



HAGA LO QUE PUEDA: IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE. DECISIONES CENTRALES Y LA REALIDAD DE LA ESCUELA DE GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA

UN ESTUDIO DE CASO

ACTIVIDAD FORMATIVA EQUIVALENTE A TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GOBIERNO Y GERENCIA PÚBLICA

Alumno: Cristóbal Miranda Olivares

Profesor Guía: Álvaro Ramírez Alujas

Santiago de Chile – enero de 2022

Contenido

1. Resumen	3
2. Abstract.....	3
3. Introducción	4
4. Problema de investigación.....	9
5. Pregunta de investigación.....	10
6. Objetivos.....	10
7. Marco teórico	11
8. Marco metodológico	20
9. Contexto de la investigación.....	27
10. Análisis y resultados.....	35
10.1. La Educación Remota en la Universidad de Chile antes de que fuese necesaria	35
10.2. Sálvese quien pueda	37
10.3. Soluciones urgentes, medidas rápidas	40
10.4. La clase por Zoom	41
10.5. ¿Cómo se hace una clase en línea en pandemia?	43
10.6. (No) Interacción, humanización y pantallas	46
10.7. Apoyo invisible	50
10.8. El retorno ¿a la normalidad?.....	53
10.9. La <i>República Federal</i> de la Universidad de Chile	57
10.10. La Escuela de Gobierno y Gestión Pública (EGGP).....	59
10.11. La percepción del desarrollo de las clases en línea en la EGGP.....	61
10.12. Breves comentarios sobre la encuesta y la situación de la EGGP	79
11. Conclusiones y Recomendaciones.....	82
12. Referencias	88
13. Anexos	95

1. Resumen

La presente investigación busca consolidar un relato que describa cómo la Universidad de Chile trasladó sus clases de un entorno presencial a la modalidad de educación remota para enfrentar la crisis sanitaria por causa de COVID19, por medio de los comentarios de quienes participaron en puestos centrales durante el proceso. Se identifican las motivaciones, dificultades y descubrimientos que implicó la implementación forzosa de las clases en línea y como se ha reconfigurado el ejercicio de la docencia. Además, se focalizó el estudio en el caso de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública, documentando cómo ésta ha enfrentado la situación y las percepciones de las y los profesores que han ejercido su labor bajo estas condiciones.

Palabras clave:

Educación remota de emergencia, clases en línea, universidad, COVID19

2. Abstract

This research seeks to consolidate a narrative about how Universidad De Chile moved from a face-to-face into a remote education modality to face the COVID19 sanitary crisis through the comments of who were involved in central positions during the process. Motivations, difficulties, and discoveries in the process of forced implementation are identified, along with how the exercise of teaching were reconfigured. Also, this study focused on the Escuela de Gobierno y Gestión Pública, to know how this one has focused the situation and the perceptions of teachers who have done their labor under those conditions.

Key words:

Emergency remote teaching, online classes, university, COVID 19

3. Introducción

El surgimiento de nuevas tecnologías, con su respectivo impulso en un mundo hiperconectado, han creado nuevos escenarios, desafíos y oportunidades para innovar en la forma en que la humanidad se desenvuelve. Más aún, la entrada en la era tecnológica-digital desde los años 70 del siglo pasado ha permitido replantear la forma de interacción y creación de vínculos entre las personas.

Era cuestión de tiempo que la idea de desarrollar actividades de forma remota, apoyándose en la creciente y expansible capacidad tecnológica, tomara fuerza en ciertas áreas de desempeño. La conjunción entre trabajo y tecnología logró reescribir la forma en que las personas trabajan, permitiendo configurar el trabajo a distancia como una alternativa factible en ciertos puestos y labores. Incluso, bajo condiciones específicas, se empezó a hablar de trabajo a distancia.

Sumado a lo anterior, la masificación de internet permitió innovar en un esquema de interacción constante, permanente y vinculante entre un trabajador, su labor, y su empleador; ir a la oficina se convirtió así en una alternativa, y trabajar desde cualquier otro lugar, en una oportunidad. Nace el teletrabajo, una idea innovadora, no exenta de polémica y siempre bajo una mirada experimental.

Ejercer trabajo remoto, o bien teletrabajar, comenzó lentamente a ser estudiado y aplicado en distintas organizaciones. La lógica es simple: ofrecer trabajar fuera de la oficina como una medida para ayudar a conciliar la vida familiar y laboral. Se estudiaron cuales empleos eran más factibles para acceder a esta modalidad, y se escribieron miles de páginas con resultados de las experiencias: con una planificación cuidada puede ser una alternativa beneficiosa (Day & Burbach, 2011).

Es de público conocimiento que los hechos producidos a nivel mundial desde marzo de 2020 cambiaron radicalmente la forma en que la humanidad vive. La necesidad de mantener una relativa continuidad de funciones obligó a buscar alternativas

urgentes que permitieran mantener condiciones higiénicas y de distancia social: trabajar desde casa se convirtió en la única opción.

