecanismos de garantía de calidad, pero precisamente por ello existen innumerables definiciones del concepto de “calidad de la enseñanza superior”. Hay diversos tipos de procesos y metas, como la auditoría, la acreditación, la evaluación, la clasificación y la evaluación comparativa. En todo caso, el estudio basó su análisis en la definición del International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education: “un proceso para ofrecer la confianza a las partes interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral”.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, CNA, publicó en 2020 un análisis sobre los impactos de la pandemia en el cumplimiento de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales, y de extensión de las instituciones de educación superior y su calidad. Este documento presenta algunas recomendaciones para preservar los compromisos y declaraciones establecidas en el marco de los procesos de acreditación. También evalúa las características propias de su país y la atención que, a partir de la pandemia, se deberá tener sobre la acreditación en la enseñanza superior.

Citando una encuesta de la UNESCO en América Latina, el informe del CNA señala las limitaciones relacionadas con la conectividad a Internet, los problemas financieros de las familias y las dificultades con los horarios y la autorregulación. Estos aspectos tuvieron impacto directo en la continuidad de las actividades docentes y en la calidad durante la pandemia.

⁷ El trabajo examina una muestra de diez agencias de acreditación entre las más conocidas: CONEAU (Argentina); TEQSA (Australia); OUQCA (Canadá); CNA (Chile); CNA (Colombia); COPAES (México); KUAI (Corea del Sur); ANECA (España); AGC (Reino Unido) y CHEA (Estados Unidos).

En el caso más concreto de Colombia, el informe recordaba que la cobertura de Internet se sitúa en el 50% de hogares con conexión y en el 62% de personas con uso de Internet móvil. A semejanza de otros países latinoamericanos, la cobertura es menor en zonas rurales. El estudio también refleja que existen diferencias en los cursos con actividades prácticas, y que el área de la salud puede haber resultado más perjudicada (lo que también se observó en la USP). Además, se indica que las instituciones académicas deben prestar mayor atención a los jóvenes vulnerables y con desventajas económicas.

Con respecto a la cuestión de la calidad, el estudio constata un gran impacto en el ajuste y las adecuaciones metodológicas, curriculares y didácticas que incorporen y apuesten por la dinámica de enseñanza-aprendizaje empleando TIC. Sugiere de manera contundente que las instituciones académicas deben promover la discusión sobre la construcción del futuro de la presencialidad educativa, integrando los avances tecnológicos para fortalecer los procesos de aprendizaje-enseñanza, sin perder de vista los innegables beneficios que se derivan de la interacción humana dentro y fuera del campus universitario.

Sobre características de América Latina, el informe del CNA observa que las plataformas formativas empleadas son de desarrollo extranjero (Estados Unidos) y eso deja al país (como a muchos otros del continente) a merced de altos costos para la oferta a su público, así como para su mantenimiento. De ahí el empeño en incentivar el uso de *software* libre (Moodle, Claroline y Edmodo). Esta mirada concuerda con las conclusiones de Deery (2020), que apelan a reducir las desigualdades compartiendo *expertise*, material didáctico, estrategias y metodologías.

Una conclusión importante del informe del CNA es que existe una responsabilidad de los grupos de investigación y las IES colombianas en analizar lo ocurrido durante la pandemia, y proseguir con propuestas y adaptaciones que fortalezcan el sistema educativo. La sistematización y publicación de investigaciones en el campo formativo sobre las experiencias puede servir de fundamento de tales adaptaciones, ajustes y propuestas para el futuro. Es el momento de reflexionar profundamente sobre las razones del abismo existente en el desarrollo técnico-científico avanzado entre las naciones, y la necesidad de un cambio transformador, científico, técnico, económico e industrial del país.

4.2. El caso de Brasil: aspectos legales

En Brasil, los cursos están acreditados y evaluados con indicadores determinados por el Ministerio de la Educación (MEC). La modalidad de enseñanza a distancia responde a indicadores específicos descritos en un documento de referencia de 2007 (Referencias de Calidad para la Educación a Distancia). Se evalúan los aspectos pedagógicos, de recursos humanos y de infraestructura. Para atender este ámbito, los ítems a seguir deben estar descritos en el proyecto político pedagógico de un curso en la modalidad a distancia: i) concepción de educación y currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ii) sistemas de comunicación; iii) material didáctico; iv) evaluación; v) equipo multidisciplinario; vi) infraestructura de apoyo; vii) gestión académico-administrativa, y viii) sostenibilidad financiera (MEC, 2007).

