

COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EFECTOS, IMPACTOS Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS

Francesc Pedró

11 de junio de 2020

Introducción

Debemos reconocer que en el sector de la educación superior tampoco estábamos preparados para una disrupción como la que ha traído consigo la pandemia de la COVID-19. Los cierres, como medida para contener la pandemia, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica también en la educación superior. Los obstáculos son múltiples, desde tecnológicos y pedagógicos hasta financieros.

Este breve análisis se basa en los trabajos desarrollados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO IESALC, 2020), para documentar cómo el sector de la educación superior y sus actores han sido afectados por la pandemia. Centrándose en la función docente de la educación superior, se describen los efectos inmediatos de la crisis¹, que

¹ Para la distinción entre efectos e impactos de la crisis, se adoptan aquí las convenciones

de impactos está teniendo y cómo el sector está respondiendo a los enormes desafíos planteados; al mismo tiempo, también incluye algunos principios en los que debería basarse la planificación de la salida de la crisis.

Efectos

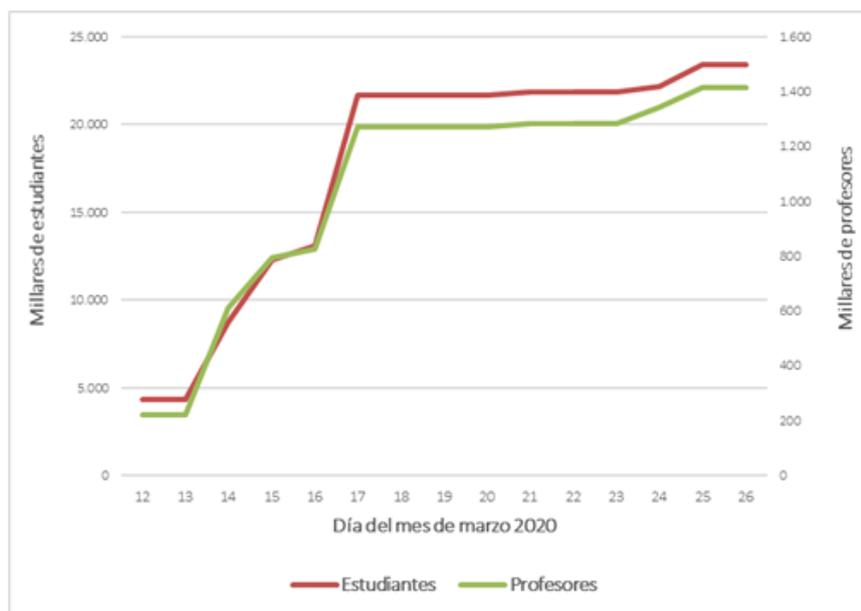
Hace ya semanas que los cierres temporales de instituciones de educación superior (IES) por causa de la pandemia de la COVID-19 dejaron de ser noticia, porque en todos los países de la región la educación superior ha dejado de operar presencialmente. Las estimaciones de UNESCO IESALC, reflejadas en el gráfico 1, muestran que el cierre temporal de las IES había afectado, aproximadamente, a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8) y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe ya antes del fin de marzo de 2020; esto representaba,

de Naciones Unidas sobre Análisis de Necesidades Post-Crisis (PDNA, por sus siglas en inglés). Para más detalles, véase: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/crisis-prevention-and-recovery/pdna.html>.

aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores/as de educación superior de la región. Actualmente, la clausura afecta a todas las instituciones sin excepción.

didadas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en todos los casos y como en las restantes regiones del mundo, con una perspectiva temporal indeterminada.

GRÁFICO 1
Estimación del número acumulado de estudiantes (ISCED 5, 6, 7 y 8) y profesores afectados por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe (en millares).



Fuente: Elaboración propia UNESCO IESALC.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública, en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos. En el momento en que se decretaron las distintas fórmulas de confinamiento o de cuarentena, siempre se acompañaron, más tarde o más temprano, de la clausura de las IES y, más en general, de todas las instituciones educativas. En América Latina, las me-

En definitiva, el efecto más inmediato de la crisis ha sido el cese de las actividades docentes presenciales de las IES, pero los impactos van mucho más allá.

