

# COVID-19 y educación superior en Bolivia: voces y miradas de universitarias sobre las consecuencias pedagógicas del “coronateaching”

*Weimar Giovanni Iño Daza\**

## Resumen

El artículo realiza una exploración a las vivencias y narrativas de jóvenes universitarias respecto del aprendizaje en tiempos de pandemia por la COVID-19. El propósito es describir la presencia de la enseñanza remota de emergencia y del fenómeno socioeducativo “coronateaching” desde la revisión de literatura, las narrativas y vivencias de estudiantes universitarias. La metodología se ubica en el enfoque cualitativo, se recurrió a la socrionarrativa y se empleó la autoentrevista guiada para recopilar los significados y sentidos textuales. Los principales resultados dilucidan las consecuencias pedagógicas del “coronateaching” en las estudiantes en cuanto al acceso y disposición de equipamiento y conectividad; las competencias y habilidades virtuales; el traslado de la lógica presencial a la virtual para la continuidad de la enseñanza; la vida cotidiana y el clima familiar en los hogares por las clases remotas, dichas consecuencias profundizan las brechas y desigualdad educativa.

## Palabras clave

Pandemia ¶ COVID-19 ¶ Educación superior ¶ Enseñanza remota de emergencia ¶ Estudiantes universitarias ¶ Coronateaching y consecuencias pedagógicas

## Abstract

The article explores the experiences and narratives of young university students regarding learning in times of the COVID-19 pandemic. The purpose is to describe the presence of emergency remote teaching and the socio-educational phenomenon “coronateaching” from the literature review, narratives and experiences of university students. The methodology is located in the qualitative approach, the socrionary and the guided self-interview were used to collect the sense and textual meanings. The main results elucidate the pedagogical consequences of “coronateaching” in the students in terms of access and provision of equipment and connectivity; virtual skills and abilities; the transfer of the face-to-face logic to the virtual one for the continuity of teaching; daily life and the family climate in homes by remote classes, these consequences deepen educational gaps and inequality.

## Key words

COVID-19 pandemic ¶ Higher education ¶ Emergency remote teaching ¶ College students ¶ Coronateaching and pedagogical consequences

\* Docente universitario, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia (willkaweimar13@hotmail.com).

## Introducción

**L**OS PROBLEMAS sociales y políticos, conflictos armados, desastres de origen natural y las pandemias ocasionan impactos en el funcionamiento regular de las instituciones educativas limitando el ejercicio del derecho a la educación por parte de la población. Como sugiere Ruz-Fuenzalida (2020) la educación como actividad humana no es ajena a esta pandemia y, tanto a nivel preescolar, escolar y superior, se han implementado respuestas contingentes, muchas de ellas improvisadas, para seguir con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de computadoras, *tablets* y *smartphones*. Para Ramos (2020a) escuelas y universidades han tenido que hacer una transición o adaptación de sus modelos educativos a otro, dando paso a una modalidad abierta, a distancia y en línea implantada en forma accidentada. Se entró de forma acelerada hacia la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) donde la educación y el aprendizaje presencial fueron trasladados a lo no presencial produciéndose el fenómeno socioeducativo “coronateaching” (corona-enseñanza).

En Bolivia la emergencia sanitaria de la COVID-19 suspendió las clases presenciales en la educación regular, técnica y universitaria. También puso en evidencia que el Estado boliviano dejó de garantizar el derecho a la educación, tuvieron que pasar casi tres meses para que el Ministerio de Educación presentara un decreto para reglamentar la educación virtual. Situación que fue profundizada con la clausura de la gestión escolar en agosto de 2020. En el caso de la educación superior: formación técnica y universitaria fueron desarrolladas de forma no presencial mediadas por la tecnología.

El artículo surge de un estudio cualitativo que recurrió a la socranarrativa y la técnica de autoentrevista guiada para recopilar, analizar e interpretar las narrativas vivenciales de universitarias de la carrera Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en La Paz, Bolivia; que posibilitaron explorar las consecuencias pedagógicas generadas por el “coronateaching”.<sup>1</sup> Los propósitos del artículo, por un lado, son describir y analizar la situación de la educación superior universitaria (ESU) por la pandemia de la COVID-19. Para ello se caracteriza la ESU en Bolivia, las principales acciones educativas que realizaron en la UMSA ante la crisis sanitaria; el desarrollo de un breve estado del arte sobre educación superior y los efectos de la pandemia, sus desafíos, el uso y acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); y el enfoque conceptual de la ERE y del fenómeno socioeducativo “coronateaching” presentes por el coronavirus.

Por otro lado, se dilucidan las consecuencias pedagógicas del “coronateaching” en estudiantes desde el análisis bibliográfico y las narrativas vivenciales de univer-

sitarias. Ambas fuentes de información permiten visibilizar algunas consecuencias pedagógicas que profundizan las brechas y desigualdad educativa: el acceso y disposición de equipamiento y conectividad; las competencias y habilidades virtuales; el traslado de la lógica presencial a la virtual para la continuidad de la enseñanza; la vida cotidiana y el clima familiar en los hogares por las clases remotas.

## Educación Superior Universitaria en Bolivia en tiempos de la COVID-19

En Bolivia la Educación Superior Universitaria (ESU) es intracultural, intercultural y plurilingüe, integrada por universidades, escuelas superiores de docentes, institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados (Constitución Política del Estado o CPE, 2009, art. 91). *La ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez* (2010) establece una estructura de educación superior que comprende la formación de maestros, técnica y tecnológica, artística y formación universitaria. El sistema universitario está conformado por universidades públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial.

Las públicas autónomas son once y cuatro con régimen especial que están reconocidas por el Sistema de la Universidad Boliviana; en el de régimen especial están la universidad policial y la militar; las privadas son aproximadamente 33 y están normadas por el *Reglamento General de Universidades Privadas de 2012*; se tienen tres universidades indígenas: aymara, quechua y guaraní (Iño, 2018). La Universidad Mayor de San Andrés es una de las universidades públicas y autónomas,<sup>2</sup> cuenta con trece facultades que tienen alrededor de 54 carreras a nivel de licenciatura y técnico superior.

En Bolivia dos casos de la COVID-19 se registraron el 10 de marzo de 2020, el gobierno transitorio declaró el 11 de marzo Emergencia Nacional por el coronavirus; el 17 de marzo el *Decreto Supremo N° 4196* dispuso la emergencia sanitaria nacional y cuarentena hasta el 31 de marzo. El 21 de marzo de 2020 mediante *Decreto Supremo N° 4199* se determina cuarentena rígida y total en todo el territorio boliviano que se amplió hasta el 10 de mayo; de junio a agosto se declaró una cuarentena dinámica y desde el 1 de septiembre el postconfinamiento. En el caso de la educación se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles, en agosto se clausura el año escolar.

La UMSA (2020a) mediante la *Resolución del Honorable Consejo Universitario N° 023/20* del 12 de marzo aprobó la suspensión de todas las actividades académicas y administrativas con el cierre de predios como medida preventiva ante la pandemia de la COVID-19. Para la continuidad de la formación se adoptó la modalidad virtual en las asignaturas semestrales y anuales, y se dispuso la elaboración de un nuevo

calendario académico (UMSA, 2020b). El 21 de mayo de 2020 se aprobó el *Reglamento General de carácter transitorio de educación a distancia y semipresencial de la UMSA* (UMSA, 2020c) dispuso el uso de plataformas, campus virtual, entorno virtual de aprendizaje, aula virtual, modalidad mixta: *B-learning*. En la carrera de Trabajo Social desde dirección se determinó el uso de la aplicación *Classroom*, se realizaron cursos de actualización en la aplicación mencionada dirigida a docentes y estudiantes.