Por determinaciones legales y con la finalidad de no permitir que ninguno de los cursos superiores se mantuviera en situación ilegal, durante la pandemia, el MEC publicó marcos legales que permitieran la continuidad de los cursos utilizando mediación tecnológica no programada en su proyecto político pedagógico. Entre marzo de 2020 y agosto de 2021, se adoptaron diez pareceres (dictámenes) y tres resoluciones del MEC para reglamentar el proceso educativo durante la pandemia. Es posible verificar la calidad directiva de los pareceres y resoluciones, así como las preocupaciones pertinentes, a través de sus encabezados:

- Parecer CNE/CP n° 5/2020 – abril de 2020. Reorganización del calendario académico y de la posibilidad de cómputo de actividades no presenciales para fines de cumplimiento de la carga horaria mínima anual, debido a la pandemia de la COVID-19.
- Parecer CNE/CP n° 6/2020 – mayo de 2020. Observación religiosa del sábado en la pandemia de la COVID-19.
- Parecer CNE/CP n° 9/2020 – junio de 2020. Reexamen del Parecer CNE/CP n° 5/2020, que trató de la reorganización del calendario académico y de la posibilidad de cómputo de actividades no presenciales para fines de cumplimiento de la carga horaria mínima anual, debido a la pandemia de la COVID-19.
- Parecer CNE/CP n° 10/2020 – junio de 2020. Prorroga del plazo para la implantación de instituciones acreditadas y de cursos autorizados, debido a las circunstancias restrictivas por la pandemia de la COVID-19.
- Parecer CNE/CP n° 11/2020 – julio de 2020. Orientaciones educativas para la realización de clases y actividades pedagógicas presenciales y no presenciales en el contexto de la pandemia.
- Parecer CNE/CES n° 498/2020 – agosto de 2020. Prorroga del plazo de implantación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN).
- Parecer CNE/CP n° 15/2020 – octubre de 2020. Directrices Nacionales para la implementación de las disposiciones de la Ley n° 14.040, del 18 de agosto de 2020, que establece normas educativas excepcionales a ser adoptadas durante el estado de calamidad pública reconocido por el Decreto Legislativo n° 6, del 20 de marzo de 2020.
- Parecer CNE/CP n° 16/2020 – octubre de 2020. Reexamen de las orientaciones educativas para la realización de clases y actividades pedagógicas presenciales y no presenciales en el contexto de la pandemia.
- Parecer CNE/CP n° 19/2020 – diciembre de 2020. Reexamen del Parecer que establece normas educativas excepcionales a ser adoptadas durante el estado de calamidad pública reconocido por el Decreto Legislativo n° 6, del 20 de marzo de 2020.
- Resolución CNE/CP n° 2 – diciembre de 2020. Instituye Directrices Nacionales orientadoras para la implementación de normas educativas excepcionales a ser adoptadas por los sistemas de enseñanza, instituciones y redes académicas, públicas, privadas, comunitarias y confesionales, durante el estado de calamidad.
- Resolución CNE/CES n° 1 – diciembre de 2020. Dispone sobre el plazo de implantación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN) durante la calamidad pública provocada por la pandemia de la COVID-19.
- Parecer CNE/CP n° 6/2021 – julio de 2021. Directrices Nacionales orientadoras para la implementación de medidas en el regreso a la presencialidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y para la regularización del calendario académico.
- Resolución CNE/CP n° 2 – agosto de 2021. Directrices Nacionales orientadoras para la implementación de medidas en el regreso a la presencialidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y para la regularización del calendario académico (MEC, 2020/2021).

Conforme al informe del CNA (2020), es necesario estudiar cada una de las experiencias educativas vividas en los distintos países y hacer público ese conocimiento. Los alcances, impactos y perfeccionamientos pueden partir de los documentos base que determinaron la calidad educativa con indicadores confiables, como el del informe de IESALC de 2020, incorporando otros referidos a la educación en remoto, y añadiendo la experiencia de las prácticas implementadas durante la pandemia.

Una convergencia de modelos y cruce de debates podría traer aspectos importantes sobre el diseño de los cursos, exigencias, diversidad de ofertas, calidad educativa y procesos de acreditación en pospandemia. La internacionalización puede resultar muy beneficiada por diálogos abiertos de ese tipo.

Y, aunque la Declaración de Bolonia se articuló por otros motivos y todavía es posible verificar disparidades entre los cursos europeos (Kirnbauer y Ali, 2020), puede servir de inspiración para apalancar la equidad de ofertas, y elevar la calidad educativa de los países latinoamericanos que se involucren.

5. Movilidad virtual

La movilidad virtual de estudiantes (MVS) es una forma de movilidad que utiliza TIC para facilitar los intercambios y la colaboración académica y cultural transfronteriza o interinstitucional (UNESCO/IESALC, 2021). Con ocasión de la pandemia, muchos estudiantes internacionales perdieron el estímulo para estudiar, lo que repercutió directamente en el abandono escolar. Pero el contexto de la educación a distancia ha beneficiado en cierta medida el rediseño de la movilidad académica, para que la experiencia del estudiante internacional sea positiva. Para esta cuestión es necesario analizar el contexto global, y observar las políticas y experiencias desarrolladas en diferentes países.

