

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Universidad y educación no presencial en contexto de pandemia: Desafíos a la gestión pedagógica en un marco de continuidad formativa

Universidade e educação não presencial no contexto da pandemia: Desafios para a gestão pedagógica em um quadro de continuidade da formação

University and non-face-to-face education in pandemic: Challenges to pedagogical management in a frame of educational continuity

Angélica Guzmán Droguett  Carolina Cuéllar Becerra 
María Paz Faúndez Bastías  y Camila Lizama Zamora 

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

RESUMEN La irrupción del Covid-19 ha generado un escenario de confusión e incertidumbre en los sistemas educativos, pues las prácticas de formación debieron cambiar abruptamente hacia una lógica no presencial, sin precedentes. Con este propósito, las universidades chilenas han puesto en marcha diversas acciones para la gestión pedagógica en el marco de continuidad formativa pretendida. Por ello, surge la pregunta en torno a cuáles son los dominios y aspectos específicos de dicha gestión que los académicos reconocen como desafíos. Como respuesta, se desarrolló una investigación descriptiva que aplicó un cuestionario a directivos y docentes en distintas instituciones de educación superior en el país. Los principales resultados indican que el dominio metodológico y el dominio evaluativo presentan mayores desafíos a los participantes, mientras que el foco curricular es el menos relevado. Las proyecciones apuntan a la necesidad de generar una visión institucional compartida de continuidad formativa, que movilice acciones articuladas de gestión pedagógica por parte de los actores educativos. Entre otros aspectos, se releva la necesidad de conducir procesos de rediseño de las propuestas formativas planificadas prepandemia, identificando los nudos críticos que deben ser resueltos para resguardar la calidad y la equidad de la educación no presencial, en el contexto emergente que hoy se está experimentando.

PALABRAS CLAVE Universidades, educación no presencial, gestión pedagógica, continuidad formativa, Covid-19.

RESUMO A irrupção do Covid-19 gerou um cenário de confusão e incerteza nos sistemas educacionais, pois as práticas de formação tiveram que mudar abruptamente, transformando-se em uma lógica não presencial, sem precedentes. Com este propósito as universidades chilenas têm posto em marcha diversas ações para a gestão pedagógica, no quadro de continuidade da formação pretendido. Por isso surge a pergunta: quais são os domínios e aspectos específicos da dita gestão que os acadêmicos reconhecem como desafios? Como resposta, se desenvolveu uma pesquisa descritiva que aplicou um questionário a dirigentes e professores de universidades, em distintas instituições de ensino superior do país. Os principais resultados indicam que os domínios metodológico e avaliativo apresentam maiores desafios aos participantes, enquanto que o foco curricular é o menos considerado. As projeções apontam à necessidade de gerar uma visão institucional compartilhada da continuidade da formação, que mobilize ações articuladas de gestão pedagógica por parte dos atores educacionais. Entre outros aspectos, destaca-se a necessidade de conduzir processos de redesenho das propostas formativas planejadas pré-pandemia, identificando os nós críticos que devem ser resolvidos para resguardar a qualidade e a equidade da educação não presencial, no contexto emergente que está sendo experimentando hoje.

PALAVRAS-CHAVE Universidades, educação não presencial, gestão pedagógica, continuidade da formação, Covid-19.

ABSTRACT The outbreak of COVID-19 has generated a confusing and uncertain scenario for educational systems since pedagogical practices were forced to change abruptly, transforming into an unprecedented non-face-to-face learning format. As a consequence, Chilean universities have put into operation diverse actions for pedagogical management in a frame of expected educational continuity. Therefore, arises the question, which are the domains and specific aspects of that management that academics have recognized as challenging? In order to answer this question, a descriptive research was developed through the application of a survey addressed to managers and teachers in several institutions throughout the country. The main results indicate that the methodological and evaluative domains represent a greater challenge to the participants, while the curricular domain is the least highlighted. Projections aim at the need to generate a shared institutional view of educational continuity, which mobilizes articulated actions of pedagogical management from all educational actors. Among other aspects, the need to lead processes of redesign of the pre-pandemic planned training proposals is outlined, identifying the critical nodes that must be resolved to safeguard the quality and equity of non-face-to-face education in the emerging context that is being experienced today.

KEYWORDS Universities, non-face-to-face education, pedagogical management, educational continuity, Covid-19.

Introducción¹

La irrupción del Covid-19 ha generado un escenario de confusión e incertidumbre en los sistemas educativos. Una razón central que explica esta situación es que el trabajo formativo cambió abruptamente hacia una lógica no presencial, sin precedentes. Las instituciones de educación superior no han sido la excepción y, para resguardar la continuidad formativa, han debido gestionar procesos pedagógicos no planificados con anticipación para los cuales no estaban suficientemente preparadas.

En Chile, son más de 87.000 los profesores de educación superior que reconvirtieron sus prácticas a este formato y, para evitar la digresión de la formación, transitaron desde una enseñanza fundada en la presencialidad hacia un conjunto de acciones mediadas por un entorno digital.² Por la circunstancia contingente, dicho tránsito ha debido desarrollarse sobre la marcha.

Si bien es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ya estaban disponibles en la educación superior nacional hace años, estas se habían utilizado de manera complementaria y parcial, es decir, como apoyo instrumental a la tarea presencial (Arancibia, Cabero y Marín, 2020). Actualmente, han alcanzado un papel más relevante, por lo que surge la necesidad de comprender la gestión pedagógica asociada a su incorporación en la escena educativa, profundizando en los criterios que han sustentado los respectivos procesos formativos.

De acuerdo con la literatura, la gestión pedagógica alude a las acciones y decisiones que configuran la formación estudiantil (Rubio y Abreu, 2016), y se construye a partir de dominios estructurales, entre los cuales se encuentran el curricular, el metodológico y el evaluativo (Arenas y Jaimes, 2008). A lo anterior, dado el contexto vigente, se suma el dominio tecnológico, sin el cual la formación universitaria no podría realizarse. Esta gestión se concreta, principalmente, en el trabajo que desarrollan directivos y docentes.

Actualmente, aun cuando se ha logrado sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de diversas herramientas, existe acuerdo en reconocer que persisten desafíos de gestión pedagógica que deben ser enfrentados para el resguardo de la calidad y de la equidad de la formación.

En este marco, surge la pregunta en torno a cuáles son los dominios y aspectos específicos de la gestión pedagógica que los académicos reconocen como desafíos en un marco de continuidad formativa en educación superior.

1. Las autoras priorizan la perspectiva de género, sin embargo, para facilitar la lectura se empleó un lenguaje neutro o se hizo referencia a lo masculino y a lo femenino según fuera oportuno.

2. «Índices Educación Superior. Planta académica», Consejo Nacional de Educación, 2020, disponible en bit.ly/35PyQV6.

A nivel nacional, no se cuenta con evidencia investigativa que permita responder esta interrogante. Por ello, se levantó este estudio, el que busca generar hallazgos pertinentes y oportunos a una problemática en plena evolución.

El avance de la respuesta correspondiente se presenta en las siguientes páginas.