Naturalmente, la labor de ejercer la docencia universitaria también se vio obligada a replantear su naturaleza tradicional, bajo la urgencia de adaptarse a las nuevas condiciones mundiales. Peor aún, dicha adaptación se debía realizar de un momento a otro, dejando el trabajo presencial un viernes, para convertirse en trabajadores remotos un lunes (Universidad de Chile, 2020).

Es precisamente el caso de ejercer clases en línea el que, desde un carácter de urgencia, provee una oportunidad de crear conocimiento en un área prácticamente desconocida. Si bien el hecho de utilizar plataformas en línea para realizar clases no es una idea novedosa en sí (reconociendo la existencia plataformas como *Coursera* o ciertos cursos con cápsulas de video asincrónicas (Matte, 2013)), la necesidad imperiosa y la masividad con la que ha debido atenderse desde hace ya un año y medio se convierte en una experiencia valiosa, considerando que la vida universitaria había sido casi exclusivamente presencial a lo largo de toda su historia.

Al menos así se reconocía en la Universidad de Chile, con su vasta tradición como casa de estudios, siendo la impartición de docencia como una de sus actividades principales (Artículo N°1, DFL 153, 1982); sumado a que *la experiencia universitaria* contiene un elemento social importantísimo en la formación de profesionales, la creación de redes y generación de conocimiento, vínculo que ahora se intenta mantener desde casa y con un computador.

En cualquier caso, es extremadamente difícil imaginar alguna otra alternativa que permitiese mantener un grado de continuidad en el ejercicio de la docencia universitaria bajo el contexto actual. La autonomía de la Universidad para adaptar su estructura y funcionalidad (Artículo N°7, DFL 153, 1982)., y la rápida decisión de las autoridades para convertir la Universidad en una gran plataforma en línea, concluyó en que la nueva realidad es hacer una clase por Zoom.

La nueva normalidad

Aunque ya algo trillado, el título de esta sección identifica con exactitud como el hacer clases en línea se convirtió desde una medida de urgencia a la cotidianidad. Con aciertos, desaciertos y una necesidad de adaptación global, enfrentarse a la *educación remota de emergencia* supuso cambios en la forma en que la Universidad ha de plantear su función académica hacia sus estudiantes, así como requerir un esfuerzo en el cuerpo académico para poder cumplir con sus responsabilidades en el escenario más improbable posible: ¿quién hubiese pensado impartir Odontología por videoconferencia?

En este escenario, recae en las Unidades correspondientes, y en las y los docentes, la búsqueda de la mejor manera de adaptar sus respectivas cátedras al contexto actual, sin sacrificar ni arriesgar los aprendizajes esperados para la formación de profesionales. Cabe preguntarse cómo se puede lograr una experiencia efectiva prescindiendo del elemento más característico de una universidad: el aula.

Pero no solo basta con el reconocimiento de la necesidad de adaptar el *hacer la clase*. Bajo este escenario un docente se enfrenta a un nuevo régimen laboral; ya no solo es un académico, es un profesor que realiza trabajo remoto, con nuevas herramientas de trabajo, nuevas responsabilidades, y obligado por las circunstancias a navegar en aguas desconocidas. Se hace imperativo una guía: la Universidad no solo debe implementar la clase en línea, deben asegurar condiciones específicas en este nuevo mundo.

Tradicionalmente, y a nivel central, la coordinación y el desarrollo de la labor de la docencia es responsabilidad del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile (Departamento de Pregrado, s.f.). Ésta, a través de sus Unidades, y en directa comunicación con las distintas Facultades y Escuelas de la Universidad, ha debido atender las nuevas exigencias derivadas del traspaso a educación en línea, junto con los requerimientos de las y los docentes para poder llevar a cabo sus labores.

Así mismo, desde 2020, la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información trabaja para digitalizar la Universidad (Vicerrectoría de Tecnologías de la Información, s.f.), creando la Oficina de Educación Online, que tiene como misión “*el desarrollo de capacidades técnicas, humanas y de nuevas tecnologías, a fin de dar respuesta a las necesidades y particularidades de los organismos universitarios y unidades académicas vinculadas con la docencia*” (Vicerrectoría de Tecnologías de la Información, s.f., párr.6.).

En este sentido, reconocer la diversidad de carreras y las realidades de las distintas Facultades, Escuelas y Centros de la Universidad implica admitir que ejercer docencia es una actividad que tradicionalmente se enfrentaba a realidades particulares e incluso contrapuestas. Sin embargo, en esta nueva realidad, salvo excepciones, todas las clases se hacen en un mismo formato en línea¹, lo que, junto con las necesidades tecnológicas, desdibuja la actividad de docencia más allá de la clásica hora de clases hacia un símil de un servicio web: ¿se ha convertido el *hacer clases* en una actividad 24/7?