Impactos

En todo el sector de la educación el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad, tras el cambio de metodologías en la prestación del servicio para

garantizar su continuidad. Pero, en el ámbito específico de la educación superior, la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía. Estos otros impactos es previsible que se den en ámbitos como el socioemocional, el laboral, el financiero y, obviamente, sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto, fundamentalmente.

Impactos pedagógicos

Universalmente, el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima.

Inevitablemente, cabe pensar que la adopción de esta solución de continuidad se saldará con resultados negativos, tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad. Tres razones justificarían esta hipótesis.

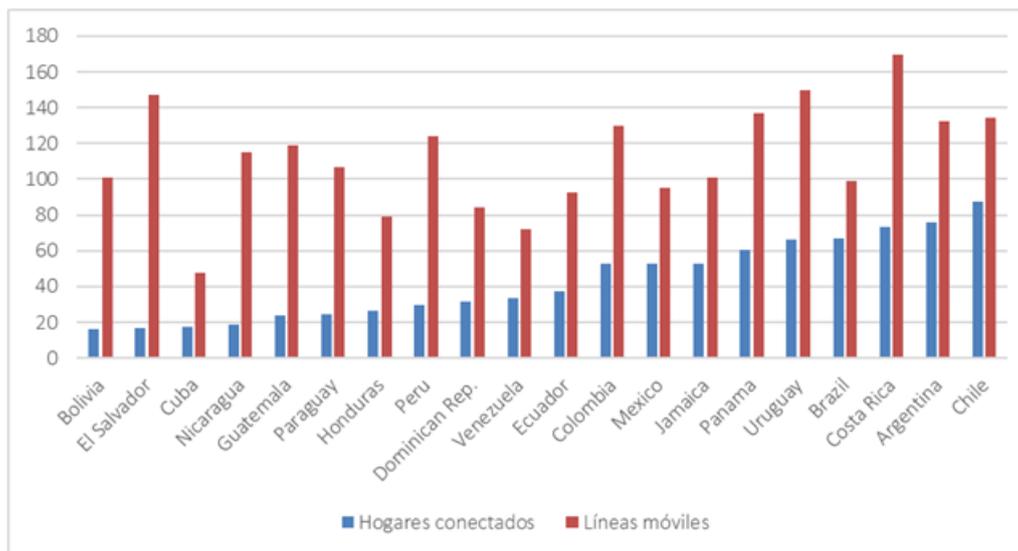
La primera razón es de índole tecnológica, puesto que la solución adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridas. Las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. Aunque en el caso específico de los estudiantes y docentes de educación superior cabe presuponer que el porcentaje sea más alto, no es descabellado asumir que una parte significativa de estos actores no contaban, de buenas a primeras, con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada por la tecnología. El resultado, como muestra el gráfico 2, habría sido distinto si, habiendo contado con un plan previo de contingencia, las IES hubieran optado por una educación a distancia soportada por las aplicaciones móviles. La paradoja es que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. Esto es, sin duda alguna, una oportunidad que las IES deberían aprovechar, pensando en futuros planes de contingencia para la continuidad pedagógica, centrando sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y

contenidos para su uso en dispositivos móviles.

es incipiente y resulta sumamente dispar entre los países de la región.

GRÁFICO 2

Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018)



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020.

La segunda razón es que, aunque la educación superior a distancia parece haber despegado en los últimos años en la región, la oferta parece concentrada en unas pocas universidades y, en particular, en los posgrados (UNESCO IESALC, 2017). La cobertura de esta modalidad ha crecido un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo solo un 27%. En 2010, casi 2,5 millones de los 21 millones de estudiantes universitarios de primer título en la región estudiaban a distancia, representando un 11,7% del total. En 2017 esta modalidad de enseñanza representó un 15,3% del total y abarcó a 4,3 millones de alumnos. Sin embargo, la penetración de esta modalidad todavía

Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título. Esta forma de enseñanza también ha ganado terreno en Colombia, España y México, donde en 2017 abarcó entre un 18% y un 14% del estudiantado. Pero, en el contexto de la crisis, de hecho, algunos países como Colombia o Perú han tenido que realizar cambios normativos significativos para autorizar el desarrollo de los cursos a distancia en todas las universidades. El efecto inmediato de esta posición relativamente periférica de la educación superior a distancia es que las actitudes y la percepción pública, incluida la de la mayoría de docentes y estudiantes, coincidían en considerarla como un sustituto, no

necesariamente de calidad, a la, por así decir, verdadera educación superior.

