

## **Docencia universitaria de emergencia ante la crisis sanitaria**

Emergency university teaching in the Covid-19 health crisis  
L'enseignement universitaire d'urgence face à la crise  
sanitaire de Covid-19

**Solange Tenorio Eitel & María José Ramírez-Burgos**

solange.tenorio@umce.cl, mariajose.ramirezburgos@gmail.com

### **RESUMEN**

La pandemia y crisis sanitaria emerge en Chile, a poco tiempo del llamado “estallido social”, bajo un clima político y social complejo. Surgen condiciones de confinamiento forzoso y paralización de diversas actividades cotidianas y del sector productivo, removiendo la estructura socioeconómica; donde el sistema educativo no ha estado ajeno. En este clima de incertidumbre, los profesores de distintos niveles educativos han realizado importantes esfuerzos por dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, intentado apoyar a sus estudiantes y realizar una docencia de emergencia. Este trabajo recoge algunas reflexiones que surgen desde el ejercicio docente y diversos estudios revisados en el ámbito universitario, con el objetivo de plantear aquellos desafíos y oportunidades bajo el contexto de COVID-19. Desde las reflexiones, surge la necesidad de repensar el modelo educativo y avanzar hacia sistemas más flexibles, donde los principios de equidad e inclusión guíen las prácticas docentes y la formación de futuros profesores.

**Palabras clave:** educación superior, docencia, estudiante, COVID-19, educación a distancia.

### **ABSTRACT**

The pandemic and health crisis emerges in Chile in a short time, shortly after the so-called “social outbreak” under a complex political and social climate. Forced confinement conditions arise and paralysis of various everyday activities and the productive sector; removing the socioeconomic structure, where the educational system has not been spared or alien. In this climate of uncertainty, teachers of different

educational levels have made significant, substantial efforts to give continuity to the teaching and learning processes, trying to support their students and make, carry out an emergency teaching. This work, this paper includes, collects some reflections arising from the exercise teaching and various studies reviewed at the university environment level, with the aim of raising, and to identify those challenges and opportunities under and within the context of COVID-19. From the and considerations, the need arises to rethink the educational model and move towards more flexible systems, where the principles of equity and inclusion practices guide the teaching and training of future teachers.

**Keywords:** higher education, teaching, student, COVID-19, distance education.

### Résumé

La pandémie et la crise sanitaire surgissent au Chili en peu de temps, après la soi-disant «épidémie sociale» dans un climat politique et social complexe. Des conditions de confinement forcés apparaissent et la paralysie des diverses activités quotidiennes et du secteur productif; la suppression de la structure socio-économique, là où le système éducatif n'a pas été épargné ou étranger. Dans ce climat d'incertitude, les enseignants de différents niveaux d'enseignement ont fait des efforts importants et substantiels pour donner une continuité aux processus d'enseignement et d'apprentissage, en essayant d'accompagner leurs élèves et de faire, réaliser un enseignement d'urgence. Ce travail, ce document comprend, rassemble quelques réflexions découlant de l'enseignement de l'exercice et de diverses études passées en revue au niveau de l'environnement universitaire, dans le but de relever et d'identifier ces défis et opportunités sous et dans le contexte du COVID-19. A partir des considérations et, il est nécessaire de repenser le modèle éducatif et d'évoluer vers des systèmes plus flexibles, où les principes d'équité et d'inclusion guident l'enseignement et la formation des futurs enseignants.

**Mots clés:** l'enseignement supérieur, l'éducation, l'étudiant, Covid-19, l'enseignement à distance.

## 1. Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente al COVID-19<sup>15</sup> como una pandemia, destacando la preocupación por los alarmantes niveles de propagación, gravedad y la inacción de algunos territorios. En el caso de Chile, esta pandemia y crisis sanitaria<sup>16</sup>, surge en medio de un escenario nacional caracterizado por el descontento social debido a la evidente desigualdad e injusticia social del país. Bajo este clima político, social y sanitario surgen condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de diversas actividades cotidianas y del sector productivo, agudizando aún más la inequidad y desigualdad. La pandemia en medio de esta crisis social viene a remover la estructura socioeconómica, donde el sistema educativo no ha estado ajeno.

Según datos proporcionados por UNESCO-IESALC, hasta el 1 de abril, 2020, 185 países habían cerrado escuelas e instituciones de educación superior, lo que afectó a 1.542.412.000 estudiantes. El cierre de las aulas de todos los niveles educativos sitúa a los docentes en un nuevo escenario, desconocido e incierto. La afirmación que ha circulado entre los profesores que representa de mejor manera la docencia cotidiana, es que no se está haciendo una educación a distancia o virtual, sino que responde a una docencia de emergencia, ante el reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad a las clases, y además otorgar respuesta a la diversidad de problemáticas complejas que surgen del

---

15. Por sus siglas en inglés coronavirus disease y su traducción al español enfermedad del coronavirus.

16. “La OMS utiliza los términos desastre, emergencia o crisis frecuentemente en sus documentos técnicos sin una específica distinción, aunque es frecuente llamar crisis de salud pública a los eventos epidémicos con tendencia pandémica. Se acepta que, frente a un desastre y el consiguiente estado de emergencia, existe una preparación y unos planes de emergencia que pueden por sí solos, o con ayuda externa, restablecer la normalidad en el menor tiempo posible. Cuando esto no ocurre, a nivel del sistema sanitario, entre otros sistemas inestables, se podría enfrentar una crisis de salud pública” (Díaz, 2013, p.31).

encierro, limitaciones de espacio y la reestructuración de las actividades humanas en general.

En este nuevo escenario, la enseñanza tomó otros ribetes y nuevas prioridades, como mantener el contacto y motivación de los/as estudiantes, evitar la deserción y postergación de estudios, entre otras. A modo de ejemplo, las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones arrojan que, en América Latina, sólo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha (International Telecommunication Union, 2019). Desde aquí, surgen interrogantes referidas a la “nueva pedagogía”; algunas voces proponen una reorganización del currículum y sus contenidos, otro tipo de interacción y didáctica, así como también el aprendizaje e implementación de tecnologías necesarias para poner en marcha todo ello.