Marco referencial

Continuidad formativa

Probablemente, continuidad formativa es uno de los conceptos que más se ha escuchado en el contexto de Covid-19, sin embargo, no tiene una definición técnica consensuada en educación superior. Desde una mirada superficial, aludiría a las decisiones y operaciones asumidas por los distintos actores del sistema para mantener en función el servicio educativo. Su expresión más tangible es el reemplazo de las actividades presenciales por alternativas a distancia.

Con el propósito de dar continuidad a los procesos educativos, las instituciones de educación superior han enfrentado desafíos de distinta naturaleza, principalmente tecnológicos y profesionales, todos para poner en acción un conjunto de soluciones de emergencia (Montero, 2020). No obstante, y profundizando en el concepto, la continuidad formativa se comprende como un constructo complejo que trasciende la simple idea de continuar haciendo clases, y plantea una serie de precisiones teóricas y empíricas que abordar.

Algunas de estas precisiones apelan a la revisión de las trayectorias de aprendizaje propuestas, las que deberían cuidar la articulación entre períodos presenciales y no presenciales.³ Así, la continuidad formativa tomaría forma de proyecto, pues la posible extensión de esta etapa de excepción, que en Chile ya supera los diez meses, podría tener impacto en la arquitectura propia de cada programa.⁴

Por otra parte, algunos autores reconocen diversas brechas en los escenarios educativos, las que deberían ser cubiertas por la gestión pedagógica para asegurar esta continuidad. Esto exige fortalecer las condiciones requeridas para que los estudiantes puedan participar regularmente del trabajo remoto, promoviendo sus oportunidades de aprendizaje (López y Andrés, 2020).

Finalmente, y reconociendo la falta de planificación de los procesos respectivos, es fundamental generar información referida a los propósitos educativos que están

3. «Seminario web regional 11 (a. latina): Covid-19 y la educación superior. Impacto y recomendaciones», Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020, disponible en bit.ly/3dcSzLD.

4. Un caso especial corresponde a las prácticas profesionales, las que, en algunos casos, deberían reubicarse, por lo que sería necesario explorar alternativas de posición que atiendan al logro de los perfiles de egreso pretendidos.

siendo logrados. En este sentido, es importante recordar que la continuidad formativa, en rigor, tiene como imperativo primordial el ofrecer un espacio de aprendizaje constante y enriquecido a la comunidad universitaria.

En síntesis, el concepto de continuidad formativa, aunque se instaló de manera abrupta y respondiente a la crisis sanitaria, debe procurar la interacción de los ámbitos pedagógicos correspondientes, garantizando, con ello, escenarios de aprendizaje de calidad y equitativos para los estudiantes.

Educación no presencial

En la tradición educativa nacional, la formación en educación superior se ha realizado de forma presencial. Es decir, los estudiantes se han desplazado, físicamente, desde su lugar de residencia hacia los espacios dispuestos institucionalmente para el trabajo pedagógico. En este marco, la opción más relevante es la sala de clases (Ausín y otros, 2016).

En el aula, se despliega una serie de acciones en favor del aprendizaje, todas estructuradas desde la interacción directa y materializadas en recursos manejados *in situ* por los actores educativos. En ella, la intervención digital es ocasional y su función es episódica y complementaria con respecto al trabajo presencial (Melo y otros, 2017).

Ante la crisis sanitaria, esta interacción se ha suspendido indefinidamente, por lo que la sala de clases desaparece del paisaje educativo y se instala un nuevo *locus* formativo, acuñándose el concepto de educación no presencial o remota. En esta, las TIC deben trascender la mirada instrumental que las considera una mera herramienta para agilizar el trabajo pedagógico (Arancibia, Cabero y Marín, 2020), propósito para el que, tanto directivos como docentes, deben focalizar sus roles, los primeros acompañando la labor mediadora del profesorado y facilitando las condiciones para su implementación, y los segundos promoviendo la construcción de aprendizaje autónomo en sus estudiantes.

En este contexto, consideraciones como el escaso acceso a conectividad o la reducida disponibilidad de equipos, hasta otros como la falta de competencias para el aprovechamiento educativo de las TIC (Guzmán y Nussbaum, 2009), llevan a pensar que, en Chile, la educación remota se encuentra en un estadio inicial. Si bien las instituciones de educación superior han avanzado con premura en la utilización de recursos tecnológicos, atendiendo a la continuidad formativa, aún no se configuran las condiciones suficientes para consolidar ambientes digitales que mantengan y/o fortalezcan los aprendizajes en comparación con las clases presenciales habituales.

Gestión pedagógica

En el escenario descrito, se hacen evidentes las nuevas exigencias presentadas al quehacer formativo de las universidades, relevándose el foco en la gestión pedagógica, entendida como el conjunto de acciones y decisiones intencionadas a la formación integral —personal y profesional— de los estudiantes (Rubio y Abreu, 2016).

Según Arenas y Jaimes (2008), para que la gestión pedagógica logre resguardar una formación de calidad debe considerar tres dominios: curricular, metodológico y evaluativo. Esto exige que directivos y docentes den coherencia a dicha gestión, potenciando la planificación de los aprendizajes; las estrategias para su desarrollo; y la retroalimentación en razón de los perfiles de egreso; entre otros elementos.

El dominio *curricular* refiere al diseño y desarrollo de la arquitectura formativa. Esta ha sido un área en constante estudio durante los últimos años, especialmente atendiendo a la relación entre gestión institucional e innovación. Paulatinamente, las instituciones de educación superior han avanzado en una transformación sistémica, fortaleciendo su enfoque formativo y consolidando rediseños curriculares orientados al desarrollo de competencias (Guzmán y otros, 2015).

En este dominio existen cuatro aspectos específicos. La priorización curricular, entendida como la selección de objetivos de aprendizaje que son imprescindibles para el cumplimiento de los perfiles propuestos (Claro y Mizala, 2020); la secuenciación curricular, consistente en la organización de dichos objetivos, desde su complejidad y sucesión temática (Zapata-Ros, 2005); la cobertura curricular, comprendida como la proporción de aprendizajes que son abordados en un período académico determinado (Rodríguez, Saavedra y Castillo, 2015); y el monitoreo curricular, consistente en el seguimiento realizado a las distintas acciones de carácter curricular desplegadas (Ortiz, 2013).

El dominio *metodológico* se focaliza en las estrategias y recursos dispuestos para el aprendizaje. Diversos autores señalan que este no puede ser entendido en abstracto, es decir, no debe ser escindido del currículo, ya que se configura como un medio para alcanzar los aprendizajes planificados (Martínez y otros, 2012). En las últimas décadas, se ha observado una tendencia hacia la renovación de las prácticas metodológicas, intencionando un aprendizaje estudiantil autónomo y autorregulado (Guzmán y otros, 2015).