### Educación superior en tiempos de pandemia: un breve acercamiento al estado del arte

La presencia del coronavirus ha generado que los gobiernos de distintos países del mundo implementen cuarentenas, confinamientos, cierre de fronteras, medidas de bioseguridad y distanciamiento social. Se realizaron eventos académicos virtuales, publicaciones periódicas y académicas que reflexionan la educación en tiempos de pandemia. Se tienen informes como el de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2020) que aborda los efectos de la pandemia en la educación; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas (2020) evidenciaron la situación de la educación en tiempos de pandemia por la COVID-19. Otros estudios problematizan sobre el derecho a la educación en tiempos de crisis sanitaria en Latinoamérica realizado por Renne (2020).

En la educación superior los estudios se focalizaron en los impactos, políticas educativas aplicadas y capacidad de respuesta en la formación universitaria en tiempos de pandemia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALAC) (2020) realizaron un balance de los efectos, análisis de impactos y capacidad de respuestas. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020) ofrece un resumen de la reunión de rectores de universidades líderes de América Latina. Otros hacen énfasis en las políticas de educación superior en tiempos de pandemia: Pedró (2020a y 2020b), Astur y otros (2020). Las estrategias educativas mediadas por la tecnología como medida compensatoria del sistema presencial frente a la pandemia son realizados por Álvarez y otros (2020), Bonilla-Guachamín (2020), Pardo y Cobo (2020), Quintana (2020) y Ruiz (2020).

También se problematiza sobre el acceso y uso de las tecnologías, plataformas y educación a distancia en las universidades, los aportes provienen de Paredes, Inciarte y Walles (2020), Quintana (2020). La ERE en la educación superior es

descrita por Hodges y otros (2020), Pascuas-Rengifo, García y Mercado (2020), Moreno-Rodríguez, (2020), Bocchio (2020), Balladares-Burgos (2020), Ruz-Fuenzalida (2020), Ramos (2020a), Portillo y otros (2020). Existen algunos estudios que vinculan la aplicación de ERE con la desigualdad educativa, la exclusión y profundización de las brechas: Didriksson y otros (2020), Álvarez y otros (2020), Bocchio (2020), Pardo y Cobo (2020). El acceso de estudiantes a las TIC e internet son desarrollados por Canaza (2020), Ordorika (2020), Ramos (2020b), Didriksson y otros (2020).

Finalmente, hay estudios de caso, para el contexto mexicano Schmelkes (2020), Álvarez y otros (2020) muestran un panorama de la educación superior ante la pandemia; Gonzáles y otros (2020) reflejan las percepciones y miradas de las y los universitarias/os sobre sus emociones y preocupaciones. En el caso argentino Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) describen la situación de la universidad argentina ante la COVID-19. En el contexto boliviano se tienen los aportes de Rodríguez (2020), la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (2020) compiló experiencias de docencia universitaria en tiempos de la COVID-19, de los cuales se resalta la contribución de Blanco (2020) que ofrece una mirada cuantitativa sobre el acceso a internet y equipos tecnológicos, limitaciones económicas y problemas emocionales. En el caso de la UMSA se cuenta con el Reglamento General de Carácter Transitorio de Educación a Distancia y Semipresencial.

### Educación superior y pandemia de la COVID-19: enseñanza remota de emergencia y “coronateaching”

Silvio (2004) diferencia entre educación virtual presencial y a distancia; la virtual presencial son actos educativos realizados mediante computadora, pero todos los participantes se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo, se tiene una comunicación sincrónica. En la virtual a distancia los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos (Silvio, 2004), siendo la comunicación asincrónica. En la educación superior virtual se tienen varias modalidades: *E-learning*, *B-learning* y *M-learning*.

La modalidad *E-learning* (educación en línea) emplea las TIC, siendo el acto educativo que utiliza una amplia variedad de diseños y formatos de instrucción, e incluye aprendizaje sincrónico y asincrónico (Munro y otros, 2018); brinda flexibilidad de tiempo y espacio, el ritmo de aprendizaje es de acuerdo con las necesidades, porque recurre a la red y a las TIC como herramienta de comunicación e interacción.

La *B-Learning* es la formación mixta en donde se combina las clases presenciales con la enseñanza a distancia mediante plataformas virtuales, siendo su tipo de aprendizaje semipresencial. Y la *M-Learning* es un modelo de aprendizaje que utiliza dispositivos móviles para el acto educativo, siendo una extensión de la modalidad *E-learning*, permite un aprendizaje más accesible y disponible: el uso de dispositivos móviles tiene la capacidad no sólo de permitir la comunicación e interacción, sino que potencian la posibilidad de aprender desde cualquier sitio y soporte (Oliva, Narváez y Buhring, 2016).

La presencia de la pandemia por la COVID-19 obligó a los Estados e instituciones a responder rápidamente a las demandas educativas, por lo que la ERE o la educación *online* por emergencia fue la medida compensatoria del sistema presencial. Según Abreu (2020) la situación de la pandemia exigía una respuesta rápida para satisfacer la demanda por servicios educativos en el mundo. Para Hodges y otros (2020) la ERE no es una solución de largo plazo, sino una aproximación temporal a una circunstancia inmediata y transitoria. En este caso la provisión de educación por la emergencia de la pandemia por la COVID-19.

De este modo, se puede diferenciar la educación en línea de la ERE, porque el aprendizaje en línea tiene procesos de planificación y aplicación. Según Ramos (2020a) la educación en línea es una experiencia planificada que desde el principio ha sido concebida y diseñada para estar disponible en red. Mientras la ERE a raíz de la pandemia tomó a instituciones, centros educativos y cuerpos docentes sin tiempo para prepararse y con limitados recursos (Ruz-Fuenzalida, 2020). Por ende, propició una acelerada migración de la modalidad presencial hacia lo no presencial para sostener y garantizar la continuidad de las clases.

Este paso acelerado ha originado el fenómeno socioeducativo del “*coronateaching*”. Para Ramos (2020a) y Pedró (2020b) sería 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 electrónico; también tiene implicancias psicoafectivas emocionales por 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” (UNESCO e IESALC, 2020, p. 26). Más que un síndrome el “*coronateaching*” es un cambio temporal y una transición forzada de carácter acelerado del aprendizaje presencial hacia la distancia o en línea producto de la emergencia sanitaria. De acuerdo con Ramos (2020a) la ERE se caracteriza por la migración abrupta al aprendizaje en línea que ha puesto en escena al “*coronateaching*”.

El “*coronateaching*” consiste en proporcionar acceso temporal para dar continuidad pedagógica mediada por tecnologías, aplicaciones y plataformas. Para Rivas (2020) es un fenómeno de migración abrupta de la educación presencial a una no

presencial. Para lo cual toma la forma de enseñanza a distancia, recurre a tecnologías digitales para una experiencia de aprendizaje en línea acelerada, abrupta y sin ninguna supervisión. Teniendo en cuenta que la educación en línea requiere de un diseño, de planificación, equipos de trabajo, tiempo, recursos humanos, técnico-tecnológicos, económicos, infraestructura tecnológica que pueden llevar hasta un año de capacitación y colaboración (Ruz-Fuenzalida, 2021; Abreu, 2020; Balladares-Burgos, 2020; Ramos, 2020a).