La educación superior ha sido impactada, al igual que todos los niveles educativos, asumiendo formas particulares por las características específicas de las actividades docentes, de investigación y extensión (Marinoni, Van't Land, y Jensen, 2020). La encuesta de la International Association of Universities<sup>17</sup> (Marinoni et al., 2020), expone que la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior (IES en adelante) han reemplazado la enseñanza presencial por el aprendizaje a distancia, surgiendo con esto, algunos desafíos principales como el acceso a la infraestructura técnica, las competencias y pedagogías para la educación a distancia o remota, y los requisitos de áreas de estudio específicas que requieren enseñanza presencial.

Al mismo tiempo, el cambio de escenario forzoso a la enseñanza y el aprendizaje remoto ha ofrecido diversas oportunidades para las IES, docentes y estudiantes, destacando la posibilidad de aprendizajes

---

17. La encuesta se basa en 424 respuestas completas de IES únicas en 109 países y dos Regiones Administrativas Especiales de China (Hong Kong y Macao). Los resultados se analizan tanto a nivel mundial como a nivel regional en cuatro regiones del mundo (África, América, Asia Pacífico y Europa).

más flexibles, la exploración de modalidades híbridas de aprendizaje sincrónico y asincrónico, colaboración internacional entre las IES, movilidad virtual de estudiantes y, además, la reflexión y cuestionamiento del sistema actual de educación.

Es innegable que nuestra cultura contemporánea apunta a cambios sociales, políticos y tecnológicos vertiginosos (Narodowski y Botta, 2017), que incluso antes de esta crisis sanitaria se alzaban y cuestionaban la atemporalidad del sistema educativo. Desde esta disrupción, es imprescindible repensar los modos de enseñar, aprender y evaluar, y con esto el ejercicio docente, cuestionando las estructuras jerárquicas, aquellas que por años se habían resistido al cambio, apuntando ahora a organizaciones flexibles y más horizontales a partir de una situación forzosa e incierta.

## **2. Antecedentes**

### **2.1 Panorama de la Educación Superior en Chile**

Chile presenta las mayores desigualdades asociadas al logro educativo (OCDE, 2017). Por esto, la educación superior posee una valoración social significativa, que, desde una perspectiva social, está relacionada con la búsqueda de movilidad social ascendente y con ello, el imaginario de la reducción de las desigualdades. En concordancia a esta perspectiva, la OCDE (2019) sostiene que en Chile los méritos académicos están estrechamente relacionados con las compensaciones económicas, indicando que un profesional egresado de una carrera profesional puede ganar un 163% más que aquellos que solo accedieron a educación media.

El sistema de educación superior en Chile experimentó una reforma estructural en el año 1981, que, entre otros cambios, significó un

aumento en la oferta académica de instituciones y planes de estudio (Espinoza, 2017; Chiroleu, 2017).

En la actualidad, la oferta académica se compone de 60 universidades, 51 Centros de Formación Técnica (C.F.T) y 40 Institutos Profesionales (IP) a lo largo de todo el país (MINEDUC, 2020). Con respecto a la matrícula total de estudiantes que acceden a estas instituciones, según cifras del Consejo Nacional de Educación (CNED) (2020a), en el año 2020, ingresaron un total de 1.144.184 estudiantes, de los cuales un 57.2% están matriculados en instituciones universitarias (donde gran parte asiste a universidades privadas), un 31.8% en Institutos Profesionales (IP) y un 11% en Centros de Formación Técnica (C.F.T).

Frente a este panorama, la OCDE (2019) sostiene que el logro y la participación en la educación superior en Chile, ha crecido en la última década y que el acceso es relativamente alto en comparación con otros países de la región. Sin embargo, uno de los desafíos que se mantienen, es la desigualdad en la calidad entre las diversas instituciones y planes de estudios ofertados (OCDE, 2017).

Asimismo, a pesar de este crecimiento, aún persisten las inequidades en el acceso a la educación superior y el éxito en los estudios (OCDE y Banco Mundial, 2009; OCDE, 2017; 2019). Además, las tasas de deserción son altas y afectan principalmente a los grupos de estudiantes menos favorecidos. Esta situación, refleja el problema de las instituciones de educación superior de acoger a una población estudiantil cada vez más diversa OCDE (2017). En la actualidad, producto de la pandemia este panorama podría transformarse en una problemática mayor, si a nivel central no se toman las medidas pertinentes.

A partir de este escenario, para mejorar la situación de la educación superior y la investigación en Chile, la OCDE (2017), establece algunas recomendaciones políticas, las cuales apuntan a 1. “Desarrollar una visión y una estrategia a nivel de sistema para la educación superior; 2.

Establecer una estructura de dirección efectiva para apoyar el logro de la visión del sistema; 3. Fortalecer la equidad en el acceso a la educación superior de mejor calidad; y 4. Fortalecer la calidad y la pertinencia de la educación superior” (p.26).

## **2.2 Marcos para el manejo de emergencias**

### **2.2.1 Marcos internacionales**

Si bien, esta situación de emergencia<sup>18</sup> ha sido inesperada, como así también los alcances de la enfermedad, existen diversos protocolos y guías internacionales que abordan estos escenarios; los cuales están enfocados principalmente en conflictos armados, desastres<sup>19</sup> naturales, emergencias de epidemias y pandemias, etc. Es necesario destacar que, si bien, esta es una situación que afecta a la totalidad de la población mundial, a diario existen países o territorios que se encuentran constantemente en estado de emergencia.

En el ámbito educativo, se establece que en situaciones de emergencia y desastres se debe garantizar el derecho a la educación, facilitando los recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan acceder. Esto, no solo por garantizar un derecho fundamental, sino que, además, significa una forma de protección e integración social (UNICEF, 2008). De esta forma, existen diversos marcos y agencias internacionales

---

18. “La Organización Panamericana de la Salud (OPS), considera que las emergencias causan alteraciones en las personas, la economía, los sistemas sociales y el medio ambiente, se deben sucesos naturales, generadas por la actividad humana o por la combinación de ambos, y sus acciones de respuesta pueden ser manejadas con los recursos disponibles” (Díaz, 2013, p.28).

19. El término hace referencia a “una seria interrupción en el funcionamiento de una comunidad o sociedad que ocasiona una gran cantidad de muertes al igual que pérdidas e impactos materiales, económicos y ambientales que exceden la capacidad de la comunidad o la sociedad afectada para hacer frente a la situación mediante el uso de sus propios recursos” (ONEMI, 2016a, p. 160).