Los aspectos específicos de este dominio son tres. El paso a una modalidad formativa no presencial, pues las interacciones pedagógicas se trasladan desde las aulas hacia los hogares de los actores educativos;⁵ el conocimiento de estrategias metodo-

5. «Seminario web regional 11 (a. latina): Covid-19 y la educación superior. Impacto y recomendaciones», Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020, disponible en bit.ly/3dcSzLD.

lógicas para el trabajo no presencial, asociado al dominio de alternativas adecuadas para intencionar el aprendizaje a través de un formato remoto (Montero, 2020); y la pertinencia de los recursos, referida a la selección de medios consistentes epistemológicamente con la disciplina y que aporten al aprendizaje en un entorno digital (Pineda, 2018).

El dominio *evaluativo* se comprende como el seguimiento y la retroalimentación que se desarrolla en torno al aprendizaje, definiendo instancias para su fortalecimiento constante. Su potencialidad radica en generar información pertinente y oportuna para una toma de decisiones pedagógicas que robustezca el proceso formativo (Canabal y Margalef, 2017).

En este dominio se distinguen tres aspectos específicos. La evaluación formativa, consistente en un conjunto de procedimientos, no asociados a una cuantificación, pero que se integran al proceso formativo para fortalecerlo (Núñez-Peña, Bono y Suárez-Pellicioni, 2015); la evaluación sumativa, comprendida como la calificación que tiene consecuencias en la certificación y promoción estudiantil (Díaz-Barriga y Hernández, 2002); y la retroalimentación, es decir, el juicio fundamentado que se entrega al estudiante con el propósito de informar y promover su aprendizaje (Canabal y Castro, 2012).

Estos tres dominios son considerados el foco de la gestión pedagógica, pero, según Guzmán y Nussbaum (2009), es preciso prestar atención a un cuarto ámbito que, en rigor, debiera ser el primero en garantizarse: el dominio tecnológico, con gran relevancia en el contexto actual de educación no presencial, pues se transforma en el principal vehículo para la formación. Este dominio remite al desarrollo de competencias digitales que funden y potencien el quehacer formativo.

En este dominio se reconocen cinco aspectos específicos. La existencia de red, asociada a la presencia de infraestructura adecuada para la conexión entre actores educativos, con independencia de su ubicación geográfica y socioeconómica (Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020); la estabilidad de la red, entendida como la capacidad del servicio de internet para mantenerse en función continua y sin interrupciones;⁶ la disponibilidad de equipos, condición fundamental para garantizar la comunicación entre estudiantes y profesores (Cepal, 2017); el manejo técnico de plataformas virtuales, referido a las habilidades para hacer un uso provechoso de las herramientas digitales (Guzmán y Nussbaum, 2009); y tanto el acceso como la conectividad de estudiantes, que resguarda las oportunidades de estos para ingresar a las plataformas correspondientes y mantener una comunicación de calidad en ellas (Katz, 2017).

Por la relevancia basal de este foco, en el resto del documento se ubicará como la primera dimensión de análisis con respecto a la gestión pedagógica desarrollada.

6. Pamela Gidi, «Subtel: En Chile hay solo 50 por ciento de conexiones fijas a internet», 27 de marzo de 2020, disponible en bit.ly/3vUFzr2.

Metodología

En vista de que el fenómeno estudiado, la gestión pedagógica y la continuidad formativa universitaria en contexto no presencial es inédito no solo en Chile, sino a nivel mundial, esta investigación asumió un enfoque exploratorio y descriptivo (Arias, 2011). Se implementó una metodología de carácter cuantitativo, con diseño no experimental y de corte transversal (Mejía, Paz y Quinteros, 2014).

Para producir información, se elaboró un cuestionario con preguntas de variables categóricas relacionadas con los desafíos de gestión pedagógica reconocidos por los académicos, en el marco de continuidad formativa en este período de educación no presencial. Previo a su aplicación, se realizó un proceso de validación de contenido a cargo de cuatro jueces expertos (Lacave y otros, 2015), los que sugirieron reorganización de información y eliminación de algunas preguntas en el formulario final.

Adicionalmente, se midió la fiabilidad del instrumento a partir del test Kuder-Richardson propuesto por León-Larios y Gómez-Baya (2018) para variables nominales y dicotómicas. El estadístico arrojó un coeficiente de fiabilidad de 0,80, cifra superior al mínimo exigido por estos autores para el caso de variables dicotómicas (0,50).

El cuestionario se estructuró en tres dimensiones teóricamente fundadas: i) características de los participantes y sus instituciones; ii) dominios de gestión pedagógica; y iii) aspectos específicos por cada dominio. Las dos últimas abordaron los cuatro dominios que se reconocen en la literatura como focos de la gestión pedagógica: tecnológico, curricular, metodológico y evaluativo. La síntesis de las variables que componen estas dos dimensiones, de medición nominal y dicotómica (con categorías de respuesta: identifica y no identifica), se observa en la **tabla 1**.

El cuestionario se aplicó en línea, alcanzándose 109 casos (n muestral) en el período de un mes a partir de un muestreo intencionado por conveniencia, que utilizó como criterio el cargo de los participantes. La distribución de casos por cargo fue de un 33% de académicos en puestos directivos y un 67% de académicos en docencia,⁷ ambos pertenecientes a instituciones universitarias chilenas, acreditadas, ubicadas en distintas regiones del país, con significativa prevalencia de la Región Metropolitana (91%). Con respecto al área de desempeño, la mayoría de los académicos se desenvuelve en ciencias sociales (42%) y humanidades (32%).

El análisis de la información consistió en estadísticos descriptivos y bivariados, con uso del *software* estadístico SPSS 25. En un primer momento, se cruzó la variable cargo con los dominios de gestión pedagógica que resultaron desafiantes. En segunda instancia, se efectuó un cruce entre el cargo de los participantes con los aspectos específicos de cada dominio que fueron reconocidos como desafío.

7. En el caso de que los participantes ejercieran en ambos cargos, se les solicitó responder considerando el rol donde concentran mayor cantidad de tiempo.

Tabla 1. Síntesis de variables para los dominios de gestión pedagógica y aspectos específicos

Dimensión	Subdimensión	Variable
Dominios de gestión pedagógica		Desafíos en el dominio tecnológico
		Desafíos en el dominio curricular
		Desafíos en el dominio metodológico
		Desafíos en el dominio evaluativo
Aspectos específicos por cada dominio	Aspectos desafiantes del dominio tecnológico	Existencia de red
		Estabilidad de la red
		Disponibilidad de equipos
		Manejo técnico de plataformas virtuales
		Acceso y conectividad de estudiantes
	Aspectos desafiantes del dominio curricular	Priorización curricular
		Secuenciación curricular
		Cobertura curricular
		Monitoreo curricular
	Aspectos desafiantes del dominio metodológico	Paso a modalidad formativa no presencial
		Conocimiento de estrategias metodológicas para el trabajo no presencial
		Pertinencia de los recursos
	Aspectos desafiantes del dominio evaluativo	Evaluación formativa
		Evaluación sumativa
		Retroalimentación

Esta investigación consideró los tres criterios de rigor científico propuestos por Martínez (2004). Uno, valor de verdad, asegurando el anonimato de los participantes y la autoaplicación del instrumento. Dos, consistencia, procurando la estabilidad del fenómeno mientras se llevó a cabo el estudio. Tres, neutralidad, resguardando la ausencia de intereses, por parte del equipo de investigación, que pudieran condicionar el instrumento y sus respuestas.