Según Ramos (2020a) y Pedró (2020b) se transforman las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología, conduciendo, estos procesos de migración inmediata a la enseñanza y el aprendizaje en línea (improvisados en muchos casos) podrían concluir en resultados poco óptimos o en frustración. Los cuales pueden ser comprendidos como consecuencias pedagógicas en estudiantes y docentes en cuanto al acceso y disposición de equipamiento y conectividad; en la vida cotidiana por la enseñanza remota en sus hogares; en las competencias y habilidades virtuales; la adaptación a la educación *online* por emergencia; y en el aprendizaje y la calidad educativa que se oferta en esta crisis sanitaria.

### Metodología: la autoentrevista una forma de abordar socrnarrativas

Lo socrnarrativo hace alusión a la experiencia vivida por actores desde la dimensión subjetiva y desde su propia voz. Como sugiere Ricoeur (2006) la vida tiene que ver con las narraciones, con contar historias, con construir tramas y relatos. Existe sin duda una relación estrecha entre vivir y narrar. Las narrativas son construcciones complejas, configuradas a partir de tramas densas en un ámbito sociohistórico donde se negocia con otros. El sujeto que narra y que se narra en el relato es ante todo sujeto de experiencia, que se hace sujeto en el acto de narrar y contar historias.

La pandemia y el confinamiento permiten la autoreflexión y autoconstrucción del conocimiento que recurre a la trayectoria, memoria y narrativa propia de lxs actorxs y/o sujetos sociales. La autoentrevista en el campo de la investigación social posibilita comprender las narrativas de cómo lxs actorxs construyen sus significados acerca de un determinado fenómeno o situación social desde su experiencia vivida.

La autoentrevista guiada se constituye en un recurso o técnica de investigación cualitativa que permite dilucidar un tema, un problema, un hecho social, saberes y conocimientos desde la vivencia, la memoria y narrativas que se traducen en testimonios y voces que provienen de la trayectoria de vida: la experiencia íntima de sujetos, esta vez sin la presencia de un interlocutor, sino desde la propia autonomía del narrador. En este caso fue desde la voz y testimonios de universitarias sobre sus vivencias de aprendizaje bajo la modalidad virtual en tiempos de pandemia.

El estudio cualitativo que se presenta se ha desarrollado en cuatro momentos. El primero fue la priorización del tema con la revisión y recopilación de literatura en fuentes de internet sobre publicaciones de educación superior y pandemia por la COVID-19. La realización del análisis bibliográfico para describir el contexto de la pandemia, la situación de educación superior en Bolivia y en la UMSA; así como los referentes conceptuales. Para esta fase se recurrió a la técnica del fichaje y niveles de lectura. También se eligió la técnica de autoentrevista debido a la situación de la pandemia, y porque esta técnica permite recopilar datos cualitativos mediada por aplicaciones: *Zoom* y *Classroom*.

En el segundo momento se hizo la selección del contexto de estudio: la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSA. Los sujetos de la investigación fueron elegidos de forma intencionada de acuerdo con los siguientes atributos: estudiantes universitarias de cuarto año de estudio,<sup>3</sup> que cursan sus materias de forma *online* específicamente en el Seminario II Investigación Cualitativa, disposición de tiempo para realizar la autoentrevista guiada, interés por el estudio y voluntad para ofrecer verbalmente la información requerida y conocimiento sobre las unidades de análisis de la investigación: educación superior en tiempos de pandemia.

Luego se diseñó la ficha de identificación que caracteriza al informante en cuanto a los datos generales (nombres y apellidos, edad, estado civil, nivel de formación, residencia actual), actividad laboral pasada y actual, acceso a internet, número de equipos tecnológicos en su hogar, manejo de aplicaciones y herramientas tecnológicas. La guía de autoentrevista fue elaborada con base en las categorías de análisis: cuidados, percepciones de la COVID-19, distanciamiento social; educación universitaria en tiempos de pandemia: derecho, desigualdad educativa, aplicación de la ERE, consecuencia pedagógica en sus aprendizajes, rutinas en clases virtuales, el rol de las y los docentes en la educación *online* por emergencia, las actividades y tareas, los aspectos pedagógicos, didácticos y evaluativos.

En el tercer momento, se tuvo el acercamiento para realizar la autoentrevista mediante la plataforma *Zoom*, la priorización de los informantes, explicación del procedimiento de la autoentrevista individual que consistió en que las universitarias debían autograbarse y responder las preguntas de la guía de autoentrevista y llenar la ficha de identificación; luego debían subir el audio y la ficha a la aplicación *Classroom*. Se realizaron 20 autoentrevistas a universitarias en la primera semana de octubre 2020 para recopilar sus vivencias y narrativas respecto de las categorías de análisis propuestas.

En el cuarto momento se seleccionaron quince autoentrevistas individuales que ofrecían la información requerida. Se procedió con la transcripción, sistematiza-

ción y análisis que fue realizado manualmente con base en una matriz de análisis para identificar las subcategorías, interpretar sus significados, percepciones y narrativas desde su vivencia como universitarias que aprenden virtualmente.

### Resultados: Voces y miradas sobre las consecuencias pedagógicas del “coronateaching”

La pandemia por la COVID-19 se fue expandiendo por el mundo, las medidas impartidas de “distanciamiento social” galvanizaron un contexto de digitalización forzada que, en el caso de las universidades, coaccionó los mecanismos de pedagogía a los de la teleeducación para garantizar su funcionamiento y sostenibilidad (BID, 2020). Como sugiere Ramos (2020a) la cuarentena, el confinamiento habitacional, ha impactado a todos los sectores de la vida, incluyendo la paralización de quienes dinamizan los ámbitos laborales, como el sector de la economía, la cultura, el transporte y, al igual que otros, la educación superior. Para Balladares-Burgos (2020) una solución inmediata ha consistido en adaptar los procesos de enseñanza a una educación en línea, al aprendizaje virtual o *E-learning*. Lo cual ha originado la presencia de la ERE para atender las necesidades educativas recurriendo a la tecnología y aplicaciones.

Este paso acelerado de lo presencial ha generado el “coronateaching” que tiene consecuencias pedagógicas en la formación y aprendizajes, que tienden a afectar a docentes-estudiantes. En este caso, en el artículo se dilucidan algunas consecuencias identificadas e interpretadas en las narrativas de las universitarias respecto al acceso y disposición de equipamiento y conectividad, las competencias y habilidades virtuales, evidencian una doble brecha digital y profundizan la desigualdad educativa en los diversos sectores de la sociedad.

En el aprendizaje y formación se llega a evidenciar la réplica de la modalidad presencial a la virtual generando asimetrías a nivel de los conocimientos porque la pedagogía virtual de la modalidad en línea y a distancia requiere de preparación, planificación curricular y de tiempo que otorguen las condiciones óptimas de aprendizaje. “Una primera respuesta equívoca que se ha generado ha sido trasladar la lógica de una clase presencial a una videoconferencia o clase en línea” (Balladares-Burgos, 2020, p. 29). También se puede apreciar el traslado de las aulas universitarias hacia los hogares como espacios físicos del proceso de aprendizaje-enseñanza por lo que llega a permear la vida cotidiana y el clima familiar en los hogares, puesto que se requiere más tiempo, de un ambiente para las clases remotas y en el caso de las mujeres sobrellevar el trabajo doméstico y de cuidado con el estudio, por lo que se profundizan las brechas de inequidad de género.

### *Acceso, disposición y conectividad profundización de las brechas de desigualdad*

El cierre de las universidades y la suspensión de clases presenciales por la pandemia han generado a nivel mundial, latinoamericano y boliviano la afectación a estudiantes y docentes, en el caso de universitarios muchos dejaron sus estudios y otros tuvieron que trabajar para continuarlos de forma virtual. Según UNESCO e IESALC (2020) el cierre temporal afecta aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en Latinoamérica y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. El 17 de marzo ya se había llegado a una cifra de 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de docentes afectados por los cierres temporales.