5.1. El contexto mundial

La internacionalización estudiantil presencial es una estrategia para perfeccionar la calidad de la enseñanza y la investigación. Esta internacionalización sufrió un duro impacto por la pandemia, que provocó graves perjuicios a la movilidad universitaria (CEPAL/UNESCO, 2020). Muchas acciones tuvieron que paralizarse, innumerables estudiantes de grado y de posgrado regresaron a sus países, ya fuera por dificultades para mantenerse en el campus de destino en el momento de la pandemia, por el cierre de muchos campus o por la política gubernamental adoptada (CEPAL/UNESCO, 2020; Alrashdi *et al.*, 2021).

En el contexto mundial, la movilidad de los estudiantes sufrió un impacto frontal por la migración de los procesos hacia el espacio virtual. Los cursos de muchos alumnos en otros países quedaron afectados, impidiendo su cambio o alterando los programas de estudios a distancia. Muchos campus cerraron y en ocasiones se prohibió el ingreso a los estudiantes extranjeros.

En este sentido, como se ha indicado, los estudiantes a menudo tuvieron que regresar a sus países de origen, asumiendo que su formación se realizaría en remoto, sin poder desarrollar sus objetivos planeados. Proyectos de investigación que se servían de laboratorios y equipos específicos fueron postergados o tuvieron que cambiarse por proyectos que no implicasen prácticas de laboratorio (Alrashdi *et al.*, 2021; UNESCO/IESALC, 2021).

Los cursos de posgrado repensaron sus ofertas, suspendiéndolas en algunos casos y flexibilizándolas para actividades remotas. Sin embargo, no todos los estudiantes tuvieron garantías de que sus cursos proseguirían, puesto que muchos no tenían acceso a la calidad mínima para dar continuidad a su formación. Además, las exigencias de plazos para la entrega de los trabajos finales, a pesar de la versatilidad de las instituciones ofertantes, causaron a menudo estrés entre los estudiantes que no consiguieron ver flexibilizados los plazos, o tuvieron que repensar sus trabajos de tesis y *papers* (Pardo *et al.*, 2020).

El IESALC realizó un estudio para analizar la movilidad académica en marzo de 2021, evaluando los efectos de la pandemia en ella y perfilando perspectivas futuras de movilidad entre regiones. El informe examinaba el potencial de la movilidad virtual de estudiantes (MVE) “para apoyar la colaboración transfronteriza y mejorar el intercambio intercultural y de conocimientos”. Asimismo, investigaba modelos de MVE que se estaban desarrollando como resultado de la pandemia, así como los preexis-

tentes. Otro aspecto que evaluaba era la posibilidad de utilizar la MVE para promover una educación de calidad, equitativa y accesible, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

Las prioridades diseñadas por el IESALC en 2020-2021, para el desarrollo del ODS 4, y en seguimiento de los lineamientos y recomendaciones de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), son: internacionalización y movilidad académica; calidad y pertinencia; equidad e inclusión; innovación e impulso del consenso entre los actores de la CRES 2018 para garantizar que sus principios y lineamientos se pongan en práctica (de la #CRES2018 a la #WHEC2022 - *World Higher Education Conference*).

En el marco de la investigación del IESALC, Sabzalieva *et al.* (2021) presentaron un diagrama que refleja las potencialidades educativas de la movilidad virtual. Dado el impedimento sanitario de realizar viajes, la movilidad virtual puede abrir un abanico de oportunidades de intercambios que precisan ser pensados para modelos remotos que atiendan a diversas situaciones sociales. Sin embargo, es necesario considerar varios aspectos, como la definición de parámetros de calidad y formas de evaluación más seguras. En cuanto al acceso y la equidad, el elemento limitante puede ser la baja calidad de Internet, cuya solución puede planificarse diseñando políticas que ofrezcan kits de acceso (equipos y conexión).

La movilidad virtual también induce a generar nuevas redes de contactos entre los propios estudiantes de diversas instituciones de enseñanza superior (IES). Una red de contactos amplía potencia propuestas de trabajo académico y profesional; esto hace de la movilidad internacional un factor más usual e interesante para el intercambio de saberes. Las fronteras son límites inexistentes para las tecnologías (TIC), y debe alentarse a los estudiantes a explorarlas y convertirlas en parte de sus elecciones presentes y futuras. UNESCO/IESALC clasifica las posibilidades de movilidad digital según los siguientes tipos:

- *Académica - Transfronterizo/interinstitucional*: se puede estudiar un curso en otra IES. Por lo general cuenta con créditos. Transfronterizo: permite estudiar un programa completo en una IES de otro país. Cuenta con créditos.
- *Experimental - Transfronterizo*: obtención de experiencia laboral en una empresa u organización con sede en otro país. De vez en cuando cuenta con créditos.
- *Cultural - Transfronterizo/interinstitucional*: proyectos / actividades / eventos / programas únicos y de largo plazo para que los estudiantes aprendan sobre otros entornos. Puede contar con créditos. Transfronterizo: sirve para desarrollar habilidades, como por ejemplo la confianza, el lenguaje, elementos interculturales antes de una experiencia de movilidad presencial. Puede contar con créditos.
- *Emergencia - Transfronterizo*: cambio temporal de actividades académicas en modo presencial debido a restricciones físicas por viajes o por salud. Para estudiantes internacionales que tuvieron que regresar a su país de origen o no pudieron viajar para iniciar un nuevo programa, o para estudiantes locales que actualmente se encuentran fuera de su país de origen. Siempre cuenta con créditos.

La movilidad digital de los estudiantes debe entenderse como la extensión de la universidad en posibilidades infinitas de intercambio de saberes, pero necesita estar garantizada por una política institucional que asegure al estudiante medios para dicho intercambio. Estas políticas pueden implicar alianzas de universidades de países distintos y prever recursos. También pueden equipar a los estudiantes con equipos y acceso digital ilimitado.

Si en el intercambio presencial se prevén recursos para el traslado y mantenimiento del estudiante, las restricciones sanitarias deben ponderar el diseño de nuevas formas de apoyo a quien desee ampliar su horizonte por medio de la movilidad virtual (infinitamente menos oneroso), dando oportunidades a más alumnos y ampliando el acceso a estudiantes de clases sociales que no podrían participar en un intercambio presencial (UNESCO/IESALC, 2021).

Se deben en todo caso analizar las limitaciones de la cuestión transcultural: en la movilidad virtual, los alumnos no participan de forma tan plena en actividades sociales, pero no por ello ven restringido el intercambio real de saberes culturales. Este análisis redimensiona el impacto real de la movilidad virtual, y proporciona a los estudiantes información que no debe desalentar la selección de la mejor opción de movilidad para su cuadro personal. La experiencia de internacionalización de los estudiantes está cada vez más consagrada como política para asegurar la calidad de la educación superior (IESALC, 2020).

5.2. La movilidad académica en América Latina

América Latina presenta bajos índices de internacionalización de estudiantes. En 2017, los registros de la UNESCO indicaban que solamente el 0,75% de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior latinoamericana eran extranjeros. La UNESCO ha comparado estos registros con los de otras regiones, como África Subsahariana (1,71%), los países árabes (2,95%) y América del Norte/Europa Occidental (7,33%), que indican un índice relativo y cuantitativamente bajo. Además, Brasil recibe menos estudiantes extranjeros que otros países de América Latina. Junqueira y Baldrighi (2020) registran que Brasil recibe menos de un cuarto de estudiantes extranjeros que, por ejemplo, Argentina (aproximadamente 20.000 estudiantes).

En números absolutos, Brasil está por debajo de México, Chile, Honduras y República Dominicana, aunque ofrece el mayor número de universidades y programas bien ubicados en varios rankings globales: Odontología ocupa el primer lugar del SCImago Lab del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el décimo lugar en Shanghái 1000 (Shanghai Consultancy ARWU); la UPS ocupa el primer lugar como universidad en América Latina del Times Higher Education (THE) y la decimotercera posición en el ranking Quacquarelli Symonds (QS).

Junqueira y Baldrighi (2020), al analizar los motivos de las anteriores cifras, estudiaron cuatro indicadores: i) el idioma o idiomas oficiales de los países en cuestión; ii) la reputación internacional de las instituciones académicas por país, con base en rankings internacionales; iii) la presencia de una red civicocientífica de migrantes en el país analizado, y iv) la percepción de la violencia. Brasil tuvo bajo desempeño en las dos variables de mayor impacto: idioma y presencia de red civicocientífica de migrantes. Este impacto indica el bajo desempeño brasileño en movilidad *incoming* (entrante: entrada al país de estudiantes extranjeros).

Otros indicadores que deben estudiarse son la distancia y los costos generales, que los autores señalan como posibles explicaciones para las disparidades en la internacionalización académica en América Latina. En el momento inmediatamente anterior a la pandemia, advino en Brasil una crisis profunda de recursos financieros de las agencias oficiales de educación y ciencia, lo que tuvo un gran impacto en el posgrado y en la producción científica (Almeida, 2020).

5.3. La movilidad virtual en Brasil

Con respecto a la movilidad digital nacional interinstitucional, las universidades federales de Brasil lanzaron durante la pandemia un programa piloto de movilidad virtual que compone la Red de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (Promover), propuesta por la Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (Andifes). El pliego de condiciones se destina a estudiantes de grado matriculados y/o con la matrícula activa en sus instituciones académicas de origen.