Resultados y discusión

A continuación, se reportan y discuten los resultados generados. Primero, se da cuenta de los dominios de gestión pedagógica que son declarados como desafío por los participantes y, seguidamente, se presentan los aspectos específicos de cada dominio que resultan desafiantes para la muestra en el escenario educativo previamente descrito.

Dominios de gestión pedagógica declarados como desafío

Esta dimensión de análisis surge de la siguiente pregunta: ¿Cuáles de los siguientes dominios de la gestión pedagógica le ha presentado mayores desafíos en este proceso de educación universitaria no presencial?

Fue formulada como interrogante de respuesta múltiple, siendo los dominios tecnológico, curricular, metodológico y evaluativo las alternativas posibles a seleccionar. La **figura 1** indica el porcentaje de participantes, según su cargo, que considera desafiantes los distintos dominios de la gestión pedagógica consultados. Se aprecia que ciertos dominios resultan más desafiantes que otros, lo que será abordado a continuación.

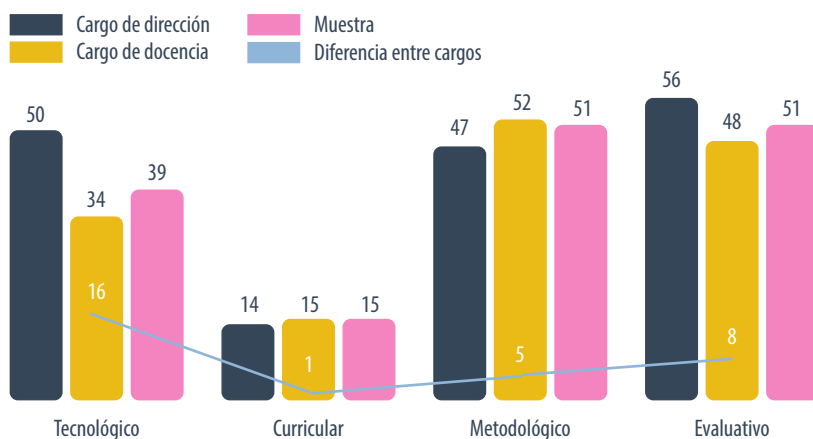


Figura 1. Dominios de gestión pedagógica declarados como desafío (expresados en porcentajes).

El dominio tecnológico es señalado como desafiante por un 39% de los participantes y presenta la más alta discrepancia de respuestas entre cargos. Esto, porque los directivos presentan una distancia de 16 puntos porcentuales por sobre los docentes. Dicha diferencia puede denotar una mayor habitualidad de los profesores de instituciones de educación superior en el uso de plataformas informáticas, ya que estas suelen utilizarse como apoyo a la labor presencial (Arancibia, Cabero y Marín, 2020). Por su parte, aun cuando los directivos están usualmente alejados de exigencias tecnológicas propias de desempeños pedagógicos concretos, evidencian una preocupación con respecto a este dominio. Una hipótesis explicativa de esto es que, en este escenario de educación a distancia, se han visto en la necesidad de intensificar el manejo de herramientas digitales para sostener la coordinación y el desarrollo del proceso formativo.

El dominio curricular es el que presenta menor reconocimiento como desafío, llegando solo a un 15% y, en oposición al dominio anterior, es el que posee mayor

homogeneidad de respuestas entre cargos. La baja preocupación por este dominio puede ser efecto de la abrupta transformación de la enseñanza al formato no presencial, la que ocuparía a los actores en tareas de naturaleza más inmediata, como la urgencia de definir las estrategias metodológicas y los recursos a poner en marcha en este nuevo escenario. Esto, por lo menos en la primera fase de educación a distancia, relegaría a segundo plano acciones que requieren una reflexión más profunda y prolongada, como el análisis de la propuesta curricular a desarrollar en el período remoto, lo que implica procesos de discusión más complejos considerando principios como pertinencia y progresión, entre otros.⁸

El dominio metodológico es visualizado como desafío por más de la mitad de los participantes (51%), posicionándose por sobre los dominios anteriores, siendo los académicos en puestos de docencia los que declaran retos metodológicos con una superioridad leve con respecto a los directivos (cuatro puntos porcentuales). Esta preeminencia se asocia a la responsabilidad directa que tienen los docentes con respecto a la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues son ellos quienes, en el contexto de emergencia sanitaria, ven desafiadas sus prácticas pedagógicas producto de la forzada mediación de la tecnología en el proceso formativo (Paredes-Chacín, Inciarte y Wallés-Peñalosa, 2020). Por su parte, pese a la falta de información existente, se podría suponer que los directivos estarían prestando apoyo metodológico a los docentes, lo que explicaría su atención a este dominio en el marco de educación no presencial.

El dominio evaluativo, al igual que el metodológico, es relevado por más del 50% de la muestra, siendo los académicos directivos los que identifican más desafíos, ubicándose seis puntos porcentuales por sobre quienes desempeñan docencia. La evidencia indica que la evaluación, por su naturaleza pública, tiene mayor protagonismo en la esfera educativa, ya que, además de retroalimentar el aprendizaje, funciona como dispositivo para la rendición de cuentas (Riquelme, López y Bastías, 2018). Así, no resulta extraño que, en virtud de la estrecha relación que existe entre los componentes de la triada evaluación-gestión-*accountability*, sean quienes realizan labores directivas los que reporten más preocupación por este dominio.

En síntesis, los datos son indicativos de una comprensión fragmentada de la gestión pedagógica en este período de educación no presencial, ya que el dominio *curricular*, que de acuerdo con la literatura debería fundar los respectivos procesos decisionales, es reconocido como un desafío menor para directivos y docentes, mientras que los dominios tecnológico, metodológico y evaluativo presentan mayores niveles de preocupación en los actores. Esto da cuenta de la atención en elementos de carácter más visible y urgente para los distintos participantes, contraviniendo la investiga-

8. Courtney Brown y Jamil Salmi, «Readying for the future: Covid-19, higher ed, and fairness», *Lumina Foundation*, 9 de abril de 2020, disponible en bit.ly/3vV1dvk.

ción en el área, la que plantea la necesidad de balancear los distintos dominios con el fin de resguardar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Arenas y Jaimes, 2008).

Aspectos específicos por cada dominio declarados como desafío

Esta dimensión de análisis corresponde a los aspectos específicos por cada dominio que son reconocidos como desafío por los participantes. Se sustenta en los resultados de la siguiente pregunta de respuesta múltiple: ¿Cuál de los siguientes aspectos específicos de la gestión pedagógica le ha resultado más desafiante en este proceso de educación universitaria no presencial? Fue formulada para cada uno de los cuatro dominios.