(Tabla 1) que resguardan el derecho a la educación y que consideran la formación, la enseñanza y la investigación como esencial para enfrentar estos escenarios.

**Tabla 1**

*Marcos internacionales de acción para asegurar la educación en emergencias.*

<b>Marcos de acción internacionales</b>	<b>Referencia en educación</b>
La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948).	Establece el derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, niñas y adolescentes.
La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000).	Aborda el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación en situaciones de emergencia y desastres.
La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).	En la nueva Agenda 2030, en específico en educación, su Objetivo N°4 insta a garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad y promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas.
La Conferencia Mundial sobre Reducción de Desastres (UNDRR, 2005) a través del Marco de Acción de Hyogo 2005-2015.	En las prioridades de acción, considera en el punto 3: Utilizar los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia a todo nivel.
Conferencia Plataforma Global para la Reducción del Riesgo de Desastres (Naciones Unidas, 2017).	Ratifica la educación como una prioridad en la promoción de la resiliencia ante los desastres.
Marco Estratégico Regional de Educación para la Reducción de Riesgos de Desastres (2008).	Considera que la educación es el medio indiscutible para lograr generar una nueva cultura sobre riesgos y desastres y desarrollar capacidades al efecto en todos los niveles de la sociedad.

<p>La Estrategia Andina para la Prevención y Atención de Desastres (EAPAD) (2017) (adoptada desde el 2004)</p>	<p>Establece como uno de sus 5 ejes temáticos, el interés por reducir la vulnerabilidad en situaciones de emergencia y promover la educación, la investigación, la comunicación y la participación para construir una cultura de seguridad y resiliencia.</p>
<p>Marco de acción para la aplicación de la Estrategia Internacional de Reducción de Desastres (EIRD) (2001).</p>	<p>Establece la importancia de la cooperación, investigación y transferencia tecnológica para enfrentar las emergencias, donde la educación es primordial.</p>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la información presentada en el documento Educación en situaciones de emergencia y desastres (UNICEF, 2008).

Asimismo, existen entidades como la inter-agencia International Network in Education in Emergencies (INEE) que tiene por objetivo asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa. En este marco, el INEE establece cuatro áreas para garantizar normas mínimas en la educación en situaciones de emergencia: 1. Política educativa y coordinación, 2. Enseñanza y aprendizaje, 3. Maestros y trabajadores de la educación, y 4. Acceso y ambiente de aprendizaje.

En este marco, referido específicamente a la enseñanza y aprendizaje, la Guía de Educación en situaciones de emergencia y desastres (UNICEF, 2008) y la Guía de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencias (Amuchástegui et al., 2017), indican que los programas de estudio adaptados a la emergencia deben contar con una perspectiva a largo plazo y no limitarse solo a medidas previsionales. Asimismo, es importante que consideren desde un inicio un plan de estudios básico, la entrega de los materiales necesarios y formación docente, teniendo como objetivo el logro de una educación de calidad. Estas consideraciones se sustentan en los compromisos de “no dejar a nadie fuera” y “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2017).

## 2.2.2 Marcos nacionales

A partir de los marcos internacionales, Chile, ha elaborado diversos planes de acción generales frente a emergencias y desastres, que cumplen con los compromisos bajo el Marco de Acción de Hyogo (MAH), firmado el año 2005. Estos lineamientos proporcionan un conjunto de orientaciones, para que distintas instituciones del Estado puedan responder adecuadamente, desde sus ámbitos de acción, frente a situaciones de emergencia (ONEMI, 2016a) (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Marcos de acción frente a emergencias y desastres en Chile<sup>20</sup>.*

<b>Marcos de acción</b>	<b>Descripción</b>
Plan nacional de emergencia (2017)	Es un plan general, que brinda protección a las personas, sus bienes y medio ambiente a través de la coordinación del sistema nacional de protección civil.
Plan nacional de protección civil (2002)	Destinado al desarrollo de acciones permanentes para la prevención y atención de emergencias y/o desastres en el país. Considera el ámbito de educación como prevención y trabajo posterior.

---

20. Otros planes y programas disponibles en Chile son: Plan Específico de Emergencia por Variable de Riesgo Incendios Forestales; Plan Integral de Seguridad Escolar; Plan Integral de Seguridad Escolar para salas cunas y jardines. Disponibles en <http://repositoriodigitalonemi.cl/web/handle/2012/15>

<p>Plan Estratégico Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres 2015-2018 (ONEMI, 2016a).</p>	<p>Posee diversos ejes prioritarios, enfocados a distintas áreas. En particular, el Eje 3: Fomento de la Cultura de la Prevención y el Autoaseguramiento, plantea la importancia de fomentar la cultura de seguridad y resiliencia en el país, mediante la utilización del conocimiento, la innovación y la educación.</p>
<p>Política nacional en gestión del riesgo de desastres (ONEMI, 2016b).</p>	<p>Es un marco guía que tiene por objetivo reducir los efectos adversos que causan los desastres. Consta de lineamientos transversales y ejes prioritarios. También considera la educación como una forma de prevención frente a los efectos de los desastres.</p>
<p>Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior (MINEDUC, 2020).</p>	<p>Plan adoptado frente a la emergencia del COVID-19 para asegurar la coordinación, información y continuidad de los procesos formativos en la educación superior.</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

Frente a la emergencia particular del COVID-19<sup>21</sup>, se promulgó el Decreto N° 104 que declara Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe por Calamidad Pública en el territorio nacional, posibilitando con ello, la adopción de medidas excepcionales (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020). Este marco, determinó la limitación al

---

21. Otros protocolos y planes de acción por el Coronavirus del gobierno de Chile disponibles en <https://www.gob.cl/coronavirus/plandeaccion#educacion/>

acceso de la población a lugares públicos, promovió el trabajo remoto, el cierre de establecimientos educativos y de aquellos servicios que no fueran esenciales para el abastecimiento de la ciudadanía.

Por su parte, en materia de educación superior<sup>22</sup>, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se activó el Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINACES), el cual tiene por objetivo impulsar una serie de medidas que permitan **1. Generar instancias de coordinación, 2. Sostener un sistema de información permanente entre estudiantes e instituciones y 3. Asegurar la continuidad de los procesos formativos con calidad** (MINEDUC, 2020). Entre las medidas implementadas se encuentran la capacitación a distancia (oferta de diversos cursos), flexibilización de ayudas, entrega de recursos tecnológicos, asistencia a las instituciones de educación superior, entre otras. Estas medidas se suman a otras tantas en las diversas áreas y niveles educativos.