La tercera y última razón que abonaría este saldo negativo está relacionada con las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia. En el caso de los docentes no hay datos disponibles acerca de estas competencias, pero todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar *Coronoteaching*, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, en “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (La Tercera, 2020; El Universal, 2020). Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada, puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello. Pero el término *Coronoteaching* también se utiliza para referirse a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en profesores como en estudiantes. Se trataría de algo parecido a un síndrome experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado

por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico². A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* para la operación de plataformas y recursos digitales. Es posible que, progresivamente, las estrategias se hayan ido enriqueciendo, pero el hecho de que se trate de una solución de contingencia probablemente frene los esfuerzos de rediseño de los cursos. En el caso de los estudiantes han emergido algunos datos que sugieren que, en la región, los de grado cuentan con niveles significativamente más bajos de competencia de autorregulación y disciplina, imprescindibles para el éxito de un programa de educación a distancia (UNESCO IESALC, 2020).

Pero, realísticamente, la solución adoptada universalmente para garantizar la continuidad pedagógica era la única disponible. No debe discutirse tanto si habrían existido alternativas, que no las había, sino cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje, en particular en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar caer en los mismos errores en el futuro.

² Véase la entrada del blog *Edumorfosis*: <https://edumorfosis.blogspot.com/2020/04/el-corona-teaching.html>.

Impactos socioemocionales

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. La mayor parte de los estudiantes desplazados lejos de sus familias, pero dentro del mismo país, han vuelto a casa; pero en el caso de los estudiantes en el extranjero la situación sigue siendo muy variable, con decenas de miles varados en los países de destino, esperando a que se reemprenden las actividades presenciales o imposibilitados de regresar a sus países debido al cierre de aeropuertos y fronteras.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada durante la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos³ reveló que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

Impactos financieros

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, han tenido que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. Excepto en los contadísimos países donde no existen aranceles, los estudiantes deben continuar haciendo frente a los costes asociados, en particular cuando, para seguir estudios de educación superior, han debido tomar una residencia temporal, personal o compartida, en un lugar distinto a su domicilio habitual y cuyo coste deberán seguir asumiendo, en muchos casos, aunque decidieran volver con su familia. Y cuando existen condiciones para acceder al arancel libre, como por ejemplo completar la carrera en un tiempo determinado o lograr un determinado resultado académico, esta situación puede tener consecuencias mayores de prolongarse el cierre de los campus y de no mediar medidas específicas.

En términos de costes, una preocupación adicional para los estudiantes más vulnerables que cuentan con ayudas estudiantiles para alojamiento, alimentación o transporte, se refiere a la suspensión o mantenimiento de sus beneficios mientras estudian a distancia debido a la crisis. Esta cuestión dependerá, a su vez, de la capacidad de las IES o de los donantes para resistir los impactos económicos del cierre temporal y merece especial atención.

³ Véase: <https://risefree.org/covid-19-help>.

Impactos laborales

Es previsible que los impactos laborales más inmediatos afecten a los docentes. La reestructuración de la oferta, inevitable en un contexto de reducción de la demanda (véase más adelante), conducirá inevitablemente a un número de despidos importante, aunque difícil de determinar por ahora. Los despidos afectarán mayoritariamente a los docentes de las universidades privadas de pequeño tamaño y a quienes, en el sector público, tengan contratos precarios o a término y que, previsiblemente, difícilmente serán renovados.