Aspectos específicos del dominio tecnológico

La **figura 2** presenta la identificación de aspectos desafiantes del dominio tecnológico y su distribución según cargo. Se hace evidente que la mayor preocupación se encuentra en el acceso y en la conectividad de estudiantes, pues se señala como desafío por un 64% de los participantes. Si bien la respuesta es similar entre cargos, los docentes destacan por sobre los directivos en cinco puntos porcentuales. Este hallazgo es coincidente con el panorama latinoamericano, donde recientes informes relevan este foco como un problema generalizado en la región en contexto de pandemia.⁹ Estudios nacionales agregan que las instituciones de educación superior tienen la labor pendiente de mejorar las condiciones de accesibilidad tecnológica de sus estudiantes,¹⁰ pues sostener un proceso formativo no presencial requiere asegurar un entramado de requerimientos estructurales que, al no estar garantizados, merman una aproximación equitativa a las experiencias de aprendizaje.

La estabilidad de la red, además de ser el segundo aspecto más mencionado como desafío de este dominio agrupando al 63% de los participantes, es el que presenta menos diferencia de respuesta entre cargos (tres puntos porcentuales). Su alta mención responde a inquietudes propias del ambiente remoto, pues tanto la clase sincrónica como las acciones asincrónicas (descarga de material y visualización de videos, entre otros) dependen, para su adecuada realización, de un suministro de internet ininterrumpido. Informes nacionales declaran que una estabilidad óptima solo se logra con red fija, pues una red móvil, como la que suele tener la población más desventajada, es débil y se interrumpe, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes, reflejando la desigualdad existente en el sistema (Gidi, 2020).

9. «Seminario web regional 11 (a. latina): Covid-19 y la educación superior. Impacto y recomendaciones», Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020, disponible en bit.ly/3dcSzLD.

10. Cecilia Saint Pierre, «Brecha digital y educación online: La pandemia no es igual para todos», *Cooperativa*, 6 de julio de 2020, disponible en bit.ly/3xRHj6a.

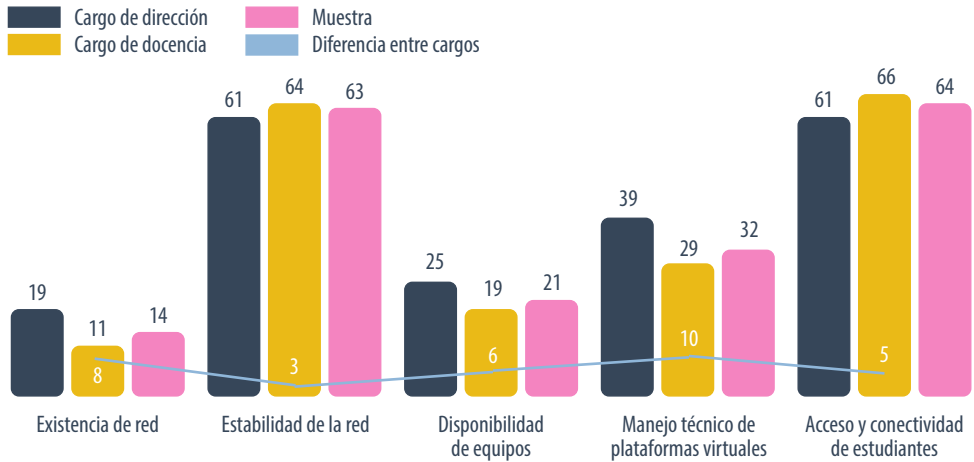


Figura 2. Aspectos específicos del dominio tecnológico declarados como desafiantes (expresados en porcentajes).

En cuanto al manejo técnico de plataformas virtuales, este es evaluado como desafío por menos de un tercio de los participantes, constituyéndose como el aspecto que presenta mayor heterogeneidad entre cargos, con 39% en directivos y 29% en docentes. Llama la atención que gran parte de los docentes no observe dificultades en este aspecto, a pesar de su carácter basal para el desarrollo de la educación no presencial (Guzmán y Nussbaum, 2009). Su baja identificación como desafío evidenciaría que los actores presentan ciertas debilidades referidas al uso de la plataforma, no visualizando toda su potencialidad formativa, como también se asociaría a una noción inacabada con respecto a la relación existente entre entornos digitales y experiencias de aprendizaje.

La disponibilidad de equipos se reconoce desafiante solo por un 21% de los participantes, destacando quienes ejercen tareas directivas (25%) por sobre los docentes (19%). La escasa identificación de este aspecto como desafío se explica por el aumento de dispositivos digitales en Chile, como teléfono móvil o *tablet*, durante los últimos años (Cortés y otros, 2020). Los hallazgos indican que, mientras los actores sí cuentan con al menos un dispositivo que les permite participar de la formación, serían otros aspectos —como la posibilidad de conexión de los estudiantes y la estabilidad de la red— los que ocupan su atención, generando mayores desafíos a su gestión pedagógica.

Situación similar a la anterior es aquella que exhibe la existencia de redes, siendo la menos mencionada por los participantes, con porcentajes que oscilan entre el 14% y 21%, identificándose la cifra más alta con quienes ejercen labores directivas. El bajo reconocimiento de este aspecto como desafiante contrasta con la evidencia nacional, que indica una limitación de la estructura tecnológica, pues la red fija solo cubre el 50% de los hogares, caracterizados como urbanos y de sectores acomodados. El

50% restante carece de esta condición, lo que impide la participación regular de sus miembros en acciones de educación no presencial, agudizando con ello la inequidad previamente manifestada (Gidi, 2020).

Aspectos específicos del dominio curricular

La **figura 3** reporta los aspectos del dominio curricular identificados como desafío y su distribución de respuestas según cargo. En general, se aprecia una baja preocupación por estos y el mayor reto se asocia a la priorización curricular, congregando a un 40% de los participantes. Este reconocimiento es más trascendente para los cargos de dirección (46%) que para los de docencia (37%). Un supuesto explicativo es la necesidad de los directivos de resguardar que los estudiantes logren los aprendizajes que tributan a los perfiles de egreso propuestos (Claro y Mizala, 2020). Así, para atender al cumplimiento del compromiso formativo, se relevan acciones de gestión dirigidas a la priorización curricular, especialmente en escenarios donde la cobertura del plan de estudios se torna compleja, como es el caso de la emergencia sanitaria que se experimenta en la actualidad.

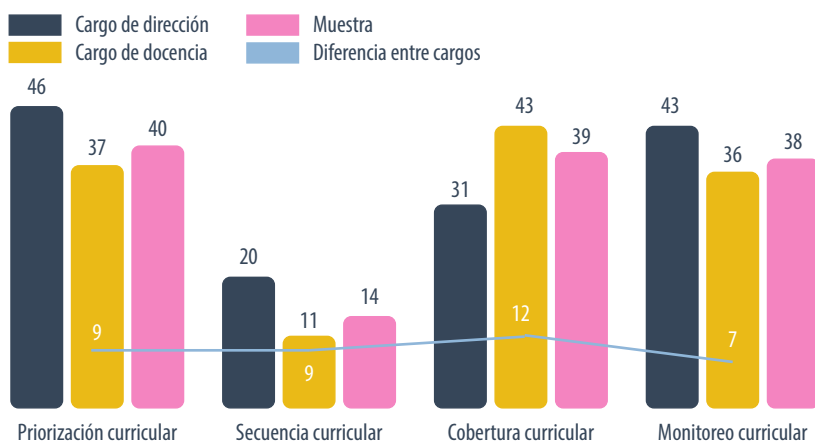


Figura 3. Aspectos específicos del dominio curricular declarados como desafiantes (expresados en porcentajes).