### **3. El Ejercicio Docente En Un Nuevo Escenario**

La pandemia y la consecuente crisis sanitaria, golpeó fuertemente al sistema educativo en su conjunto. Ante este escenario, se ha optado por la sustitución de las actividades presenciales por actividades remotas, impulsadas como una alternativa de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica y con ello, posibilitar los aprendizajes de los estudiantes.

Este cambio ha impactado directamente en las instituciones, docentes, estudiantes y sus familias, ya que ha modificado las estructuras de la vida laboral, académica y personal, haciendo evidente y necesario superar

---

22. También se ha implementado un protocolo de Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19.

ciertas barreras y construir nuevos aprendizajes.

El ejercicio docente, en particular, ha estado en el centro de la discusión, ya que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje convergen diversos factores que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, los cuales en un periodo de inestabilidad e incertidumbre cobran aún mayor relevancia. Algunas de las principales situaciones que han surgido en la llamada “docencia remota de emergencia<sup>23</sup>” (Hodges et., al (2020), durante este periodo de pandemia y la enseñanza en línea se podrían reflejar de esta manera:

### **3.1. Escasa preparación de docentes y estudiantes para modalidad online.**

Los académicos no solo han tenido que romper con las tradicionales formas de interaccionar con sus estudiantes, sino que han debido sumarse al aprendizaje en el uso de nuevas plataformas para establecer el diálogo educativo, emplear recursos y estrategias didácticas diversas para posibilitar las distintas actividades programadas. Sin duda, lo más complejo ha sido dejar la resistencia al cambio y valorar la tecnología como una oportunidad para potenciar el proceso educativo.

Por su parte, también los alumnos se han visto demandados en su actualización en el manejo de recursos digitales y responder a las nuevas exigencias. Además, han debido desarrollar la autonomía y proactividad en la construcción de su aprendizaje, elementos poco difundidos por los enfoques tradicionales aun presentes en el sistema educativo.

Lo anterior, lo refleja la encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria:

---

23. Hace referencia al uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia, que en otras circunstancias se realizarían de forma presencial. La docencia remota tiene por objetivo proporcionar un acceso temporal a la educación y otorgar los apoyos educativos de manera rápida y confiable mientras dure la emergencia o crisis.

La mirada de los docentes”<sup>24</sup>, la cual sostiene que un 9% de docentes considera que sus estudiantes cuentan con hábitos para estudiar de forma autónoma, y solo un cuarto cree que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia (Instituto de Informática Educativa, SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación, Observatorio de Prácticas Educativas Digitales, Centro de Desarrollo Profesional Docente y Centro Costadigital, 2020).

En este contexto, se plantea que uno de los desafíos es pasar de un enfoque basado en la masificación del acceso a las tecnologías, a uno que fortalezca las habilidades y competencias digitales, orientadas a los nuevos recursos pedagógicos (Gobierno de Chile, 2020). Por ende, es fundamental la incorporación de tres tipos de conocimientos: contenido tecnológico, contenido pedagógico y conocimiento tecnológico pedagógico, ya que, a partir de estos, se podrá avanzar hacia una formación que integre lo pedagógico y no únicamente lo instrumental y tecnológico en el uso de recursos digitales (Tejada y Pozos, 2018).

### **3.2. Inequidad de acceso a Internet y recursos tecnológicos**

El cierre de las instituciones de educación superior y el desarrollo de docencia remota ha demandado tanto a profesores como estudiantes, contar con diversos recursos propios para acceder a las plataformas de interacción y aprendizaje, lo que no ha sido una tarea fácil para las familias con menos recursos, que no cuentan con las posibilidades económicas para adquirir un notebook, por ejemplo, o acceder a internet.

Sumado a esto, cuando existe una conexión a internet, las clases en línea se han visto interrumpidas y limitadas por diversos factores.

---

24. La encuesta fue válidamente respondida por un grupo de 3.176 docentes de aula en todo Chile. Con el objetivo de conocer cómo los docentes de escuelas y liceos del país están abordando la educación remota en el contexto de la crisis sanitaria.

En el caso de Chile, la geografía diversa, la existencia de lugares apartados e incluso las condiciones estructurales poco preparadas de las telecomunicaciones para enfrentar una alta demanda de conectividad, han significado barreras al momento de llevar a cabo la modalidad de educación en línea.

Ante esta realidad, algunas instituciones han facilitado a estudiantes y docentes, computadores, notebooks, chips de conectividad, entre otros bienes, para posibilitar la mantención del proceso educativo. Asimismo, el MINEDUC ha puesto en marcha un plan para apoyar a las instituciones en este proceso, a través de diversas acciones (MINEDUC, 2020).

### **3.3. Flexibilidad de programas académicos**

En el intento por cumplir con los planes de estudio, se pensó que los programas de actividades curriculares podían desarrollarse sin mayores modificaciones en sus contenidos y horas establecidas para su trabajo. Asimismo, otra dificultad, fue considerar que la clase tipo videoconferencia era un espacio académico similar al aula presencial. Esto trajo como consecuencia una extensión excesiva de la presencia en pantalla, con una evidente fatiga, tanto de profesores, como estudiantes. De acuerdo con Pedró (2020), esta situación se evidenció mayormente en docentes acostumbrados a clases expositivas con poca interacción con sus estudiantes, donde el uso de una plataforma digital funcionaba como un repositorio de actividades sin una interacción que facilite su aprendizaje.

Frente a esto, UNICEF (2008) plantea que en una situación de emergencia no es viable “continuar con el mismo programa como si nada hubiese pasado (...), por lo que es necesario, elaborar un programa de estudio mínimo o básico con miras a construir un sistema educativo más formal a largo plazo” (p. 23). Asimismo, Amuchástegui et al., (2017) sostiene que es crucial buscar la flexibilidad, integralidad y abordaje holístico de los contenidos evitando la rigidez y la hiperdensificación.

Con el transcurso del semestre académico, los docentes se vieron enfrentados a la necesidad de realizar cambios en las estrategias didácticas, evaluativas, y tiempos, además en algunos casos, realizar ajustes a ciertos contenidos, debiendo recurrir al principio de flexibilidad para ello. Dicho principio, ha debido operar para atender a la diversidad de situaciones y en muchos casos, a la desigualdad de condiciones que presenta los estudiantes. Cabe señalar, que estos ajustes se han efectuado en la marcha, con escaso tiempo para adecuarlos a las clases remotas.