El programa comenzó a ser implementado en el segundo semestre de 2021, como una experiencia piloto, en cuatro universidades: Federal de Goiás – UFG; Rio Grande do Sul – FURG; Maranhão – UFMA,

y do Sul da Bahia - UFSB). Se ofrecen plazas en 340 asignaturas de diversas áreas de conocimiento con la intención de que el estudiante pueda cursar tanto asignaturas obligatorias como optativas y libres. La institución académica de origen es la responsable de proporcionar las condiciones de acceso a Internet e infraestructura de informática a los estudiantes en movilidad. Estos pueden inscribirse en un máximo de tres asignaturas de instituciones distintas.

La meta es que las 69 universidades federales formen parte del programa, que tiene un considerable interés en estimular la oferta de asignaturas elaboradas en alianza de profesores. La idea es que los docentes de las distintas instituciones se unan para ofrecer una asignatura común, compartiendo proyectos de investigación, alumnos en formación científica, proyecto de extensión y cultura (Agência Brasil, 2021). El proyecto se debe extender a las 40 universidades de los Estados de Brasil, ofreciendo más plazas y alentando la movilidad virtual.

Considerando el hecho de que la estructuración nacional establecida ofrece soporte para proyectarse y convocar más plazas —también para la movilidad internacional— en breve será posible medir las adaptaciones y ofertas internacionales ampliadas.

Lo anterior ha incentivado acciones de la Agencia USP de Cooperación Académica Nacional e Internacional, AUCANI. Una de ellas ha sido la alianza para ofrecer un curso de inglés *online* de comunicación académica y para la actuación en los programas de movilidad de la USP, teniendo como público objetivo a los estudiantes de grado y posgrado de la universidad. AUCANI también continuó lanzando pliegos de condiciones de promoción a la internacionalización y cooperación que se realizasen a distancia. (AUCANI, 2020). Esta acción beneficia a estudiantes de movilidad física y digital.

Por otro lado, durante la pandemia, algunos de los estudiantes extranjeros en la USP que estaban en las residencias de los campus necesitaron apoyo para continuar sus estudios. A pesar de que las unidades ofrecieron salas proestudiante (dotadas de equipos y acceso a Internet), algunos se sintieron aún más vulnerables ante las restricciones sobre el distanciamiento social, ya que estas salas tienen equipos próximos y no son tan espaciosas. Dichos estudiantes recibieron como préstamo los equipos necesarios (*notebooks*) y tarjetas de acceso a Internet que aseguraran visualizar contenidos y material en formato vídeo, además de acceso a documentos como apuntes, textos, artículos, etc.⁸. Asimismo, la USP también mantuvo un sistema de entrega diaria de alimentos a los estudiantes extranjeros y en residencia. Todas las becas de los estudiantes se mantuvieron (acciones de Permanencia Estudiantil).

En todo caso, con la movilidad física comprometida, se han abierto innumerables posibilidades y opciones vía modalidad remota (movilidad virtual), que ofrecen al estudiante nuevos medios de acceso a ofertas interesantes y transculturales.

6. Consideraciones generales

La pandemia de COVID-19 afectó en 2020 y 2021 sobre diversos aspectos de la educación superior en todo el mundo; no fue diferente en América Latina. La innovación y creatividad de los países latinoamericanos, que decidieron continuar con los procesos formativos, superó la falta de recursos y de experiencia en la enseñanza a distancia.

⁸ La entrega de kits para acceder a Internet también fue indicada por Bollela *et al.* (2020) y en el documento de CNA (2020) como necesaria para mantener la equidad en la continuidad formativa y afrontar la cuestión de la disminución del estrés asociado a la falta de infraestructura (Bozkurt *et al.*, 2020).

Dimensiones importantes tratadas en este documento, como la calidad, la integridad académica y la evaluación, o la movilidad académica internacional, aún han de mejorar y ajustarse a la nueva realidad, pero ya dan señales de adaptarse a los nuevos tiempos. Es necesario compartir experiencias diversas, así como desarrollar métodos y contenidos innovadores, con el objetivo de brindar apoyo y garantizar la equidad en los países latinoamericanos. Es preciso igualmente reducir la deserción estudiantil y velar por la salud mental de los estudiantes.

Vivimos tiempos nuevos y la educación a distancia llegó para quedarse, en un futuro formativo que se encamina hacia modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje. Ante este escenario, debe asegurarse que las y los estudiantes latinoamericanos puedan acceder a experiencias formativas de calidad, garantizando además la igualdad social.