Igualmente, es importante anticipar la situación en la que se van a encontrar las cohortes de estudiantes que se gradúen en 2020, o incluso en 2021, y que, debiendo hacer frente al pago de sus préstamos y créditos universitarios, van a encontrarse con un mercado laboral deprimido por causa de la crisis. Los estudiantes que se gradúen este año pueden esperar que les sea mucho más difícil encontrar un empleo y, sobre todo, un empleo bien pagado, que a sus predecesores inmediatos. Especialmente, si la economía tarda mucho en volver a crecer, pueden ganar menos de lo que habrían previsto durante un período de tiempo considerable. Es probable que el mercado laboral en el momento de su graduación sea sustancialmente más difícil que en 2018-2019, lo que sugiere que las perspectivas de empleo y los ingresos se verán más afectadas. Sin embargo, se desconoce

todavía cuál será la velocidad de la recuperación, y la experiencia a largo plazo de esta cohorte de graduados dependerá de ello. Por otra parte, estimaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), anticipan considerables descensos en los ingresos de los nuevos graduados por causa de la crisis (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020).

Impactos sobre la movilidad académica

De nuevo, es fácil anticipar que la movilidad académica internacional se va a reducir, pero es mucho más difícil estimar cuánto.

En América Latina y el Caribe, bloque geográfico en el que más estudiantes son movilizados hacia otras regiones —particularmente Estados Unidos y Europa— que los que se desplazan desde otros países hacia la misma región, enfrenta igualmente grandes impactos por la COVID-19. Numéricamente, los países de donde salen los mayores contingentes de estudiantes son, por orden de magnitud, Brasil, Colombia, México y Perú, y el país que mayor número recibe es Argentina (UNESCO IESALC, 2019).

La crisis tendrá grandes impactos en la economía mundial e, inevitablemente, en las desigualdades. En consecuencia, cualquier decisión de movilidad será tomada más concienzudamente que en el pasado, especial-

mente en aquellos casos que no cuentan con financiamiento público. Conviene recordar, por ejemplo, que el 48% de la movilidad estudiantil mexicana para el período 2015-2016 fue financiada por las respectivas familias (Maldonado, Cortés e Ibarra, 2016).

Impactos sobre la demanda y la oferta de educación superior

En el supuesto de una duración larga del cese de actividades presenciales, es decir, del equivalente a un trimestre o más, lo más probable es que se produzca un retraimiento de la demanda a corto plazo, y un repunte al alza ya en el próximo curso académico allí donde las tasas y los aranceles son inexistentes (como en Argentina) o muy asequibles en términos relativos.

A corto plazo, habrá un número de estudiantes que ya no volverán a las aulas y cuyo porcentaje es difícil de estimar. En Estados Unidos se ha calculado, a partir de una encuesta a estudiantes de pregrado⁴, que uno de cada seis estudiantes no volverá al campus cuando las actividades presenciales se reemprendan; pero, también, que cuatro de cada diez seguirán tomando cursos de educación superior a distancia.

⁴ Véase Art & Science Group LLC (2020): Impact of the covid-19 pandemic on college - going high school seniors. Disponible en: <https://www.artsci.com/studentpoll-covid19>.

Las razones detrás del retraimiento a corto plazo de la demanda de educación superior son múltiples. La primera y más fundamental será de orden económico, puesto que la salida de la crisis sanitaria y sus consecuencias financieras generarán mayores tasas de desempleo y muchas familias se empobrecerán. Tal vez la incógnita más importante sobre esta pandemia —particularmente, en las fases que se avecinan— es cómo la interrupción del año académico y el impacto en la experiencia de los estudiantes repercutirán en las tasas de retención y persistencia, singularmente entre las poblaciones en riesgo. Esto incluye a mujeres, estudiantes de bajos ingresos, de grupos étnicos o minoritarios insuficientemente representados, de zonas rurales, así como a los que tienen problemas de salud mental, de aprendizaje o discapacidades físicas. Los estudiantes que se arriesgaron a abandonar su hogar inicialmente, que no pueden permanecer activos académicamente o se están quedando atrás respecto de sus compañeros de clase mejor conectados, o que fueron empleados en la escuela o cerca de ella y han tenido que asumir nuevos trabajos en nuevos lugares, todos ellos encontrarán difícil desarraigarse una vez más y volver a la escuela cuando se levanten las restricciones de la pandemia. En el caso de los grupos vulnerables, los sacrificios y compensaciones necesarios para lograr la matriculación en la educación terciaria inicialmente pueden no ser sosteni-