### **3.4. Cambio del espacio académico y educación impersonal**

En un escenario regular se puede hacer uso de los recursos e instalaciones de las instituciones, sin embargo, en situación de confinamiento forzoso el espacio físico para trabajar emerge como una amenaza para estudiantes y docentes. Lo anterior, debido a que muchos, no cuentan con las condiciones mínimas propicias para realizar su actividad laboral y académica en sus hogares, reflejando una vez más las innumerables condiciones de inequidad para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este cambio del espacio académico también ha significado una modificación en las interacciones en las clases y fuera de ellas. Esto ha repercutido en los diálogos entre estudiantes, preguntas al profesor fuera de clases, o bien la limitada participación de alumnos en la clase a distancia, entre otras. A modo de ejemplo, es común tener sesiones con “pantallas en negro”, sin posibilidades de ver los rostros de los alumnos con la posibilidad de interactuar cara a cara. Esta modalidad de trabajo se ha establecido en las IES como una “conducta normal”, en el entendido que se debe respetar el espacio personal y de privacidad que algunos estudiantes requieren. Para los docentes ha significado una gran limitación, ya que los rostros son una importante fuente de información. En este sentido, se hace mucho más difícil regular la actividad comunicativa y la información que se entrega, así como la comprensión

que se está teniendo de ella, al no contar con la retroalimentación que aportan los rostros o comentarios de los estudiantes. Por esto es frecuente escuchar a los docentes en interrogantes como: “*se ve*”, “*se escucha*”, “*se entiende*”, “*alguien quiere opinar*”, “*hay alguna pregunta*”.

### **3.5. Sobrecarga y precarización laboral.**

En la actualidad 87.550 docentes ejercen en la educación superior, donde el 66.827 (76.3%) se concentran en instituciones universitarias. De estos docentes, 22.052 poseen contrato de jornada completa<sup>25</sup>, 7.763 media jornada<sup>26</sup> y 37.012 por horas<sup>27</sup> (CNED, 2020b). Estos datos, aportan información importante sobre la situación laboral, ya que la mayor parte de los docentes universitarios están contratados por menos de 19 horas semanales, lo que refleja la situación en que los docentes han debido enfrentar este escenario de pandemia, por ejemplo, bajos sueldos o trabajar en más de una institución.

Los docentes, han debido compatibilizar el trabajo académico universitario con las labores personales y familiares. Asimismo, el hecho de estar permanentemente frente a una pantalla determina que los profesores estén de manera constante conectados y recibiendo diversos requerimientos, por lo que, en muchos casos, se ha traducido en la extensión de las jornadas laborales (incluso más allá de su contrato). Es indudable que el alta demanda de necesidades de los estudiantes, mantener la calidad de la enseñanza, los escasos espacios de colaboración con otros docentes y la estrecha línea del término de la jornada de trabajo se ha convertido en una precarización del ejercicio docente.

---

25. Considera un mínimo de 33 horas semanales.

26. Considera entre 20 y 32 horas semanales.

27. Considera hasta 19 horas semanales.

Si bien, estas condiciones se reflejan en profesores y profesoras, en el caso de las mujeres se precariza aún más la labor docente por la desigualdad de género. Las labores del hogar y el cuidado de hijos y/o familiares se suman a las responsabilidades laborales en un contexto de confinamiento, visibilizando que estas tareas aún recaen en su mayoría en la mujer, existiendo una desigualdad de género que repercute en todos los ámbitos de la vida (CEPAL, 2020, p.1).

### **3.6. Estado emocional y mental**

Los docentes se han visto demandados para responder de manera adecuada ante un estado emocional vulnerable de sus estudiantes, sin tener una gran preparación. Asimismo, han manifestado carencia de formación en su auto cuidado, sintiendo un mayor agobio por la sobrecarga de trabajo; a lo que se suman las labores domésticas, cuidado de hijos/as o padres, etc. Como consecuencia, se evidencia un estado de saturación emocional y mental, en un contexto incierto, en el que, a su vez, se intenta mantener cierta normalidad.

Algunos de los aspectos señalados, son coincidentes con los resultados de una encuesta elaborada por un conjunto de universidades y centros de investigación nacionales, que recogen la mirada de los docentes en el abordaje de la educación remota. En ella se revela que un 80% de los profesores señalan como prioritario recibir formación en el uso de estrategias pedagógicas para enseñar a distancia y apoyar socioemocionalmente a sus estudiantes (Instituto de Informática Educativa et al., 2020).

En este contexto, UNICEF (2008), establece que los espacios de aprendizaje deben ser entornos protectores para estudiantes y docentes, que más allá de contenidos pedagógicos, puedan tener la oportunidad de reflexión y autoexpresión, más aún en contextos de crisis. Además, Amuchástegui et al., (2017) recomienda poner atención a **1. Identificar**

y mejorar las condiciones laborales y contextuales urgentes para el desarrollo de la tarea pedagógica, **2.** Empoderar y legitimar a los docentes, como referentes locales, y **3.** No olvidar que los docentes también están dentro de la emergencia, por ende, deben asumir la contención de otros, pero también necesitan ser cuidados.

#### **4. Repensar el modelo educativo**

Con la crisis sanitaria y la nueva modalidad de docencia, surgía la preocupación acerca del dominio (o falta de éste) de la tecnología y la virtualidad para el ejercicio docente. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la tecnología como el gran desafío para estos tiempos excepcionales, dejó de ser el centro del debate, abriendo paso hacia la necesidad y urgencia de repensar el paradigma educativo en cuanto a sus fundamentos epistemológicos, didácticos, curriculares y evaluativos. Esto implica hacerse nuevamente preguntas clave tales como: ¿qué tipo de universidad y escuela queremos?, ¿para qué tipo de sociedad estamos educando?, ¿cuál debería ser el foco de los procesos de enseñanza aprendizaje? (¿qué enseñar?), ¿cómo podemos lograr esos aprendizajes? (¿qué didáctica o metodología implementar?) y cómo podemos saber si nuestros estudiantes están aprendiendo (¿qué y cómo evaluar?).