El paso a la educación a distancia mediada por tecnología la ERE y el “coronateaching” han visibilizado más la desigualdad educativa. Pasar de experiencias de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha puesto de manifiesto que trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad (Arriagada, 2020; Bocchio, 2020; Pardo y Cobo, 2020).

La modalidad virtual limita el derecho a la educación porque muchos estudiantes no logran entrar por falta de acceso al internet y por recursos económicos (Universitaria 3, comunicación personal, 02, 10, 2020).

En este tiempo se vio mucha desigualdad, por ejemplo muchos niñas/os y jóvenes perdieron el derecho al estudio a recibir una educación, ya que no todos los estudiantes podían acceder a internet, en muchos casos se vio que no tenían un equipo tecnológico para poder pasar sus clases virtuales, ahora mismo se pudo ver con la clausura de las unidades educativas, solo los que tiene estabilidad económica pueden acceder a pasar clases, y la gran mayoría ahora está sin pasar clases (Universitaria 7, comunicación personal, 03, 10, 2020).

En cuanto a mi opinión limita el derecho a la educación porque no todos cuentan con el acceso a un teléfono inteligente o el acceso a internet y como experiencia propia tengo vecinas que tienen más de cuatro o cinco hijos en etapa escolar o universitaria y el acceso a internet era limitado, ya que muchas veces no cuentan con el dinero para poder comprar paquetes de datos que puedan abastecer a todos sus hijos. También está el hecho de que en gran parte no estamos informados sobre el uso de herramientas virtuales para la educación tanto en maestros, estudiantes y padres de familia, por lo cual es una limitante muy grande (Universitaria 9, comunicación personal, 04, 10, 2020).

Para Didriksson y otros (2020) la reproducción de asimetrías y desigualdad son por las brechas tecnológicas que limitan no solamente las posibilidades de acceso a conexión sino además a recursos tecnológicos. Teniendo en cuenta que “el principal elemento mediador tecnológico es el celular, la tableta o cualquier dispositivo electrónico móvil” (Pascuas-Rengifo, García y Mercado, 2020, p. 99). En el caso de las universitarias han identificado que la pandemia y el paso a la educación en línea han generado desigualdad en cuanto al acceso a internet y cobertura, recursos tecnológicos y habilidades para el aprendizaje virtual. “La mayor parte de la población que no tiene acceso a internet y medios tecnológicos queda relegada por la falta de posibilidades y oportunidades quedando al margen del derecho a la educación” (Universitaria 15, comunicación personal, 08, 10, 2020).

Sobre el acceso a internet y cobertura, es un problema que está presente en Latinoamérica: “solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha” (Pedró, 2020a, p. 3). En Bolivia, de acuerdo con la Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC) (2018), el 67% de la población está conectada a internet por líneas móviles que por hogares conectados. Por lo tanto, no todos los hogares cuentan con conexión domiciliaria, sino es por la compra de datos, así lo reflejan los testimonios de las universitarias. “Las limitantes son las de no contar con *wifi* instalado en casa y tener que estar accediendo a paquetes y bastante consumo de crédito, en ciertos momentos se pierde la señal y de repente apareces fuera de la clase y uno debe volver a ingresar” (Universitaria 1, comunicación personal, 01, 10, 2020). “Muchos estudiantes no tienen las mismas condiciones de acceso a internet, y eso causaría una desigualdad entre los estudiantes por no tener las mismas posibilidades para presentar los trabajos” (Universitaria 3, comunicación personal, 02, 10, 2020).

No es igual para todos yo por ejemplo no cuento con *Wifi* y es preocupante no poder acceder a las clases virtuales, y no es solo problema mío si no de muchos padres, madres niños y niñas en edad escolar que no pueden acceder y al cerrar el ciclo escolar es aún peor ya que es una forma de medida errónea de negar la educación (Universitaria 2, comunicación personal, 01, 10, 2020).

Sabemos que hoy en día la educación se realiza de forma virtual; sin embargo, no todas las familias tienen ingresos económicos de forma estable debido a la pandemia, es por eso que es discriminatorio, porque hasta incluso algunas compañeras dejaron la carrera por no contar con *wifi* ilimitado, también existen falencias, no existe buena cobertura en la señal, hay saturación en horarios de las clases, o en todo caso en el momento de la realización de las tareas o investigaciones (Universitaria 4, comunicación personal, 02, 10, 2020).

Desde mi punto de vista limita el acceso a la educación, ya que no todos cuentan con internet en su hogar. Entonces, mucho hace la economía para comprar crédito para los celulares y adquirir megas para poder conectarse; así también afecta que por esta cuarentena muchos de los estudiantes se fueron a sus pueblos donde no entra el internet (Universitaria 5, comunicación personal, 03, 10, 2020).

Sobre los recursos tecnológicos la ERE necesita del acceso y uso de tecnologías, por ejemplo, teléfonos inteligentes, así como computadoras, *tablets* y *notebooks*. Como sugiere el BID (2020) hay una brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías. Muchos estudiantes en la región tienen dificultades para acceder a computadoras, lo cual resulta en un incremento de la tasa de abandono de las aulas. En Bolivia esta situación no es ajena, las familias tienen más acceso al teléfono inteligente que a una computadora. Según el *Censo de Población y Vivienda* de 2012 el porcentaje de hogares que cuentan con una computadora alcanzaba el 23.63% del total de la población boliviana (10,38 millones) (citado por AGETIC y el Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2019); de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (2019) para el 2018, fue de 24.9 por ciento.

En las percepciones de las universitarias se puede apreciar que todas cuentan con un teléfono inteligente, en menor medida una *notebook* y/o computadora estacionaria: “Las brechas de desigualdad son grandes, no todos tienen un celular digital, o computadora portátil” (Universitaria 2, comunicación personal, 01, 10, 2020). Según Balladares-Burgos (2020) la carencia de dispositivos tecnológicos actualizados que respondan a nuevas aplicaciones, la falta de una infraestructura tecnológica que atienda a las necesidades de los miembros de la familia en tiempos de confinamiento (por ejemplo, tener que compartir una computadora entre toda la familia), permiten concluir que la educación en línea puede ser efectiva en algunos casos, mientras que, en otros, no.

En el caso de los que cuentan con computadoras se enfrentan a tener que compartir con los demás miembros de la familia: “[...] no cuento con una computadora propia debo compartirla, con mis hermanos” (Universitaria 6, comunicación personal, 08, 10, 2020); “muchas veces al estar ocupada la computadora opté por realizar trabajos en algún internet y esto también implica un gasto extra como un riesgo de contagio” (Universitaria 9, comunicación personal, 04, 10, 2020). Esto evidencia que el acceso limitado genera brechas de desigualdad tecnológica para el aprendizaje en línea que puede estar condicionado, no sólo a la disposición, sino las características de los equipos tecnológicos que se requieren para acceder a las aplicaciones y plataformas. “Falta de un equipo tecnológico adecuado para las instalaciones de los programas que se necesitan para pasar clases virtuales o subir trabajos

a las aplicaciones” (Universitaria 3, comunicación personal, 02, 10, 2020). Por lo tanto, la accesibilidad a internet genera una brecha tecnológica que condiciona la continuidad de sus estudios por cuestiones socioeconómicas que se ha hecho más evidente con la pandemia de la COVID-19.