El monitoreo curricular es señalado como desafío por un 38% de los participantes, resaltando directivos (43%) por sobre docentes (36%). Este hallazgo es coherente con las funciones propias del rol de dirección, pues quienes ejercen esta posición concentran mayormente tareas vinculadas al análisis y a la supervisión del programa que está a su cargo. En la situación actual, es esperable que estos actores reconozcan el imperativo de realizar un seguimiento a las metas curriculares comprometidas en la trayectoria formativa, resguardando el logro de los aprendizajes diseñados para cada etapa.

Por su parte, la cobertura curricular presenta la mayor heterogeneidad entre directivos y docentes, con una distancia de doce puntos porcentuales, siendo el último grupo el que la declara más desafiante (43%). Que el porcentaje más alto se encuentre en quienes asumen docencia, podría entenderse por la función histórica que estos han desempeñado, siendo garantes de los aprendizajes comprometidos en las diferentes actividades curriculares en que participan (Chehaibar, 2020). De hecho, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los cursos es atribuido fundamentalmente a los profesores encargados, de ahí que estos se adjudiquen la primera responsabilidad en dicha cobertura. Este aspecto se ve aún más tensionado cuando debe ser conciliado con calendarios y marcos temporales reducidos y/o inciertos, como los que se experimentan en esta situación de pandemia.

Finalmente, la secuenciación curricular es el aspecto menos desafiante para los participantes, alcanzando un 14%, sin importar cargo. Aquellos en puestos de dirección logran un 20%, posicionándose nueve puntos porcentuales por sobre los docentes. Es alarmante la baja atención que suscita este aspecto para ambos actores, pues se reconoce que la continuidad formativa debe sustentarse en una progresión de aprendizajes, es decir, en la secuenciación planificada de objetivos. Esto es más preocupante si se considera que un contexto de educación a distancia imprevisto, como el actual, demanda la adaptación del diseño curricular original a los espacios formativos disponibles (Mesa Social Covid-19, 2020).

Aspectos específicos del dominio metodológico

La **figura 4** exhibe la identificación de aspectos desafiantes en el dominio metodológico y su distribución según cargo. Se observa que el paso a modalidad formativa no presencial es el más reconocido, concentrando un 60% de los participantes, con una divergencia de nueve puntos porcentuales entre directivos y docentes, siendo mayor la proporción en estos últimos (63%). Esta preponderancia responde a una combinación entre lo abrupto del cambio de escenario producto de la emergencia sanitaria y la escasez de experiencia en entornos formativos no presenciales. Esta preocupación se acentúa porque, de acuerdo con la literatura, las herramientas tecnológicas utilizadas en las instituciones de educación superior, previo al Covid-19, cumplían un rol complementario y/o de soporte al proceso formativo presencial, por lo que los académicos tenían poca preparación para su uso pedagógico.¹¹ Que este aspecto sea más complejo para quienes desempeñan labores de docencia tiene una relación lógica con la naturaleza de su labor, que los lleva a vivenciar, en primera persona, estos forzados cambios de escenario.

11. Darío Ledesma De Castro, «Evolución de la matrícula de pregrado no presencial en Chile», Iplacex, 7 de febrero de 2020, disponible en bit.ly/3xQrKvu.

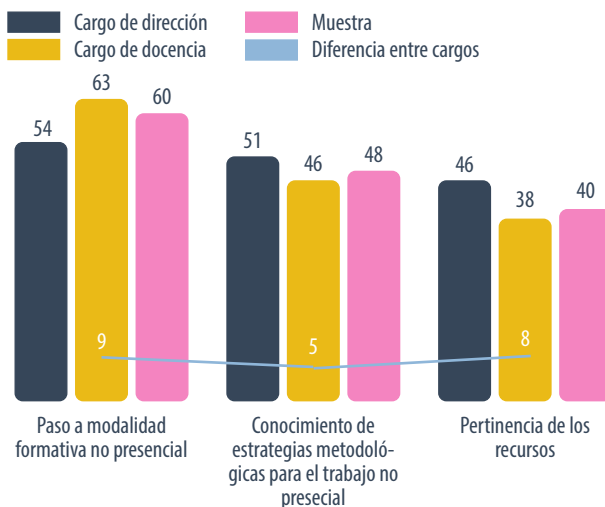


Figura 4. Aspectos específicos del dominio metodológico declarados como desafiantes (expresados en porcentajes).

El conocimiento de estrategias metodológicas para el trabajo no presencial presenta desafíos para el 48% de los participantes. Este aspecto muestra casi igual proporción en directivos y docentes. Una explicación de esto es el perfil multidisciplinario de los académicos universitarios, quienes no siempre cuentan con formación pedagógica, lo que incide en un conocimiento limitado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, a lo que se suele sumar un abordaje instrumental de los dispositivos digitales disponibles (Arancibia, Cabero y Marín, 2020). Esta carencia de preparación restringe la consideración de criterios pedagógicos relevantes para una toma de decisiones contextualizada al escenario de contingencia que actualmente se desarrolla.

Por último, el aspecto metodológico más descendido es la pertinencia de los recursos, con un 40% de participantes que lo declara desafiante. Quienes tienen labores directivas lo visualizan con mayor presencia (46%), en comparación con los cargos de docencia (38%). El que la cifra más alta corresponda a directivos, evidenciaría que están adoptando un rol mediador entre la institución y las demandas docentes, velando por la existencia de condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe preguntarse si el uso de estos recursos ha sido modificado respondiendo a los requerimientos emergentes de la educación no presencial o si se ha mantenido su sentido tradicional asociado a la presencialidad (Pineda, 2018).

Aspectos específicos del dominio evaluativo

Finalmente, la **figura 5** da cuenta de los aspectos identificados como desafíos en el dominio evaluativo y su distribución según cargo. Destacan los retos que presenta la evaluación sumativa (51%) para directivos, quienes, con un 60%, se posicionan 14 puntos porcentuales por sobre los cargos de docencia, evidenciando la mayor hete-

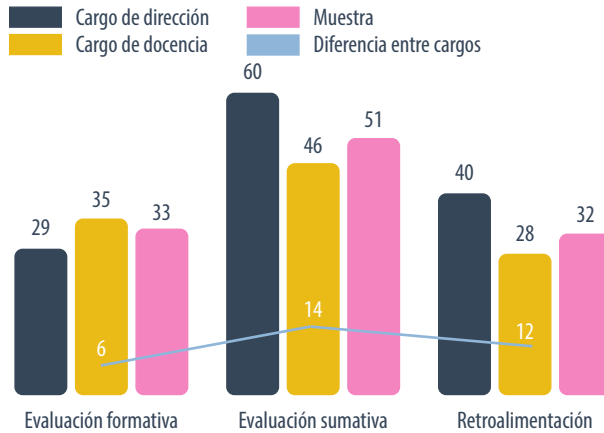


Figura 5. Aspectos específicos del dominio evaluativo declarados como desafiantes (expresados en porcentajes).

rogeneidad de todos los dominios de gestión pedagógica estudiados. Esto refleja la influencia de la política neoliberal en la educación superior chilena, donde, aún en tiempos de Covid-19, se intenciona una evaluación orientada hacia la rendición de cuentas (Sisto, 2020). Esto indica que la gestión desarrollada se enmarca en una lógica de *accountability*, promoviendo un sistema de recompensas y consecuencias. Así, en la medida que se realicen procesos de calificación que provean data numérica y estadística, la institución podrá respaldar que ha proporcionado el servicio educativo pactado (Riquelme, López y Bastías, 2018).