Antes de esta pandemia, ya se discutía acerca de la necesidad de un cambio en la educación escolar y universitaria, una reestructuración dentro de las aulas e instituciones, las cuales parecen poseer elementos atemporales a los cambios de la sociedad. Este debate surge desde (re) pensar las metodologías utilizadas, los recursos y las relaciones de poder dentro del ámbito académico; autores como Narodowski y Botta (2017), sostienen que el ejercicio del poder ha sido tan meticulosamente difundido en el canon académico que en la actualidad se encuentra en un lugar común, por ende, figuras de poder como planes de estudios y metodologías de evaluación han dejado de operar con la misma eficacia

del pasado. En esta línea, Osman y Hornsby (2018) reconocen una crisis en las instituciones de educación superior que se resisten al cambio y la transformación; señalando que se han convertido en un entorno hostil y dividido, que, en el caso de los enfoques de aprendizaje, estarían ajenos e incluso opuestos a los mundos de los estudiantes y sus familias.

La crisis de la educación superior, junto al contexto de pandemia, podrían suponer una oportunidad de reestructuración de las dinámicas jerárquicas, estandarizadas y rígidas en la transmisión de conocimientos, resistentes por años a los cambios e innovaciones, y que, en este período forzoso de cambios, han tenido que reinventarse y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, UNESCO en su guía teórico-práctica “Enseñar en tiempos de COVID-19” (Rappoport, Rodríguez, Bresanello, 2020), plantea que una de las características de la educación a distancia es que estudiantes y docentes no comparten espacio y/o tiempo, por ende, al verse limitada la disponibilidad docente, el estudiante debe ser autónomo en la construcción de su aprendizaje y que, en esta modalidad, los materiales que proporcione el docente cobran especial relevancia, ya que permitirán el diálogo con sus estudiantes y la construcción colectiva de los aprendizajes.

De este modo, la intencionalidad educativa se centra en las experiencias del estudiante, siendo el resultado de aprendizaje el objetivo último. Es así, como la planificación de la clase se basa en una secuencia didáctica, en las que se mezclan instancias asincrónicas, donde el alumno trabaja de forma autónoma, y actividades sincrónicas, cuyo principal objetivo es consolidar el aprendizaje mediante el intercambio, la retroalimentación y la profundización de temas. Este tipo de dinámica aporta un valor relevante en tiempos de confinamiento, ya que son instancias formativas donde se integran aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje (De Vincenzi, 2020), lo que permite construir las experiencias de forma colaborativa y horizontal entre estudiantes y docentes mediadores.

Este escenario ha reflejado que existen planes de estudios cargados de contenidos y competencias menos necesarias de lo que creíamos, siendo un desafío la revisión de los currículos y planes de estudio en cada etapa para ajustarlos al contexto (Pedró, 2020); asumiendo que uno de los aprendizajes que nos deja la emergencia ha sido la adaptación y flexibilización, contrarias a los modelos rígidos y estandarizados de enseñanza. A partir de este diálogo, organismos internacionales han centrado la preocupación en la formación por competencias transversales y la calidad de la educación a distancia.

Asimismo, la emergencia docente en esta pandemia junto al ejercicio de reflexionar y repensar la práctica en el aula (a distancia y presencial), nos deja importantes oportunidades (Marinoni et al., 2020):

1. La posibilidad de contar con contextos de enseñanza-aprendizaje adaptables y flexibles (horarios, cantidad de estudiantes en la clase, competencias-aprendizajes contextualizadas, diversidad de materiales, etc.).
2. Lo anterior, podría significar la incorporación de modelos híbridos de educación, posicionando a la enseñanza en línea como parte inexcusable, después de tantos años de resistencia hacia la tecnología. Esta combinación de ambos modelos, serían complementarios.
3. Estos modelos híbridos podrían suponer dejar atrás las modalidades formativas centradas en la divulgación de conocimientos y en su lugar, dar paso a estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje.

## 5. Equidad e inclusión en la emergencia

El debate frente a la pedagogía inclusiva se ha alzado en el escenario cambiante de los contextos de enseñanza y aprendizaje. Desde aquí, es fundamental que los principios de equidad, inclusión, relevancia, pertinencia (dada por el contexto o territorio) y justicia social nos puedan orientar en la crisis.

El enfoque de equidad hacia la inclusión social reconoce la existencia de fragmentación social, la discriminación de colectivos y el carácter homogeneizador de las culturas institucionales y académicas tradicionales (Silva, 2020). Lo interesante de este planteamiento, es su carácter político, el cual exige la transformación de estructuras para revertir los procesos de exclusión y sitúa en el centro el reconocimiento de las diferencias, enfatizando el derecho a aprender (Yuni et al., 2014).

En este período de confinamiento y docencia no presencial, los profesores se han visto enfrentados a la diversidad en el aula de una manera poco usual, desafiando las distintas situaciones que este escenario origina, como, por ejemplo: diversas realidades económicas, de acceso a la tecnología, situaciones emocionales propias del confinamiento, situaciones específicas para avanzar en los aprendizajes, entre muchas otras, sumadas a las necesidades particulares antes de la pandemia. Los docentes han debido abordar estas multiplicidades de situaciones a distancia, incluso sin conocer a los estudiantes (en el caso de alumnos/as de primer año), y no han contado con aquellas herramientas o apoyos propios de la presencialidad, para enfrentar estas demandas en un escenario poco común.

Para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje e intentar asegurar la equidad de ellos, los docentes e instituciones han optado por la llamada flexibilidad académica, priorizando aquellos contenidos fundamentales, adaptado la metodología de sus clases y evaluaciones, en espacios y tiempos a distancia y diferidos. Anterior a la emergencia,

la llamada “flexibilidad académica”, era gestionada por los programas y unidades de inclusión al interior de las universidades, cuya función era resguardar la igualdad de oportunidades para aquellos colectivos de estudiantes no tradicionales que ingresaban a la educación superior. Sin embargo, en la emergencia, el desafío de flexibilizar las clases no solo apunta a estos colectivos, sino que es imprescindible para desarrollar la actividad académica, desafiando las estructuras rígidas de aquellas instituciones y docentes que antes de la pandemia eran reticentes a las sugerencias de adaptaciones.