De acuerdo con UNESCO e IESALC (2020), los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, tendrán que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. “La situación no es la misma para todos los estudiantes, faltan los equipos tecnológicos para las clases en línea celular, *laptop*, etc. Obligó a los padres a adquirir un equipo tecnológico, contrariamente hay otros estudiantes que no tienen los recursos económicos suficientes para tener una computadora” (Universitaria 10, comunicación personal, 06, 10, 2020). Como sugiere Canaza (2020), en el marco de una educación a distancia, aún preexisten dificultades en la prestación de servicios de conectividad, un acceso desigual a la señal de internet, de una deleznable provisión de insumos tecnológicos y computacionales. Evidencian la ampliación de la desigualdad entre quienes estudian y quienes no lo pueden hacer porque no tienen acceso a internet e insumos tecnológicos.

En este sentido, la literatura y las percepciones de las universitarias reflejan la existencia de una doble brecha, también se ha dilucidado una tercera brecha. Las limitantes enunciadas en términos de infraestructura tecnológica y el incipiente desarrollo de habilidades y competencias digitales necesarias para un uso efectivo de tales recursos, propios de los entornos virtuales (Pardo y Cobo, 2020; Ruíz, 2020). Por lo que se reconoce la existencia de una brecha digital y educativa (Lloyd, 2020). La “primera brecha digital” vinculada al acceso a las TIC y conectividad existente antes de la pandemia. La “segunda brecha digital” como resultado de la COVID-19 vinculada al uso de las TIC y la habilidad de manejo de las y los estudiantes y las familias. Y una “tercera brecha” vinculada con lo social, los hogares se han constituido en las nuevas aulas, donde se presentan una serie de conflictos por la disponibilidad de espacio físico, uso y acceso a la computadora, el clima familiar, el incremento de la demanda de cuidado y trabajo doméstico en el caso de las mujeres.

### *Habilidades para la educación superior virtual: uso de tecnología y plataformas*

El acceso a internet y herramientas tecnológicas son temas emergentes que tienen mayor visibilidad por la pandemia, la ERE y la presencia del “coronateaching”. A los cuales se deben agregar las habilidades para esta modalidad de aprendizaje en el uso de las tecnologías, así como los aspectos pedagógicos que han sufrido una aceleración por parte de estudiantes que ante las medidas de aplicación de la educación *online* por emergencia han tenido que desarrollar habilidades destinadas al manejo

de las aplicaciones y plataformas. “De igual forma, su desempeño en la virtualidad no solamente ha quedado condicionado por una realidad fuerte que exige de competencias y capacidades digitales” (Canaza, 2020, p. 4). Según Portillo y otros (2020), Balladares-Burgos (2020) como punto de partida, es indispensable el compromiso y apuesta por un aprendizaje autoinstruccional, en que el estudiante es el actor clave.

En Bolivia, según AGETIC y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019), los jóvenes que utilizan internet están dirigidos más a contactar amigos/familiares y redes sociales y, con porcentajes menores, los fines académicos y de trabajo. Esto ha significado que estudiantes universitarios asumieran de forma acelerada lo educativo: uso de plataformas, búsqueda de información y estudios en línea. “En la educación virtual tienes que estar a la vanguardia de la tecnología, el manejo de las plataformas, interactuar a través de la pantalla y entregar los trabajos virtualmente, donde tenemos que capacitarnos para tener un mejor manejo de las plataformas” (Universitaria 1, comunicación personal, 01, 10, 2020).

También es posible que ante la necesidad deben aprender a manejar las aplicaciones y plataformas para seguir el avance de contenidos de las materias que cursan.

En un principio me sentí preocupada por que no conocía todos esos programas virtuales, el miedo a no poder conectarme a *Zoom* o *Classroom*, ya que estos eran nuevos para mí, el cómo enviar los documentos en mi caso se me dificulta (...) ya que no tengo mucho conocimiento en el manejo de la computadora y en los exámenes, trabajos y actividades a realizar, ya que no es lo mismo la educación presencial, en la educación virtual no puedo lograr entender algunas cosas, es muy difícil para mí, pero uno va aprendiendo (Universitaria 4, comunicación personal, 02, 10, 2020).

Me siento bien con una nueva experiencia en lo que es la educación virtual, asimismo aprendiendo a manejar mejor las aplicaciones que ni sabía que existía como *Meet* para las clases virtuales, con la aplicación de *Zoom* con esa me adecué más rápido, pero con esta nueva modalidad estamos aprendiendo más y más (Universitaria 12, comunicación personal, 05, 10, 2020).

La modalidad virtual implica mayor tiempo de dedicación como también el cambio del modelo pedagógico presencial a uno virtual, aspecto que no fue contemplado en la UMSA que por la pandemia se aplicó bajo los principios pedagógicos y didácticos de la educación presencial. “La dinámica pedagógica de la educación virtual varía de la presencial, evidenciado cómo en algunos casos los estudiantes han sido sobrecargados debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual del docente” (BID, 2020, p. 3). Lo que ha generado que las universitarias evidencien que en el

aprendizaje promovido por la tecnología existe sobrecarga de tareas y promueve estrés: “Me afectó bastante, ya que no pude realizar mis trabajos de manera regular, me retraso, me causa bastante estrés y no me ayuda a seguir, ya que los trabajos realizados la verdad no los estoy comprendiendo como debo” (Universitaria 13, comunicación personal, 05, 10, 2020). “Me preocupa mi rendimiento por el cansancio visual y el leer libros en forma digital es muy agotador. Los exámenes se dan virtualmente a veces la señal es baja y no se puede conectar al *link* y eso retrasa el tiempo de acceso al examen” (Universitaria 15, comunicación personal, 08, 10, 2020).

De este modo, las programaciones de las clases presenciales trasladadas abruptamente al aprendizaje en línea han promovido una saturación de actividades y tareas. Asimismo, los métodos y formas de evaluación son realizados como si fueran pruebas presenciales. Según Portillo y otros (2020) las sesiones de clase abordan contenidos estandarizados orientados al estudiante a nivel general, siendo sólo apto para aquellos que se encuentran en condiciones académicas regulares. Ello, evidencia que la programación no contempla al estudiantado que presenta necesidades específicas de apoyo. Lo cual pone en evidencia la ausencia de recursos tecnológicos que promuevan el autoaprendizaje. Para Balladares-Burgos (2020) una guía de aprendizaje autónomo o autoaprendizaje se convierte en un recurso clave para orientar al estudiante en sus propios tiempos, paso a paso en tiempos de pandemia.

### *La cuestión pedagógica y el “coronateaching”: la aplicación de la modalidad presencial en la enseñanza remota de emergencia*

La aplicación de la modalidad virtual por la pandemia ha puesto en evidencia la presencia del fenómeno de “coronateaching” definido como el proceso de “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (UNESCO e IESALC, 2020, p. 26). Es decir, el modelo pedagógico tradicional siguió en el aprendizaje virtual, todavía no se ha llegado a implementar un “nuevo modelo pedagógico virtual, el cual implica pensar en una pedagogía a partir de las nuevas tecnologías” (Rama, 2004, p. 40). Como sugiere Hodges y otros (2020) la ERE se improvisa y lleva gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio. Para Pardo y Cobo (2020) las limitaciones de apropiación de la cultura digital en la educación superior han consistido en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos empaquetados.

Sobre este aspecto han surgido percepciones de las universitarias sobre la necesidad de desarrollar una comunicación más fluida e interactiva, que sean dinámicas, participativas: “[...] volver las clases virtuales dinámicas donde puedan participar

todos, para que también las y los estudiantes entren a las clases y no se aburran y dejen a la clase ahí grabándose” (Universitaria 5, comunicación personal, 03, 10, 2020). En este sentido, las clases remotas se tradujeron en largas horas en las que los estudiantes pasaban sentados frente al computador de su casa, escuchando la voz unidireccional del profesor o de los profesores (Balladares-Burgos, 2020). Como sugiere Ramos (2020a) muchos han confundido a la educación en línea con reuniones entre profesores y estudiantes con clases largas en salas de videoconferencia y con recargas en las tareas, causando un escenario pesimista y agotador por basarse en el modo pasivo tradicional de enseñanza centrado en el docente.