Referencias bibliográficas

- AGÊNCIA BRASIL (2021): Universidades federais lançam programa piloto de mobilidade virtual. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-02/universidades-federais-lancam-programa-piloto-de-mobilidade-virtual> (consultado en noviembre de 2021).
- AGÊNCIA USP DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL E INTERNACIONAL - AUCANI. Disponible en: <http://www.usp.br/internationaloffice/> (consultado en octubre de 2021).
- ALMEIDA J. (2020): “Internacionalização da educação/ensino superior”, *Sociologias*, nº 54, mayo-agosto, Porto Alegre, pp. 9-19. DOI: <http://doi.org/10.1590/15174522-106128> (consultado en octubre de 2021).
- ALRASHDI, M.; HAMEED, A. y ALJABR, A. (2021): “COVID-19 and a Call to Adapt Dental Education”, *Frontiers in Dental Medicine*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdmed.2021.664460> (consultado en octubre de 2021).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES (2021): Relatório de Atividades das Instituições Federais de Ensino Superior no ano letivo de 2020. Disponible en: <https://www.andifes.org.br/?p=89806> (consultado en noviembre de 2021).
- ASSUNÇÃO-LUIZ, A. V.; PITTA, N. C.; CINTRA, A. S.; CORSI, C. A. C.; QUEIROZ, A. A. F. L. N., y FERNANDES A. P. M. (2021): “Impacto da Covid-19 em estudantes de pós-graduação”, *Olhares e Trilhas*, v. 23, nº 2, abril-junio, pp. 538-554.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A., y TREVISANI, F. M. (2015): *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, s.l., Penso Editora.
- BEHAR, P. A. (2020): “O ensino remoto emergencial e a educação a distância”, Faculdade de Educação e Programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. Disponible en: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.
- BERTHOLDO NETO, E. “O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas”, *Ponto-e-Vírgula, Revista de Ciências Sociais*, pp. 59-72.
- BOLLELA V. R.; MEDEIROS LGOR, S. y TELLES, S. (2021): “Educação Remota em Tempos de Pandemia: reflexões no contexto acadêmico”, *Medicina (Ribeirão Preto)* [Internet], 54 (supl 1), 23 de agosto. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184771>.
- BOZKURT, A.; JUNG, I.; XIAO, J. *et al.* (2020): “A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis”, *Asian Journal of Distance Education*, vol. 15, 1, pp. 1-126.
- CARMO, F. M. A. DO; FAUSTINO, J. A. DE O.; LIMA, M. V. M. DE; FELÍCIO, M. S. N. B.; BORGES NETO, H. y CERQUEIRA, G. S. (2020): “The Didactic Contract from the Perspective of the Theory of Didactical Situations: An Integrative Review”, *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(7), pp. 123-134. Disponible en: <https://doi.org/10.31686/ijier.vol8.iss7.2460>.

- CEPAL/UNESCO (2020): “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (consultado en octubre de 2021).
- CHEGG.ORG. Global Student Survey. Disponible en: <https://www.chegg.org/global-student-survey-2021>.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) - República de Colombia (2020): “La Alta Calidad de la Educación Superior en tiempos de Pandemia”, Documento de reflexión. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402385.html?_noredirect=1 (consultado en noviembre de 2021).
- DEERY, C. (2020): “The COVID-19 pandemic: implications for dental education”, en P. IYER, K. AZIZ, D. M. OJCIUS: “Impact of COVID19 on dental education in the United States”, *Journal of Dental Education*. DOI: 10.1002/jdd.12163, *Evidence-Based Dentistry* (2020) 21, 46-47. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41432-020-0089-3>.
- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO (2021): “3 benefícios pedagógicos das tecnologias imersivas”. Disponible en: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/beneficios-tecnologias-imersivas/> (consultado en octubre de 2021).
- FOUSP GRUPO DE APOIO DIDÁTICO-TECNOLÓGICO DA FOUSP (2020). Disponible en: http://www.fo.usp.br/?page_id=53326 (consultado en 2020).
- *Guia de apoio ao docente no uso de mídias digitais para o ensino de graduação*. Disponible en: <http://repositorio.fo.usp.br:8013/jspui/handle/fousp/89> (consultado en 2020).
- HAMAMOTO FILHO, P. T.; BICUDO, A. M. y CECILIO-FERNANDES, D. (2021): “Preserving Cornerstones of Student’s Assessment in Medical Education During COVID-19”, *Frontiers in Psychology*, v. 12. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/207639>.
- INGA, E.; INGA, J.; CÁRDENAS, J. y CÁRDENAS, J. (2021): “Planning and Strategic Management of Higher Education Considering the Vision of Latin America”, *Education Sciences*, 11, p. 188. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci11040188>.
- IYER, P.; AZIZ, K. y OJCIUS, D. M. (2020): “Impact of COVID-19 on dental education in the United States”, *Journal of Dental Education*, 84(6), junio, pp. 718-722. DOI: 10.1002/jdd.12163. Epub, 7 de abril. PMID: 32342516.
- JUNQUEIRA, C. G. B. y BALDRIGHI, R. M. (2020): “A internacionalização do ensino superior no Brasil”, *ver. Carta Inter.*, Belo Horizonte, v. 15, nº 3, pp. 29-54.
- KENSKI, V. M. (2021): “Interações em e-learning no ensino superior” (USP).
- KIRNBAUER, B. y ALI, K. (2020): “Twenty years after the launch of Bologna Process-What is the status of harmonisation of dental education?”, *European Journal of Dental Education*, 24(1), febrero, 103-108. DOI: 10.1111/eje.12473. Epub, 31 de octubre de 2019. PMID: 31618494.
- MARCINIAK, R. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2018): “Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes”, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 217-238. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>.
- MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE COSTA, H. y FERRAZ, D. (2021): “Remote language teaching in the pandemic context at the University of São Paulo, Brazil”, en N. RADIC, . ATABEKOVA, M. FREDDI y J. SCHMIED (eds.): *The world universities’ response to COVID-19: remote online language teaching*, pp. 125-137. Research-publishing.net. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1268>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2007): “Referenciais de qualidade para educação superior a distância”. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead> (consultado en noviembre de 2021).
- (2019): Portaria nº 2117, *Diário Oficial da União*, diciembre. Disponible en: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> (consultado en 2019).
- (2020): Portaria nº 343, *Diário Oficial da União*, 17 de marzo. Disponible en: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> (consultado en 2020).