En el contexto actual se ha demostrado que estas reticencias carecen de fundamentos y que las formas de enseñanza estandarizadas en educación no funcionan del todo. Además, se ha podido comprobar que las medidas de flexibilización y adaptación en algunos contenidos, estrategias y tipo de evaluaciones implementadas en las clases durante el período de pandemia no solo impactan a un colectivo concreto, sino que benefician a todo el estudiantado para lograr sus objetivos (Pedró, 2020). Es decir, no dejan de ser adaptaciones, sino que cumplen con el principio de educación inclusiva y universal.

La guía de “COVID-19 y educación superior” de la UNESCO-IESALC (2020), plantea un conjunto de principios rectores para este periodo de crisis, dos de ellos exponen la necesidad de:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es 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; y
2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Asumiendo que la crisis impacta en

grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas (p.45).

A partir de estas experiencias y lineamientos, se debe apostar por un modelo educativo basado en la idea de una educación personalizada, la cual no debe confundirse con la individualización. En este sentido, una pedagogía de la equidad constituye un proceso dialógico entre todos los actores, reconociendo sus diferencias para revertir las exclusiones educativas y sociales acumuladas; aún más en contextos de crisis mundial, pues estas diferencias se exacerban para los grupos menos favorecidos.

Lo anterior, no se reduce a técnicas específicas para mejorar la enseñanza, apunta a un proceso que involucra el sentido humano, pedagógico y político que nos lleven a cuestionar y reflexionar las estructuras rígidas de las instituciones y cómo se ejercen las relaciones de poder para perpetuar las desigualdades. La experiencia de esta crisis sanitaria nos debe llevar al convencimiento que la equidad en la educación superior, pre y post pandemia, amerita una atención prioritaria, ya que, a pesar de la expansión en el acceso en la educación superior, aún existen profundas desigualdades para ejercer el derecho a la educación (Silva, 2020).

## **6. Consideraciones finales: desafíos del retorno a la presencialidad y post pandemia.**

Actualmente tenemos una “educación superior suspendida en el aire”, pero tanto la universidad como la escuela, son espacios de desarrollo social, prioritarios para aprendizajes integrales, para la interacción entre profesores, estudiantes y la comunidad educativa en general. A partir de esta experiencia, es necesario considerar algunas cuestiones importantes de vuelta a la nueva “normalidad” y para futuras emergencias.

## **Preparación para un retorno a la presencialidad**

Si bien, el retorno a las salas de clases no está en la agenda inmediata de la mayoría de las instituciones educativas, es necesario planear un retorno seguro y determinar las mejores condiciones para iniciar este proceso.

Para la vuelta a las IES, sin arriesgar la salud de las comunidades, es necesario conformar comités locales que permitan ir evaluando la situación interna diariamente, y tomando nuevas medidas de resguardo, si las circunstancias así lo ameritan. Clave también es contar con una comunicación expedita, que mantenga permanentemente informada a la comunidad.

Para que lo anterior funcione con relativa eficacia, es fundamental contar con información a nivel nacional, que sea levantada por expertos en distintos ámbitos, quienes desde sus disciplinas aporten con la evidencia necesaria para la adecuada orientación y debida toma de decisiones de dichos comités y de la población en general. En esta línea, UNESCO-IESALC (2020), plantea la necesidad de dotar a las instituciones con los suficientes recursos destinados al conocimiento, investigación e innovación, con la finalidad de aportar desde los diversos ámbitos de estudio y acción. Con esto, resalta la necesidad de potenciar el trabajo en red, que desde un enfoque inter y transdisciplinario aborde la complejidad de los problemas educativos y puedan dilucidar soluciones.

## **Los próximos desafíos**

En este período de confinamiento el logro de aprendizajes ha sido muy diverso, dependiendo de las circunstancias personales del estudiantado y cómo los procesos se han llevado a cabo. Asimismo, se ha otorgado prioridad a ciertas competencias y contenidos fundamentales, dejando otros relegados.

Esta situación demanda que, se retomen algunas actividades tendientes trabajar aquellos contenidos y competencias que no alcanzaron

el desarrollo esperado (Moreno-Rodríguez, 2020). Esto coincide con las indicaciones que señala UNESCO-IESALC, (2020) para la denominada fase de apertura de las instituciones, donde indica que el primer objetivo debiese estar centrado en recuperar los aprendizajes que no lograron alcanzarse, teniendo como foco aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. Con ello, se proponen diversas estrategias compensatorias: monitoreo y apoyo individual, tutorías, grupos reducidos para nivelar materias y seminarios o escuelas de verano o invierno y de esta forma enfrentar de mejor manera los nuevos desafíos educativos venideros.

Un segundo objetivo debiese ser el rediseño de los procesos formativos, recogiendo los aprendizajes de la tecnología empleada en este tiempo, en el marco de la inclusión y la equidad. Para ello, es fundamental contar con un registro de la experiencia de los cambios implementados en el proceso educativo a distancia y evaluar su impacto a través de un proceso reflexivo de la comunidad educativa (UNESCO-IESALC, 2020).

En este tiempo de educación remota el uso de variados recursos tecnológicos y plataformas se ha convertido una oportunidad para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, está claro que no ha sido una instancia planificada y muchos profesores no han contado con todas las competencias para una adecuada implementación. A partir de esto, UNESCO-IESALC (2020), indica que es una necesidad sistematizar estas experiencias, evaluarlas y llegar a conclusiones que permitan mejorar los logros de aprendizaje mediante procesos innovadores.

Para avanzar en esta línea, es fundamental dotar de los recursos necesarios a la educación pública, de tal manera que, tanto estudiantes como profesores, cuenten con las condiciones apropiadas de infraestructura, recursos tecnológicos y conectividad para lograr nuevos aprendizajes. Ello implica acortar las brechas económicas y digitales.

Por otra parte, en relación con las características de la docencia que se imparta, es de suma importancia que esté focalizada en las situaciones contextuales, ancladas en los territorios, vinculadas a la realidad local y al servicio de quienes se han visto más perjudicados con esta crisis sanitaria. De esta forma se podrán propiciar aprendizajes con sentido y no sólo centrados en la disciplina o técnica.

La UNESCO-IESALC (2020) también manifiesta que uno de los principios a considerar es que los Gobiernos en conjunto con las IES deberían establecer los mecanismos para posibilitar la resiliencia de la educación superior ante futuras crisis, para lo cual es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa en respuestas ante situaciones de emergencia.