A diferencia del aspecto anterior, la evaluación formativa es desafiante solo para un 33% de los participantes, presentando, para docentes, una diferencia de seis puntos porcentuales por sobre directivos. Dicho resultado preocupa, pues la evaluación formativa se vincula con la generación permanente de información cualitativa para nutrir los escenarios de construcción cognitiva, por lo que su función es esencial en la labor pedagógica (Roberts-Sánchez, Rodríguez-Gómez y Silva, 2019). Sin la incorporación formal de este aspecto a la formación, es difícil comprender si los estudiantes están desarrollando los aprendizajes pretendidos, pues, para un acompañamiento cabal del proceso formativo, el dato cuantitativo es insuficiente. Corresponde preguntarse, entonces, sobre qué tipo de información están tomando decisiones los directivos y docentes que lideran la gestión pedagógica en este contexto de educación no presencial.

Por último, el aspecto menos desafiante es la retroalimentación, señalada por un tercio de los participantes (32%), cifra mayor en directivos (40%) que en docentes (28%). El resultado inquieta, ya que si esta no es atendida satisfactoriamente por los profesores, la calidad del proceso formativo se debilita, pues su desarrollo permite reducir la brecha entre los desempeños actuales y los esperados, orientando al estudiante en dicho tránsito (Aparicio y Ostos, 2020). Los bajos porcentajes asociados a la

retroalimentación, acompañados del exacerbado énfasis en una evaluación sumativa, llevan a suponer que, incluso en período de pandemia, subsiste una percepción del dominio evaluativo centrada en el control del proceso más que en el fortalecimiento del aprendizaje, lo que pone en riesgo la capacidad para gestionar, de forma óptima, la experiencia educativa durante esta etapa.

Conclusiones

Los resultados presentados y la discusión que de ellos se desprende permiten concluir que los académicos participantes en este estudio, en este período de educación universitaria no presencial, se ven desafiados por distintos elementos dependiendo de su cargo. Llama la atención que sus preocupaciones tengan focos diferentes, lo que hace referencia a un trabajo académico no suficientemente sinérgico e, incluso, podría decantar en un entendimiento fragmentado de la gestión pedagógica.

A pesar de esta heterogeneidad, el análisis global de los cuatro dominios estudiados refleja la tendencia a relevar lo metodológico y lo evaluativo en la labor directiva y docente en universidades, en contraposición con la escasa preocupación que reviste lo curricular. Como se expuso, esta baja consideración con respecto a temas curriculares es indicativa de acciones formativas mayormente respondientes a la contingencia, las que intentan sostener las clases de manera funcional, pero que postergan procesos reflexivos de mayor profundidad que sustenten su reconfiguración en el marco de un contexto no presencial.

Con respecto a los aspectos de la gestión pedagógica analizados, se puede afirmar que los actores, sin distinción de cargo, denotan un énfasis instrumental de la continuidad formativa, por cuanto destacan prioritariamente focos en la estabilidad de la red y tanto en el acceso como en la conectividad de estudiantes. Los otros desafíos reconocidos son la evaluación sumativa, en el caso de los directivos, y el paso a una modalidad formativa no presencial, para los docentes. Estos puntos de atención refieren a una gestión pedagógica con centro en la mantención operativa del sistema, sin detenerse en el cuestionamiento de elementos fundantes referidos a las nuevas condiciones de este escenario de emergencia, donde aspectos como la secuenciación curricular, la evaluación formativa y la retroalimentación deberían ser un imperativo para resguardar no solo la calidad, sino también la equidad de las oportunidades formativas ofrecidas.

Frente a este panorama, es necesario que las universidades enfoquen sus esfuerzos en construir una visión compartida de continuidad formativa, a partir de la cual sus académicos concedan un sentido articulado e institucional a sus prácticas de gestión pedagógica. Esto implica que directivos y docentes cuenten con un conjunto consensuado de criterios que dé soporte a sus decisiones y acciones, enriqueciendo los espacios de formación de sus estudiantes. Sería interesante plantear, como punto

de partida a este proceso, el análisis de los perfiles de egreso de los distintos programas, identificando los nudos críticos que deben ser abordados en una arquitectura curricular que se adapte a este nuevo contexto. Desde estas orientaciones, se puede avanzar en la definición de estrategias focalizadas que contribuyan a fortalecer las trayectorias formativas y a diversificar las situaciones de aprendizaje respectivas.

Los hallazgos generados hacen patente que, para lograr una continuidad formativa en esta fase de educación no presencial, las universidades deben ajustar y/o rediseñar sus propuestas de formación, lo que tiene que ser complementado, entre otros elementos, con la renovación de prácticas pedagógicas por parte de los docentes y con el desarrollo de estrategias de apoyo a la labor de enseñanza por parte de los directivos. De esta manera, los desafíos experimentados en período de pandemia abren las puertas para pensar una transformación del proceso formativo que responda a las demandas emergentes sin perder el propósito de sus programas, transformación que requiere de la movilización de recursos institucionales y del desarrollo de capacidades profesionales que permitan consolidar una gestión pedagógica oportuna y pertinente.

Con todo, esto es insuficiente si no trae consigo —a la base— la puesta en marcha de políticas públicas que disminuyan las desigualdades identificadas en el sistema y que, como evidencia este estudio, limitan la posibilidad de los estudiantes para participar activa y plenamente de procesos de aprendizaje a distancia. Con esta condición satisfecha, las universidades podrán ofrecer espacios contextualizados de desarrollo personal y profesional, y entregar soluciones institucionales robustas con miras a una continuidad formativa en este período de no presencialidad u otro similar que pueda emerger en el futuro.

Referencias


- APARICIO, Óscar y Olga Ostos (2020). «Evaluación de los aprendizajes». *Universidad Santo Tomás. Working Paper No. 197519*. DOI: [10.13140/RG.2.2.11622.45122](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11622.45122).
- ARANCIBIA, María, Julio Cabero y Verónica Marín (2020). «Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior». *Formación Universitaria*, 13: 89-100. DOI: [10.4067/S0718-50062020000300089](https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089).
- ARENAS, Adolfo y Beatriz Jaimes (2008). «Calidad y competencias: Propuesta de un Modelo Educativo en Educación Superior». *Revista UIS Ingenierías*, 7: 87-103. Disponible en bit.ly/35ONqvP.
- ARIAS, Fideas (2011). «Metodología de la investigación en las ciencias aplicadas al deporte: Un enfoque cuantitativo». *Revista Digital EFDeportes*, 16 (157). Disponible en bit.ly/3qlKX5w.