- (2020/2021): Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19> (consultado en noviembre de 2021).
- NBC NEWS & CHALLENGE SUCCESS (2021). Kids Under Pressure. Disponible en: <https://challengesuccess.org/resources/kids-under-pressure-a-look-at-student-well-being-and-engagement-during-the-pandemic/> (consultado en febrero de 2021).
- NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. A. y SABINO, R. N. (2021): “Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte”, *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 3, nº 2. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>.
- NGUYEN, J. G.; KEUSEMAN, K. J. y HUMSTON, J. J. (2020): “Minimize online cheating for online assessments during COVID-19 Pandemic”, *Journal of Chemical Education*, 97, 9, 3 de agosto, pp. 3429-3435. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00790> (consultado en 2020).
- OECD (2021): “21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World”, PISA, OECD Publishing, París. DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- OLIVEIRA, M. B.; SILVA, L. C. T.; CANAZARO, J. V.; CARVALHIDO, M. L. L.; SOUZA, R. R. C. D.; BUSSADE NETO, J.; RANGEL, D. P. y PELEGRINI, J. F. M. (2021): *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, enero, nº 1, pp. 918-932.
- PARDO, J. C. P.; RAMON, D.; STEFANELLI-SILVA, G.; ELEGBEDE, I.; LIMA, L. S. y PRINCIPE, S. C. (2020): “Advancing Through the Pandemic From the Perspective of Marine Graduate Researchers: Challenges, Solutions, and Opportunities”, *Frontiers in Marine Science*, 24 de junio. DOI: <https://doi.org/10.3389/fmars.2020.00528>.
- PAREDES, S. G.; PEÑA, F. J. J. y ALCÁZAR, J. M. F. (2021): “Remote proctored exams: Integrity assurance in online education?”, *Distance Education*, 42:2, pp. 200-218. DOI: 10.1080/01587919.2021.1910495.
- PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Atividades da PRPG durante a pandemia da COVID-19. Disponible en: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/atividades#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%2FCoPG%2F8082%2F2021,aumento%20do%20limite%20de%20orientandos> (consultado en marzo de 2022).
- QS WORLD UNIVERSITIES RANKINGS - QUACQUARELLI SYMONDS. Disponible en: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Quacquarelli+Symonds> (consultado en octubre de 2021).
- QUARTAROLO VARGAS, B. y NICOLAIDES, C. (2021): “Entrevista com Adolfo Tanzi Neto: uma perspectiva sócio-histórico-cultural do ensino híbrido e suas tecnologias”, *Revista Ilha do Desterro* v. 74, nº 3. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80011>.
- REYES, R. C. y QUIROZ, J. S. (2020): “De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19”, *Scielo DOSSIER*, rev. 36. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140> (consultado en agosto de 2021).
- RODRÍGUEZ, E.; BOSCH, M. y GASCÓN, J. (2007): “An anthropological approach to metacognition: the ‘study and research courses’”, CERME 5 - Working Group 11, Universidad Complutense de Madrid, Universitat Ramon Llull, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 1798-1807.
- SABZALIEVA, E.; LIU, B. L. y MUTIZE, T. (2021): «Virtual student mobility in a poster», UNESCO. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/01/19/virtual-student-mobility-in-a-poster/> (consultado en agosto de 2021).
- SHANGHAI RANKING CONSULTANCY OF WORLD UNIVERSITIES - ARWU (2021). Disponible en: <https://www.shanghai-ranking.com/> (consultado en octubre de 2021).
- SILVA BARBOSA DE OLIVEIRA, C. V.; DUARTE BEZERRA, D. H. y VIANA DE SOUZA TORRES, G. (2021): “Revisão Sistemática da Literatura Sobre as Causas de Evasão da Educação a Distância no Brasil”, *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 8(1), pp. 1-15. Disponible en: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/656>.
- SILVEIRA, P. S. P. y SIQUEIRA, J. O. (2017): “APEX/Psicometria/Princípios de Psicometria”, documentos de curso. SisLau.