Las narrativas apuntan a reflexionar sobre el rol del docente en la modalidad virtual: la de facilitador, orientador, dinámico y creativo en el uso de las TIC para el proceso de aprendizaje y enseñanza. La ERE y la presencia del fenómeno socioeducativo “coronateaching” por la pandemia han mostrado que las y los docentes no tienen un dominio de las tecnologías y mucho menos de la pedagogía y didáctica que conlleva la educación en línea. Según Ramos (2020a) se observa además a los profesores sin la capacitación necesaria, un adecuado conocimiento y un efectivo uso de los recursos tecnológicos que ofrece la web 2.0., así como sin poseer las suficientes competencias para seleccionar correctamente las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicables a esos entornos.

De este modo, las aplicaciones como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams* y otros tantos sistemas de videoconferencia (Moreno-Rodríguez, 2020), además de aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp* y *Telegram* fueron utilizadas para el envío de actividades curriculares (Bocchio, 2020). Estas aplicaciones fueron empleadas y sirvieron para trasladar lo que se realizaba en clases presenciales para dar continuidad a la formación y avance de contenidos. “En las materias que curso los docentes optaron por las clases por *Zoom* y se limitan a explicar en estas sesiones [...] graban sus clases para aquellas que no pudieron ingresar a plataforma” (Universitaria 9, comunicación personal, 04, 10, 2020).

Lo mencionado tiene que ver con el manejo de las TIC por parte de las y los docentes, los cuales no tienen un cierto dominio, porque su rol lo desempeñaban presencialmente, por lo que la planificación didáctica no responde al modelo pedagógico virtual: “Planificar la metodología de trabajo y buscar estrategias para que el estudiante asimile lo avanzado, buscar plataformas alternativas para las clases sincrónicas y asincrónicas” (Universitaria 9, comunicación personal, 04, 10, 2020). “Y los docentes deberían buscar maneras para la enseñanza como son videos, ser más didácticos, el uso de pizarras virtuales, etc.” (Universitaria 13, comunicación personal, 05, 10, 2020). De acuerdo con Hodges y otros (2020) las exigencias que plantea la enseñanza remota de emergencia a los/as docentes, en cuanto al

control de la asignatura, su desarrollo, proceso de implementación y evaluación, demandan habilidades para trabajar y enseñar en un entorno en línea.

Como sugiere el BID (2020), se deben incluir herramientas tecnológicas que faciliten la interacción digital, incluyendo programas como *virtual reality*, *augmented reality*, inteligencia artificial, hologramas y *adaptive learning*. Pardo y Cobo (2020) sugieren agregar mayor innovación a la narrativa codiseñando contenidos con los estudiantes, a través de *wikis*, editores de texto, *blogs*, *Hangouts*, canales de podcasts, cuentas en *Instagram*, etc.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, en la modalidad virtual conlleva otros procesos, por ejemplo, las universitarias mencionan que la evaluación debe ser individual, retroalimentada; de forma permanente y participativa a lo largo de la asignatura en donde se combine la teoría con la práctica. Hodges y otros (2020) explican que la evaluación es otro punto de fricción porque no está armonizada con la mediación pedagógica, existe mucho contenido disponible, pero poco aprendizaje; una razón fundamental es la ausencia de una efectiva planificación pedagógica virtual en el uso de las aplicaciones tecnológicas. “Considero que deben evaluar las capacidades que cada uno tiene y las condiciones con las que cuenta el estudiante, porque cada caso es diferente y cada estudiante vivió de manera distinta la pandemia” (Universitaria 13, comunicación personal, 05, 10, 2020). “Se debe priorizar una evaluación más participativa al momento de realizar la clase virtual, ya que se tiene que aprender y no así sólo memorizar los textos; la evaluación debe ser constante en el desarrollo de las clases virtuales y la valoración de los trabajos realizados (Universitaria 3, comunicación personal, 02, 10, 2020).

Según la UMSA (2020c) se debe realizar una evaluación de desempeño, puede ser oral, escrita, por producto, por demostración, proyectos colaborativos de investigación, portafolios, acompañada por una matriz de valoración o rúbrica, según el grado de aprendizaje buscado y logrado. Pero, no hace alusión a un sistema de seguimiento, de atención y de apoyo a los estudiantes que sea sincrónico-asincrónico, de inteligencia artificial, individualizada. Ahí, es donde juega un papel determinante el profesorado, quien de manera complementaria envía actividades acordes al nivel académico del estudiante con condiciones particulares para el aprendizaje (Portillo y otros, 2020).

Entonces, la abrupta transición de la modalidad presencial a la enseñanza remota por la pandemia pone en evidencia que no se trata solamente de llevar y continuar con el aprendizaje presencial mediadas por aplicaciones y plataformas. “La transición no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico” (Pardo y Cobo, 2020, p. 23). Para ello se requiere de

procesos de actualización en docentes, por un lado, sobre TIC: “acciones institucionales emprendidas dirigidas a atender las necesidades de capacitación del profesorado en el uso de tecnología educativa, a través de cursos y asesorías” (Portillo y otros, 2020, p. 14). Por otro, sobre el modelo pedagógico de la educación en línea que permita desarrollar el acompañamiento docente en estos tiempos a través de diferentes medios (Balladares-Burgos, 2020). Como sugiere Ramos (2020a) en el profesor universitario y su práctica docente, descansa gran parte del éxito de este modelo y del que se espera alta disposición hacia la adquisición de competencias digitales, para enseñar en tiempos de crisis sanitaria, mediadas por las TIC.

### *Tiempo para estudiar, clases remotas por emergencia y vida cotidiana*

De acuerdo con UNESCO e IESALC (2020), los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. Para el BID (2020) el efecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Muchos de ellos y ellas viven en ambientes poco favorables para poder adaptarse a los formatos virtuales, considerando las condiciones de su hogar, la disposición de red y el acceso a tecnologías requeridas. Hoy la cotidianidad se hizo más extensa, son otros tiempos y espacios, “el quédate en casa”, cuando muchos de las y los estudiantes no tienen condiciones, para quedarse y estudiar en sus hogares. Por ejemplo, la disponibilidad de espacio físico, el clima familiar en las casas, la masificación del trabajo doméstico y de cuidado que se concentró en manos femeninas. Para el caso de las universitarias de la carrera Trabajo Social varias deben trabajar y estudiar al mismo tiempo, a esto hay que sumar el trabajo doméstico y de cuidado, lo cual genera que continúen con sus estudios o los dejen. “Ahora el tiempo para el estudio es muy limitado la mayoría busca un trabajo para sobrevivir a esta pandemia, entonces están dejando de lado el estudio” (Universitaria 5, comunicación personal, 03, 10, 2020).

En las autoentrevistas también se ha apreciado que no todas disponen de un espacio para estudiar, pero sí planifican su tiempo para realizar sus actividades, el trabajo asalariado y trabajo doméstico y sus estudios. Por lo que deben organizar su tiempo en torno a sus responsabilidades dentro de su familia y de las clases, en este último caso, varias de las clases se realizan de forma sincrónica y siguieron los mismos horarios presenciales. Lo cual genera que deban destinar otros horarios para realizar las actividades y tareas de las seis asignaturas que cursaron en cada semestre. “Porque paso diferentes materias y sí o sí tengo que organizar mi tiempo en si planifico mis actividades para que el tiempo sea suficiente para que me vaya bien en todo lo que estoy haciendo” (Universitaria 7, comunicación personal, 08, 10, 2020).