bles después de las conmociones personales y financieras que está causando la pandemia. Es imperativo que las instituciones y los dirigentes gubernamentales se comprometan a apoyar a estos estudiantes en situación de riesgo y a encontrar vías para que continúen sus estudios. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en víctimas secundarias de la pandemia y sus consecuencias.

Pero, además, es muy posible que se produzca un fenómeno de desafección hacia las IES. Dicho con otras palabras, los estudiantes que no hayan contado con una oferta de continuidad no solo de calidad, sino que comporte un seguimiento individualizado, probablemente se irán desenganchando del ritmo académico y aumentando su riesgo de abandono. Es un fenómeno bien documentado a lo largo de décadas de educación superior a distancia (Cohen, 2017). El único antídoto es el seguimiento individualizado que, probablemente, no esté en manos por igual ni de todas las IES ni tampoco de todos los docentes. Este seguimiento es particularmente importante en el caso de los estudiantes más vulnerables, para quienes esto puede hacer la diferencia entre continuar sus estudios o abandonarlos.

Sin embargo, a medio plazo lo más probable es que se asista a un repunte de la demanda de educación superior que ya se dejaría sentir con fuerza a partir del próximo curso académico.

Las causas de este repunte son fundamentalmente exógenas al sector y tienen que ver con el fenómeno de la búsqueda de refugio en un contexto de depresión económica. Muchos jóvenes solicitarán el acceso, o la vuelta, a la educación superior, particularmente en los casos en que los aranceles sean bajos o inexistentes, intentado así tomar posiciones ante la recesión económica y el aumento del desempleo que serán, muy probablemente, fenómenos que habrá que enfrentar en los próximos años. Algunas IES ya han visto aquí una oportunidad y están ofreciendo sus cursos de postgrado a distancia a un precio mucho menor que el habitual para incentivar la demanda, capturando la atención de nuevos estudiantes. Queda por ver cuál será el comportamiento de estos estudiantes una vez vuelta la normalidad.

Por otra parte, es pronto todavía para estimar qué comportamiento tendrá la oferta de educación superior. Probablemente, si la totalidad de la oferta fuera pública sería fácil predecir que difícilmente el número de centros y de programas fuera a disminuir. Pero las IES públicas volverán a abrir en un contexto ya de plena recesión económica y son de esperar recortes importantes en la inversión pública en educación como los que se vivieron en algunos países durante la crisis financiera de 2008. De hecho, los compromisos de gasto social adquiridos en la gestión de la crisis de la pandemia, junto con la dismi-

nución de los ingresos fiscales como resultado de la reducción de la actividad económica, harán reconsiderar algunas partidas del gasto público. Aunque muchos países puedan querer reaccionar, no con políticas de ajuste, sino más bien de estímulo, es probable que durante un cierto tiempo su capacidad financiera esté limitada. Hasta qué punto toda o parte de la actividad de la educación superior sea vista como una oportunidad para estimular el crecimiento económico es algo que está por verse.

Pero, en muchos países, la oferta es mixta, pública y privada y, dentro de esta, la hay con y sin ánimo de lucro. Del mismo modo que es fácil ver que en el caso de la oferta pública no habrá cambios en el número de IES, lo más probable es que la oferta privada con ánimo de lucro y baja calidad tenga dificultades para subsistir y se vea abocada a un movimiento de consolidación y, por consiguiente, de reducción de su número a corto plazo, a menos que ofrezcan drásticas reducciones en sus aranceles. La competencia entre las instituciones se verá exacerbada y, de hecho, ya se está empezando a ver en algunos países. En Colombia, los anuncios de una disminución del 10%, 15%, 20%, 25%, o incluso más, de las matrículas para el próximo semestre tampoco parecen ser la mejor salida, mientras que, por otro lado, la presión aumenta con el rechazo de los estudiantes criticando las medidas, rechazando los esfuerzos de las IES y