- SKELTON-MACEDO, M. C. y ANTONIAZZI, J. H. (2010): “Contrato Pedagógico na Educação Superior em Odontologia”, BBERH FOUSP. Disponible en: <http://repositorio.fo.usp.br:8013/jspui/handle/fousp/100> (consultado en octubre de 2021).
- SKELTON-MACEDO, M. C.; COSTA RAMOS, L. M. S. V. y KACUTA, F. (2019): “Política de uso do Banco de Bens Educacionais e Registros Históricos FOUSP”, Prof Dr João Humberto Antoniazzi. BBERH FOUSP. Disponible en: <http://repositorio.fo.usp.br:8013/jspui/handle/fousp/88>.
- SOUSA, M. S.; ARAÚJO, A. R.; FONTENELE, F. C. F. y SOUZA, M. J. A. (2021): “Ensino Híbrido como Ferramenta Metodológica no Ensino Superior. Hybrid Teaching as a Methodological Tool in Higher Education”, *Ensino*, v. 22, n° 2, pp. 289-293. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n2p289-293>.
- TEIXEIRA, L. B.: “O estilo de aprendizagem e a avaliação de mídias utilizadas em cursos de uma escola virtual de governo”, TCC do curso de Especialização em inovação e tecnologias na educação. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br> (consultado en 2020).
- TEJEDOR, S.; CERVI, L.; TUSA, F. y PAROLA, A. (2020): “Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador”, *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, pp. 1-21. DOI:<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.
- TIMES HIGHER EDUCATION - WORLD UNIVERSITIES RANKING (THE) (2021). Disponible en: <https://www.times-highereducation.com/> (consultado en octubre de 2021).
- TORI, R. *et al.* (2016): “Treinamento Odontológico Imersivo por meio de Realidade Virtual”, Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), nov., [s.l.], p. 400. ISSN 2316-6533. Disponible en: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6721> (consultado el 6 de noviembre de 2021).
- UNESCO (2020): “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjkgAHxt7_yAhWuqJUCHd1tABEQFnoECAM-QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iesalc.unesco.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F05%2FCOVID-19-ES-130520.pdf&usg=AOvVaw1uR6NDxIBRxacga7urJyq5 (consultado en agosto de 2021).
- (2021): “Sobre la movilidad virtual de estudiantes en la educación superior”. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/18/sobre-la-movilidad-virtual-de-estudiantes-en-la-educacion-superior/> (consultado en agosto de 2021).
- UNESCO/IESALC (2020): “La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: perspectivas internacionales”. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/03/iesalc-lanza-estudio-sobre-calidad-y-acreditacion-en-la-educacion-superior/>.
- (2021): “Sobre la movilidad virtual de estudiantes en la educación superior”. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/18/sobre-la-movilidad-virtual-de-estudiantes-en-la-educacion-superior/> (consultado en agosto de 2021).
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) (2020): Acceso remoto para discentes en: Regulamento circular pró-reitoria. Disponible en: http://www.prgp.usp.br/attachments/article/24/CircularCoPGr1820_AcessoRemoto_Discentes.pdf (consultado en agosto de 2021).
- VÉLIZ, A.; DÖRNER, A.; SOTO, A. y ALVARADO, P. (2021): “Gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria: experiencias de directivos chilenos”, *Hallazgos*, 18 (35), pp. 31-53. <https://www.redalyc.org/journal/4138/413868674002/html/>.



Fundación Carolina, julio 2022

Fundación Carolina
Plaza del Marqués de Salamanca nº 8
4ª planta, 28006 Madrid - España
www.fundacioncarolina.es
[@Red_Carolina](https://twitter.com/Red_Carolina)

ISSN-e: 1885-9119

DOI: <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT73>

Cómo citar:

Skelton-Macedo, M. C. y Gregori, F. (2022): “Modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje”,
Documentos de trabajo nº 73 (2ª época), Madrid, Fundación Carolina.

La Fundación Carolina no comparte necesariamente las opiniones manifestadas en los textos
firmados por los autores y autoras que publica.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