Este esperado retorno a las universidades no será probablemente la vuelta a la “normalidad”, pero se debe aprovechar esta experiencia como una nueva oportunidad de replantear la educación, donde la innovación, la creatividad, flexibilidad y la inclusión, sean los vectores del ejercicio docente.

## **Políticas educativas post pandemia**

No cabe duda de que, tras la crisis sanitaria vivida, los sistemas educativos no serán los mismos. Las diversas experiencias internacionales ante situaciones de emergencias nos subrayan la importancia del trabajo conjunto, como mecanismo para superar las dificultades, sin dejar a nadie fuera, ni atrás del proceso educativo.

Es por esto, que Amuchástegui et al., (2017), desde una perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida, entrega algunas orientaciones referidas a políticas educativas post desastre, que pueden servir como elementos centrales a considerar luego de la crisis sanitaria vivida. Se enfatiza que el diagnóstico debe considerar debilidades y fortalezas de la comunidad y su participación el diseño de procesos educativos

considerando el territorio (físico y simbólico) en que estos tienen lugar. Asimismo, promueve la importancia de posibilitar diversas modalidades, recurso y expresiones para el logro de aprendizajes.

Los distintos marcos de actuación revisados coinciden en que estas experiencias debemos tomarlas como una oportunidad para la reflexión y generación de nuevas perspectivas que contribuyan al diseño e implementación de mejoras a nivel educativo. Asimismo, el aprendizaje logrado, nos debe otorgar la posibilidad de estar mejor preparados ante una eventual nueva emergencia.

## Referencias

- Amuchástegui, G., Valle, M., y Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/Santiago/pdf/Guia\\_completa\\_educacion\\_emergencias.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf)
- Chiroleu, A. (26-28 de julio de 2017). *9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política presentación*. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), Montevideo, Uruguay.
- CNED. (2020a). *Matrícula Sistema Educación Superior*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- CNED. (2020b). *Planta académica*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/planta-academica>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf)
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.
- Decreto exento N° 1.439 de 2017 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública]. *Aprueba el Plan nacional de emergencia*. 29 de junio de 2017.
- Decreto N° 104 de 2020. [Ministerio del Interior y de Seguridad Pública]. *Declara Estado de Excepción Constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile*. 18 de marzo de 2020.

Decreto N° 156 de 2002 [Ministerio del Interior]. *Aprueba el Plan nacional de protección civil*. 12 de marzo de 2002.

Díaz, R. (2013). *Crisis de salud pública y sus formas de presentación*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30.

Estrategia Andina para la Gestión del Riesgo de Desastres (EAGRD) *Decisión 819*. (2017). Comunidad Andina, Lima. <http://www.comunidadandina.org/Staticfiles/2017522151956estrategia%20andina.pdf>

Gobierno de Chile. (2020). *Agenda Digital 2020, Chile digital para todos*. <http://www.agendadigital.gob.cl/files/Agenda%20Digital%20Gobierno%20de%20Chile%20-%20Capitulo%205%20-%20Noviembre%202015.pdf>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning* Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>

Instituto de Informática Educativa, SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación, Observatorio de Prácticas Educativas Digitales, Centro de Desarrollo Profesional Docente y Centro Costadigital. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: mirada de los docentes*. <https://www.miradadocentes.cl/>

International Telecommunication Union. (2019). *Measuring digital development Facts and figures 2019*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx#:~:text=ITU's%20Measuring%20digital%20>

development%3A%20Facts,gender%20gap%20is%20also%20growing.

Marco de Acción Para la implementación de la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres (EIRD). (2001). *United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR)*. <https://eird.org/esp/acerca-eird/marco-accion-esp.htm>

Marco Estratégico Regional de Educación para la Reducción de Riesgos de Desastres. (2008). *Plan Centroamericano para la Reducción de Riesgos en el sector Educación*. <http://desastres.usac.edu.gt/documentos/docgt/pdf/spa/doc0271/doc0271.pdf>

Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. [https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau\\_COVID19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)

MINEDUC. (2020). *Directorio de instituciones de educación superior*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>

MINEDUC. (2020). *Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior*. <https://educacionsuperior.MINEDUC.cl/wpcontent/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>

Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 217 A (III). Asamblea General de Naciones Unidas, Paris. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

- Naciones Unidas. (22-26 de mayo de 2017). *Plataforma Global 2017 para la Reducción del Riesgo de Desastres*. Naciones Unidas, Cancún, México. [https://www.preventionweb.net/files/48240\\_gp17programmees.pdf](https://www.preventionweb.net/files/48240_gp17programmees.pdf)
- Narodowski, M., y Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Iván Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54. ISSN 0121-2494.
- OCDE y Banco Mundial. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*, Chile, OCDE.
- OCDE. (2017). *Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, México*, OCDE.
- OCDE. (2019). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE*, París, OCDE.
- ONEMI. (2016a). *Plan Estratégico Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres 2015-2018*. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública. <https://www.onemi.gov.cl/plataforma-de-reduccion-de-riesgos-de-desastres/>
- ONEMI. (2016b). *Política nacional en gestión del riesgo de desastres*. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública. <https://www.onemi.gov.cl/plataforma-de-reduccion-de-riesgos-de-desastres/>
- Osman, R., y Hornsby, D. (2018). Possibilities towards a socially just pedagogy: New tasks and challenges. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 28(4), 397–405. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1441083>
- Pedro, F. (2020). *COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. [https://doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020)

- Rappoport, S., Rodríguez, M.S. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19 Una guía teórico-práctica para docentes*. Montevideo: UNESCO.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Tejada, J., y Pozos, K. (2018). Nuevos Escenarios y Competencias Digitales Docentes: Hacia una profesionalización docente con TIC. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 22 (1), 25-51. ISSN-e 1138-414X.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos Jomtien y Marco de acción para satisfacer de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO, Nueva York. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO, París. [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura%2017\\_disc.Dakar.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf)
- UNESCO. (2017). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/hanoi/2030\\_brochure\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/hanoi/2030_brochure_sp.pdf)
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNICEF. (2008). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/ar/node/6160>

United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (18-22 de enero de 2005). *Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres. Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres*, Kobe, Hyogo, Japón. <https://www.eird.org/cdmah/contenido/hyogo-framework-spanish.pdf>

Yuni, J. A., Meléndez, C. E., y Griselda, A. (2014). *Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde Latinoamérica*. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 41–60. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639>