Yo organizo mis tiempos para mis obligaciones de casa, pero también mis clases virtuales, siendo que mi método de estudio es realizar apuntes durante la clase, y complementar con los videos de la clase que nos facilitan algunos docentes, así como los documentos PDF y videos complementarios al tema (Universitaria 3, comunicación personal, 02, 10, 2020).

Un aspecto que sobresalió en las autoentrevistas fue el referido a la situación de las universitarias respecto de su vida familiar y el tener que estudiar en sus hogares. “La suspensión de las clases presenciales en las escuelas y la ausencia de alternativas para desfamiliarizar el cuidado aumentaron la demanda sobre las familias que se convirtieron en proveedoras casi exclusivas del cuidado de niñas, niños y adolescentes” (Arza, 2020, p. 63). Se ha podido evidenciar de forma general la vinculación y asignación natural del trabajo doméstico a las mujeres, en este caso las universitarias deben realizar este trabajo: “Usualmente por las mañanas me dedico a las labores de casa, limpieza, preparación de alimentos, también en la realización de trabajos, tareas, etc., ya que la mayoría de mis clases son por la tarde sólo tengo una materia por la mañana (Universitaria 5, comunicación personal, 03, 10, 2020). Si existe una niña o niño o adulto mayor en el hogar también se les delega la tarea del cuidado:

(...) en casa no se puede concentrar, ya que no tengo un ambiente específico para ello, mis niños juegan tengo que atenderles y también por lo que estamos viviendo con la pandemia, uno no está tranquilo, antes me quedaba en la biblioteca. Cuando tengo clases virtuales en algunos momentos es complicado porque tengo que atender a mis hijos y tengo que pasar las clases (Universitaria 4, comunicación personal, 02, 10, 2020).

Por lo que las universitarias deben distribuir su tiempo no solamente para estudiar, sino para el trabajo doméstico y de cuidado al interior de sus familias, en otros casos se suma el trabajo remunerado fuera del hogar. “Tengo un horario que debo cumplir, en mi trabajo, pasando las clases asignadas de cada materia designada, nos damos modos para realizar las actividades laborales de la casa y desarrollar las actividades académicas, de esta manera cumplir” (Universitaria 8, comunicación personal, 04, 10, 2020). Según Didriksson y otros (2020) las situaciones de aislamiento social impactan con mayor énfasis en las mujeres que realizan tareas de cuidado, generando mayores presiones sobre ellas y reproduciendo las brechas de género en el campo de desempeño profesional. De acuerdo con Arza (2020) durante la pandemia la mayor parte del trabajo doméstico y de cuidado se concentró en manos femeninas, y que gran parte de las mujeres vive una situación de sobrecarga de tareas que afecta su bienestar y potencialmente también el desarrollo de otras actividades, como el empleo y el ocio. En el caso de las universitarias de Trabajo

Social es posible apreciar que las brechas de género pueden manifestarse a nivel del desempeño académico-formativo, de resultados educativos cognitivos, acceso, progresión y terminalidad educativa.

## Palabras finales

El confinamiento por la pandemia de la COVID-19 ha generado el cierre de las escuelas y el traslado de las clases presenciales a medios tecnológicos por la enseñanza remota de emergencia que generó el fenómeno socioeducativo “coronateaching” que trae consecuencias pedagógicas: en el acceso y disposición de equipamiento y conectividad, las competencias y habilidades virtuales; la vida cotidiana, el clima familiar y los hogares como aulas universitarias; y en el aprendizaje y formación: el traslado de la lógica presencial a lo virtual.

De acuerdo con la literatura y las narrativas de las universitarias reflejan la existencia de la desigualdad educativa por una triple brecha. La “primera brecha digital” vinculada al acceso y disposición de equipamiento y conectividad existente antes de la pandemia se han profundizado y hecho más evidentes. Por ejemplo, el acceso a una conexión de internet domiciliaria, la mayoría de las universitarias acceden por líneas móviles lo que implica un gasto económico; a esto hay que sumar la cobertura de internet y la saturación de las redes de internet que también obstaculizan el desarrollo de sus aprendizajes. Si bien cuentan con recursos y equipamiento tecnológico su acceso es limitado porque deben compartir una computadora o *notebook* con los demás miembros de la familia. Sumado a esto las características de los equipos tecnológicos también dificultan el aprendizaje de las universitarias, por ejemplo, el no contar con una computadora con cámara y micrófono; o las plataformas que demandan características de *hardware* y *software*.

La “segunda brecha digital” como resultado de la COVID-19 vinculada al uso de las TIC y la capacidad de docentes, estudiantes y familias sobre el manejo de plataformas, aplicaciones y otros medios tecnológicos. Las universitarias tuvieron que aprender aceleradamente y sobre la marcha a desarrollar habilidades para el uso de la tecnología, plataformas y aplicaciones. Solo por mencionar un ejemplo, pasaron al uso del teléfono inteligente como herramienta de aprendizaje para llevar a cabo su formación y avance de contenidos de las asignaturas.

Y una “tercera brecha” social está vinculada con la enseñanza remota de emergencia donde los hogares se han constituido en las nuevas aulas, donde se presentan una serie de conflictos por la disponibilidad de espacio físico, uso y acceso a la computadora, el tiempo para estudiar y el clima familiar, el incremento de la demanda de cuidado y trabajo doméstico en el caso de las mujeres. En el artículo

se ha evidenciado que las universitarias han reorganizado su tiempo para las clases virtuales, las actividades de su vida familiar y cotidiana. Por ejemplo, la situación de confinamiento ha puesto en la escena tensiones entre tener que estudiar, trabajar fuera de la familia, cumplir con el trabajo doméstico y de cuidado, por lo que estudiar en sus hogares conlleva la reproducción de brechas de desigualdad que llegan a incidir en su rendimiento académico, pues deben distribuir su tiempo para el trabajo doméstico, las tareas de cuidado y trabajo renumerado con el estudio.

Sobre los aspectos pedagógicos del aprendizaje mediado por las tecnologías, a través de las experiencias individuales se ha podido apreciar que las clases presenciales se trasladaron a la modalidad virtual, pero sin modificar el currículo, la metodología ni la evaluación, es decir, aún no se ha podido transformar la educación superior por medio de la implementación de las TIC o de los fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación en línea; se sigue reproduciendo el modelo pedagógico tradicional presencial. Este factor probablemente se deba a que las y los docentes empleen muy pocas herramientas y recursos de las TIC, por ejemplo, se han limitado al uso de aplicaciones como *Zoom*, *Classroom* y *WhatsApp*.

De este modo, se pueden apreciar exigencias y demandas de cambios dirigidos al profesor universitario y su práctica docente, debe iniciarse por reconocer que el aprendizaje en línea requiere preparación, planificación curricular y de tiempo para desarrollar las condiciones óptimas de aprendizaje, es decir, no se trata de llevar la lógica de la clase presencial a una aplicación de *Zoom* o mandar tareas o evaluaciones por el *WhatsApp*. Es necesario reflexionar y recuperar la matriz analítica y pedagógica de la implementación de la modalidad virtual en la formación universitaria, no solamente se trata de disponer de una plataforma, acceso a internet, equipos tecnológicos, sino la aplicación de una pedagogía virtual acorde a la emergencia sanitaria que busque adecuar el currículo, la planificación, metodología y evaluación del aprendizaje de acuerdo con los parámetros de la educación en línea.