pidiendo que se reduzcan considerablemente las tasas, partiendo de la base de que la inscripción en los programas presenciales llevados obligatoriamente a la virtualidad debería ser mucho más barata, como consecuencia equivocada de la falta de debate del sistema sobre lo que es la virtualidad. Por el contrario, a medio plazo es muy posible que el repunte de la demanda lleve a un nuevo crecimiento también de este tipo de oferta. Por su parte, la oferta de las IES privadas de más alta calidad conlleva costes mayores que pueden hacerlas más vulnerables.

Sí que cabe esperar que haya cambios en la oferta en lo que se refiere a la modalidad de enseñanza, y que muchas universidades que carecían de titulaciones impartidas a distancia decidan amortizar el esfuerzo que están haciendo ahora para ampliar su capacidad de ofrecer programas en línea.

Preparándose para el día después: recomendaciones políticas

Todos estos impactos han sido ya anticipados, en buena medida, tanto por los gobiernos como por las propias instituciones. En el caso de los gobiernos, las respuestas han tendido a limitarse a tres puntos: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

Por su parte, las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento y con menor disponibilidad de recursos, un abanico de impactos más amplio: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos así como socioemocional a la comunidad universitaria.

Pero ahora la pregunta fundamental es cómo planificar el día después de la pandemia con realismo político, huyendo de maximalismos y, al mismo tiempo, con una gran flexibilidad. El marco de referencia que la UNESCO sugiere para encarar la complejidad que caracterizará la apertura progresiva de las aulas parte de dos grandes principios:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación. Se trata de la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho. La responsabilidad primera de garantizar que este derecho se ejerza en la práctica recae en los Estados, que deben generar marcos regulatorios, de financiamiento y de incentivos adecuados, así como impulsar y apo-

yar programas e iniciativas inclusivas, pertinentes, suficientes y de calidad. En particular, es responsabilidad del Estado generar un entorno político que, respetando la autonomía de las IES, sea propicio a una salida de la crisis que garantice la seguridad sanitaria, al tiempo que optimiza las condiciones para que las instituciones avancen en calidad y equidad.

2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. La crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas. Es imperativo atender, prioritariamente, las necesidades pedagógicas, económicas y también socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socioeconómicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales.

Aunque la incertidumbre todavía planea en el horizonte, parece claro que la reapertura no significará la vuelta a la normalidad docente e investigadora tal y como la conocimos, ni tampoco será tan abrupta como lo fue la clausura. Partiendo del ejemplo de lo que ya está sucediendo con la reapertura de las escuelas de diferentes países, tanto en Asia como en Europa, parece plausible que la

reapertura se hará con estrictas medidas sanitarias que se traducirán en: a) grupos de estudiantes más reducidos en las aulas, cuyo volumen dependerá de las condiciones espaciales de las aulas y de las instituciones; y b) un menor número de clases presenciales por grupo, por imperativo de la disponibilidad de espacios. En definitiva, lo más probable es que las formas de enseñanza y aprendizaje, que han empezado como fórmulas de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica, evolucionen y se consoliden ya desde la reapertura como parte del modelo híbrido con el que habrá que convivir de momento, y que tal vez se convierta en la nueva normalidad pedagógica en la educación superior en el contexto de una previsible reestructuración de la provisión.

Hay dos estrategias fundamentales para encarar esta previsible, y deseable, reestructuración. La primera es recuperar y la segunda es rediseñar. De hecho, no habría que esperar a la reapertura para empezar a desplegar estas estrategias, sino que las instituciones deberían asumirlas ya como parte de su compromiso con el futuro.

Recuperar significa, en línea con los principios esbozados anteriormente, diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos compensatorios de apoyo al aprendizaje, en particular de los estudiantes en desventaja. La tecno-

logía puede ser utilizada como una herramienta de apoyo para la personalización de las actividades de nivelación. Aunque existen herramientas tecnológicas muy sólidas de evaluación, parece más recomendable, y fácil de gestionar, modificar los instrumentos para favorecer una evaluación más abierta y asincrónica.