- AUSÍN, Vanesa, Víctor Abella, Vanesa Delgado y David Hortigüela (2016). «Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias». *Formación Universitaria*, 9 (3): 31-38. Disponible en bit.ly/3qneLi8.
- CANABAL, Cristina y Benjamín Castro (2012). «La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior?». *Pulso* 35: 215-229. Disponible en bit.ly/3d6ZVXX.
- CANABAL, Cristina y Leonor Margalef (2017). «La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21: 149-170. Disponible en bit.ly/3gOwWkt.
- CEPAL (2017). *ESTADO DE LA BANDA ANCHA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*. SANTIAGO: NACIONES UNIDAS. DISPONIBLE EN BIT.LY/3ZWGNUJ.
- CHEHAIBAR, Lourdes (2020). «Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempo de pandemia». En Jonathan Girón (ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en bit.ly/35O3xd1.
- CLARO, Magdalena y Alejandra Mizala (2020). *Propuestas Educación. Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID 19*. Disponible en bit.ly/35O3JsL.
- CORTÉS, Flavio, Pablo De Tezanos-Pinto, Ellen Helsper, Siugmin Lay, Jorge Manzi y Claudia Novoa (2020). «¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet». *Midevidencias*, 22: 1-6. Disponible en bit.ly/35Oupd1.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- GUZMÁN, Angélica y Miguel Nussbaum (2009). «Teaching competencies for technology integration in the classroom». *Journal of Computer Assisted Learning*, 25: 453-469. DOI: [10.1111/j.1365-2729.2009.00322.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00322.x).
- GUZMÁN, Angélica, Óscar Maureira, Alejandra Sánchez y Adriana Vergara (2015). «Innovación curricular en la educación superior. ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?». *Perfiles educativos*, 37: 60-73. Disponible en bit.ly/3vRGwk3.
- KATZ, Vikki (2017). «What it means to be «under-connected» in lower-income families». *Journal of Children and Media*, 11: 241-244. DOI: [10.1080/17482798.2017.1305602](https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1305602).
- LACAVE, Carmen, Ana Molina, Mercedes Fernández y Miguel Ángel Redondo (2015). «Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente». *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 9: 136-143. Disponible en bit.ly/3xQBPs4.
- LEÓN-LARIOS, Fátima y Diego Gómez-Baya (2018). «Diseño y validación de un cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes». *Revista Española de Salud Pública*, 92: 1-15. Disponible en bit.ly/3zVbZFd.


- LÓPEZ, Mónica y Santiago Andrés (2020). «Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?». En Jonathan Girón (ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 103-108). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en bit.ly/3gYi4tj.
- MARTÍNEZ, Catalina (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en bit.ly/35QXkNI.
- MARTÍNEZ, Juan Bautista, José Gimeno, Juan Manuel Escudero, Daniel Peña, Francisco Imberón, Ramón Flecha, Sandra Racionero y Nicolás López (2012). *Innovación en la Universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao.
- MEJÍA, Gabriela, Junelly Paz y Dámaris Quinteros (2014). «Adicción a Facebook y habilidades sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima». *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 7 (1): 7-15. DOI: [10.17162/rccs.v7i1.985](https://doi.org/10.17162/rccs.v7i1.985).
- MELO, Diego, Judith Silva, Luis Indacochea y Jorge Núñez (2017). «Tecnologías en la educación superior: Políticas públicas y apropiación social en su implementación». *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1): 193-206. Disponible en bit.ly/3wVvk7t.
- MESA SOCIAL COVID-19 (2020). *Liderazgo escolar: Aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago: Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. Disponible en bit.ly/3xQtdlu.
- MONTERO, LUZ (2020). «Educación online en tiempos de Covid-19. Soluciones digitales para el aprendizaje en educación superior». Webinar desarrollado por EduLab, Soluciones innovadoras en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile
- NÚÑEZ-PEÑA, María Isabel, Roser Bono y Macarena Suárez-Pellicioni (2015). «Evaluación formativa en Educación Superior: Impacto en estudiantes con ansiedad a las matemáticas». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196: 135-141. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.07.023](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.023).
- ORTIZ, Iván (2013). «Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación. Sistematización de algunas experiencias en Chile». *Perfiles Educativos*, 35 (2013): 152-166. Disponible en bit.ly/3zOBkKh.
- PAREDES-CHACÍN, Ana, Alicia Inciarte y Daniela Walles-Peñalosa (2020). «Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19» *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26 (3): 98-117. Disponible en bit.ly/3zTFTtA.
- PINEDA, María Isabel (2018). *Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual*. Tesis de Maestría. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- RIQUELME, Guillermo, Alberto López y Lady Bastías (2018). «La accountability educacional: Una discusión teórica» *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE*, 35: 119-131. DOI: [10.21703/rexe.20181735riquelme8](https://doi.org/10.21703/rexe.20181735riquelme8).


- ROBERTS-SÁNCHEZ, Katherine, David Rodríguez-Gómez y Patricia Silva (2019). «Saber pedagógico en evaluación del profesorado de escuelas vulnerables de la comuna de Arica y sus demandas a la formación inicial docente». *Paideia*, 64: 65-95. Disponible en bit.ly/3gSraYv.
- RODRÍGUEZ, Carlos, Ricardo Saavedra y Víctor Castillo (2015). «Expectativa, dominio y cobertura curricular. Percepciones del profesorado en la enseñanza de la Matemática». *Paradigma*, 36: 177-201. Disponible en bit.ly/35MuQEE.
- RUBIO, Inidia y Juan Abreu (2016). «Modelo pedagógico en educación a distancia. Acciones institucionales para su implementación». *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12: 541-568. Disponible en bit.ly/3gSrJS7.
- SISTO, Vicente (2020). «Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la Universidad Neoliberal. El caso de Chile». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28. DOI: [10.14507/epaa.28.4907](https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907).
- ZAPATA-ROS, Miguel (2005). «Secuenciación de contenidos y objetivos de aprendizaje». *RED: Revista de Educación a Distancia*, 2: 2-39. DOI: [10.6018/red/50/11](https://doi.org/10.6018/red/50/11).

Sobre las autoras

ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT es doctora en Ciencias de la Educación, académica e investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su correo electrónico es mguzmand@ucsh.cl.  <http://orcid.org/0000-0002-9494-7689>.

CAROLINA CUÉLLAR BECERRA es doctora en Educación, académica e investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su correo electrónico es ccuellar@ucsh.cl.  <http://orcid.org/0000-0002-0298-1995>.

MARÍA PAZ FAÚNDEZ BASTÍAS es Magíster en Educación, académica e investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su correo electrónico es mfaundez@ucsh.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-1443-0653>.

CAMILA LIZAMA ZAMORA es socióloga. Su correo electrónico es camila.lizama@ug.uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-3191-3561>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)