Asimismo, pasa por desarrollar habilidades digitales que le permitan emplear metodologías, innovaciones en los procesos de evaluación, así como el uso de aplicaciones y plataformas. Por ejemplo, se debe buscar superar el rol pasivo del estudiante de la educación presencial hacia el rol prosumidor del estudiante que consume, reproduce y produce a la vez conocimiento. Lo que implica que el proceso de aprendizaje se centre en el sujeto que aprende, en la complementariedad y flexibilidad para el desarrollarlo adecuado y óptimo de los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, el Estado, las universidades públicas y privadas deben garantizar el derecho a la educación, no solamente con el acceso a plataformas y aplicaciones, sino en lo tocante al acceso a internet y a equipos tecnológicos, así como a procesos

de formación en pedagogía virtual, en el manejo de entornos de aprendizaje virtual para el desarrollo habilidades y del rol protagónico que deben asumir docentes y estudiantes. También se hace preciso abordar la cuestión socioemocional y afectiva para afrontar el confinamiento y el miedo que genera la pandemia. En el caso de los estudiantes se requiere el reconocimiento de situaciones, saberes y afecciones en confinamiento. Empero, reconocer los saberes sensibles, con qué estudiantes se está interactuando y cuáles son sus saberes, pero también sus afecciones, sus angustias, sus esperanzas y sus proyecciones en tiempos de la COVID-19.

## Notas

1. El artículo surge de un estudio exploratorio cualitativo realizado en la carrera de Trabajo Social de la UMSA gestión 2020 sobre “Educación superior virtual: desigualdades, brecha digital y aprendizaje en tiempos de COVID-19” que tuvo como propósito conocer y reflexionar sobre la mirada y percepción de universitarios sobre la enseñanza remota de emergencia por la presencia de la pandemia de la COVID-19.
2. Fue establecida en 1830 en la ciudad de La Paz durante el gobierno del Mariscal Andrés de Santa Cruz, a partir de 1936 es autónoma y bajo cogobierno.
3. La carrera de Trabajo Social se caracteriza por tener una población estudiantil altamente femenina perteneciente a diferentes estratos sociales, por ello, se realizaron las autoentrevistas a universitarias debido a que en la asignatura Seminario II se contaba con 20 estudiantes mujeres inscritas.

## Referencias

- Abreu, J. (2020). Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (2018). Estado TIC. Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz.
- \_\_\_\_\_, (2019). Juventudes TIC. Estudio sobre las TIC en adolescentes y jóvenes en Bolivia. La Paz.
- Álvarez, S. M. y otros (2020a). Impacto del COVID-19 en la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 9-14. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402>

- , (2020b). Segregación educativa en tiempos de Pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el Aislamiento Social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia COVID-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional de Bolivia (2009). Nueva Constitución Política del Estado. La Paz.
- Astur, A.; Flores, E.; Isasmendi, G.; Jakubowicz, F.; Larrea, M.; Lepore, E.; Merega, M.; Pazos, N. y Puppo, C. (2020). Políticas de educación superior en la pandemia: repertorios para la contingencia. *Integración y Conocimiento*, 9(2), 131-147.
- Balladares-Burgos, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. *Andina*, 2, 29-35. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bits-tream/10644/7399/1/06-EN-Balladares.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Dialogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina.
- Blanco, O. (2020). Una mirada a la realidad educativa de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno en cuarentena. En Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, *Experiencias de la docencia universitaria en tiempos del COVID-19. Casos de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*. Vol. II.
- Bocchio, M. (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *Cien-ciAmérica*, 9(2), pp. 89-98. DOI: 10.33210/ca.v9i2.294
- Canaza, F. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-10. DOI: 10.19083/10.19083/ridu.2020.1315.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.

- Camaño Morúa, C.; Didriksson, A.; Caregnato, C.; Bernardo Sfredo, M.; del Valle, D. y Perrota, D. (2020). *Educación superior y pandemia: ¿innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina*. Instituto de Investigaciones Social de la Universidad de Costa Rica. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/598>
- Fanelli, A. M.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8(12), 3-8. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/13401/214421444829>
- González-Jaimes, N.; Tejeda-Alcántara, A.; Espinosa-Méndez, C. y Ontiveros-Hernández, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. *SciELO Preprints* 756, pp. 1-18. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.756.
- Hodges, C.; Moore, S.; Locke, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta de hogares 2016-2018. La Paz.
- Iño, W. (2018). Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015). *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 75, 35-60. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/954>
- Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova, H. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/546/1/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf)
- Ministerio de Educación de Bolivia (2010). Ley N° 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani”. La Paz.
- 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(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Munro, V.; Morello, A.; Oster, C.; Redmond, C.; Vnuk, A. Lennon, S. y Lawn, S. (2018). ¿E-learning for self-management support: introducing blended learning for graduate students-a cohort study. *BMC Medical Education*, 18(219), 1-8. DOI: 10.1186/s12909-018-1328-6.
- Oliva, P.; Narváez, C. y Buhring, K. (2016). Valoración del mlearning en el proceso de aprendizaje de estudiantes de la Salud. *Educación Médica*

- Superior*, 30(4), 372-381. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412016000400013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000400013)
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. DOI: 10.36857/resu.2020.194.1120.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). Informe efectos de la crisis de coronavirus en la educación. OEI.
- UNESCO - IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO - IESALC
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Paredes, A.; Inciarte, A. y Walles, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(3), 98-117. DOI: 10.31876/rcs.v26i3.33236.
- Pascuas-Rengifo, Y.; García-Quintero, J. y Mercado-Varela, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109. DOI: 10.33571/rpolitec.v16n31a8
- Pedró, F. (2020a). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15.
- , (2020b). COVID-19 y educación superior: crisis y ventajas de oportunidad. En Dussel, I. y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE y CLACSO.
- Quintana, I. (2020). COVID-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual. En *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. ANUIES.
- Ramos, D. (2020a). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión?* I/II [en línea], 02 de julio. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>
- , (2020b). Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 9-11. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/42/45>

- Renna, H. (2020). El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19. Documento de trabajo para estudiantes. UAR, UNEM, Clúster Educación.
- Ricoeur, P. (2006). La vida un relato en busca de narrador. *Revista AGORA, papeles de filosofía*, 2(25), 9-22.
- Rivas, F. (2020, julio 24). *Del fenómeno 'coronateaching' al rediseño de la educación superior* [sitio web]. <https://www.disruptiva.media/del-fenomeno-corona-teaching-al-rediseño-de-la-educación-superior/>
- Rodríguez, G. (2020, abril 26). La educación superior, en crisis. *La Razón*. <https://www.la-razon.com/voces/2020/04/26/la-educación-superior-en-crisis/>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59, <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, 6, 128-143. DOI: 10.5354/2452-5014.2021.60713
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. DOI: 10.36888/udual.universidades.2020.86.407.
- Silvio, J. (2004). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. En *La educación superior virtual en américa Latina y el Caribe*. ANUIES.
- Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (2020). *Experiencias de la docencia universitaria en tiempos del COVID-19. Casos de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*. Volumen II. Santa Cruz.
- Universidad Mayor de San Andrés (2020a). Resolución del Honorable Consejo Universitario Núm. 023/20 de 12 de marzo.
- , (2020b). Resolución del Comité Ejecutivo del Honorable Consejo Universitario E.S. Núm. 001/2020. La Paz.
- , (2020c). Reglamento General de Carácter Transitorio de Educación a Distancia y Semipresencial de la Universidad Mayor de San Andrés. Resolución Honorable Consejo Universitario Núm. 069/2020. La Paz.