En este sentido, hay algunas estrategias que, a pesar de ser infrecuentes en educación superior, pueden dar buenos frutos como, por ejemplo:

- Tutorización individualizada;
- Grupos reducidos de aprendizaje para la nivelación en materias críticas por su carácter instrumental; y
- Escuelas de verano (o de invierno), que ofrezcan seminarios compensatorios. Inevitablemente, la puesta en marcha de iniciativas como estas conlleva un coste asociado nada despreciable, pero los beneficios en términos de calidad de aprendizajes y de equidad, sobrepasan con mucho los costes.

En paralelo, hay que planificar cómo se debe reestructurar la provisión formativa y esto requiere una estrategia de rediseño que debe centrarse en tres grandes ejes:

1. Documentar los cambios pedagógicos introducidos durante la crisis y sus impactos; en particular, hay que prestar atención a los efectos negativos de la educación a distancia de emergencia y, concretamente, al sín-

drome del *Coronateaching*. La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para un rediseño de estos procesos, maximizando las ventajas de las clases presenciales al tiempo que se extrae mayor partido de las tecnologías y, en segundo lugar, hasta dónde quiere o puede llegar cada institución.

2. Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión podrá llevarse mejor a cabo si las IES cuentan con oficinas de innovación y apoyo pedagógico cuyo papel, además de desarrollar las competencias pedagógicas del profesorado, es el de fomentar la innovación pedagógica y acumular y diseminar las evidencias que resulten de su evaluación.

3. Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo. Pensando en el futuro, hay que partir del principio del realismo y generar estrategias que no confíen solo en una única tecnología, sino que combinen varias para garantizar que se llega a todos los estudiantes o, lo que es tanto o más importante, que las soluciones tecnológicas no perjudican a quienes ya parten de una situación de desventaja. Cada institución, y probablemente cada disciplina, deben encontrar la combinación de tecnologías y recursos más apropiadas para mejorar el impacto pedagógico sin renunciar a la equidad y a la inclusión.

Se acostumbra a decir que en cada crisis hay siempre una oportunidad. Tal vez, en este caso, sea la de la revisión pedagógica y la reestructuración de la oferta formativa en la educación superior. Es de esperar, en este sentido, que sean muchas las instituciones que emprendan el camino de una necesaria renovación pedagógica que favorezca tanto la calidad como también la equidad.

Francesc Pedró es director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, donde anteriormente fue jefe de la Sección de Políticas Educativas en la División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje Permanente del Sector de Educación. Asimismo, ha trabajado como analista de políticas en el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Licenciado en Filosofía y en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctor en Educación Comparada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, es catedrático de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Referencias bibliográficas

- COHEN, A. (2017): “Analysis of student activity in web-supported courses as a tool for predicting dropout”, *Educational Technology Research and Development*, 65, pp. 1-20.
- EL UNIVERSAL (2020): “El rol clave del profesor en la educación on line durante la crisis sanitaria” (16/04/2020). Disponible en: <https://eluniversal.cl/contenido/11348/el-rol-clave-del-profesor-en-la-educacion-online-durante-la-crisis-sanitaria>.
- LA TERCERA (2020): “El gran test de las clases online” (10/04/2020). Disponible en: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>.
- MALDONADO, A., CORTÉS, C. e IBARRA, B. (2016): *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil*, México D.F., ANUIES.
- SANZ, I., SÁINZ, J. y CAPILLA, A. (2020): *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, Madrid, OEI.
- UNESCO IESALC (2017): *La Educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO IESALC.
- (2019): *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas* (Vol. 1), Caracas, UNESCO IESALC.
- (2020): *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Caracas, UNESCO IESALC.

Fundación Carolina, junio 2020

Fundación Carolina
C/ Serrano Galvache, 26.
Torre Sur, 3ª planta
28071 Madrid - España
www.fundacioncarolina.es
@Red_Carolina

ISSN: 2695-4362
https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

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)