Dado lo anterior, es pertinente enfocar esfuerzos en estudiar los cambios en la realidad de la docencia universitaria acontecidos en el último año y medio bajo dos miradas:

Primero, desde una perspectiva institucional, atendiendo a las acciones que tomó la Universidad desde *el nivel central*², para establecer las condiciones

¹ Esto considerando que el Departamento de Pregrado, entrega herramientas y recomendaciones pertinentes para toda la Universidad, en directa conversación con las distintas unidades académicas (Departamento de Pregrado, s.f.).

²Esta denominación se utilizará en este trabajo para referirse al trabajo del Departamento de Pregrado vinculado con otros actores de los Servicios Centrales de la Universidad, diseñando orientaciones como un solo cuerpo de decisión.

que las y los académicos de la Universidad debieron adoptar para realizar las clases en un entorno en línea.

Segundo, estudiar qué ha significado para el cuerpo académico en una carrera de la Universidad el hacer clases en línea, considerando las condiciones que la Universidad ha establecido como necesarias para realizar su labor.

Como la Universidad de Chile es gigante, y su oferta académica muy diversa, se hace necesario focalizar los esfuerzos en estudiar una unidad académica; la Escuela de Gobierno y Gestión Pública se convierte en un caso de estudio interesante, dada la experiencia de conocer su cotidianidad bajo la ya otrora modalidad *presencial* y la *nueva forma* de hacer clases.

4. Problema de investigación

Considerando el carácter de condiciones de emergencia que rodea el ejercicio actual de la docencia, y de la vida universitaria en general, sumado a la adaptación de una modalidad que en circunstancias normales hubiese requerido una planificación exhaustiva y controlada, es que surge la necesidad de comprender cómo la Universidad abordó el tema, y cómo las nuevas condiciones de trabajo repercuten en la forma en que se ejerce la docencia universitaria.

Para atender este problema, se vuelve imperativo establecer un relato que presente cómo fue abordada la implementación de la Educación Remota de Emergencia por parte de la Universidad de Chile. Dado a la extensión de la Universidad como organización, y como se mencionó previamente, se identifica a un *nivel central* de la Universidad en términos de agentes orientadores del proceso de implementación de la educación remota de emergencia y su mantenimiento continuo.

En términos prácticos, Este *nivel central* se configura como el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile. Más aun, para construir el relato de toma de decisiones, se ha de buscar una Unidad específica del Departamento desde donde comenzar a construirlo, la cual será la Unidad de Docencia, atendiendo a que ésta mantiene un rol particular en la construcción y divulgación de orientaciones en la materia.

Finalmente, la conformación del relato, atendiendo el sentido de urgencia, el nulo tiempo de preparación, y la percepción de un carácter *sobre la marcha* que ha caracterizado a la nueva realidad universitaria, busca entender el contexto en el que el cuerpo académico de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública debe enfrentar en el ejercicio de sus labores, configurando un estudio de caso particular, considerando las distintas realidades existentes en cada carrera impartida en la Universidad.

5. Pregunta de investigación

En vista de los antecedentes presentados, para el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se observan las orientaciones para la realización de las clases en línea determinadas por el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile en las condiciones de trabajo remoto de los/as profesores/as de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública?

6. Objetivos

El objetivo general del trabajo es:

Describir como las acciones establecidas por el Departamento de Pregrado para impartir clases en línea se observan en las condiciones en las que los/as profesores/as de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública realizan clases en línea.

Los objetivos específicos son:

- a) Detallar las orientaciones para la realización de clases en línea, según los lineamientos presentados por el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile.
- b) Documentar las condiciones en las que se ejerce la docencia Remota en la Escuela de Gobierno y Gestión Pública (EGGP).
- c) Revisar el ejercicio de la docencia en línea en la EGGP con respecto a las orientaciones emitidas desde el nivel central de la Universidad.
- d) Identificar oportunidades y/o brechas que puedan ser atendidas para innovar y perfeccionar las clases en línea.

7. Marco teórico

Trabajo remoto (y su distinción del teletrabajo)

La idea de realizar labores fuera de la oficina es en realidad antigua. El concepto inicial se atribuye a Jack Nilles, quien en 1973 acuñó la idea de *telecommuting* – trabajar a distancia- como una alternativa al trabajo tradicional, rara y poco convencional (Oszlak, 2020). Es así como se pueden rastrear iniciativas de teletrabajo, trabajo remoto, trabajo desde casa – o como más acomode llamarle – desde hace ya varias décadas.

Este contexto entrega una de las primeras distinciones a la idea de trabajo remoto. No es inusual encontrar el concepto equiparado a *teletrabajo* o *trabajo en línea*, considerando que se remite a hablar de *trabajo lejos del lugar usual*. Ha de advertirse cuidado, dado las características particulares de la definición: teletrabajar es realizar una actividad laboral mediante el uso de Tecnologías de la Información, como mecanismo fundamental para el desarrollo de la actividad, por donde además se genera el vínculo entre el trabajador y el empleador (Organización Internacional del Trabajo, 2016) (Ushakova, 2015).

Ha de mencionarse, además, que implementar una modalidad de teletrabajo implica estudios, preparación e inversiones que adapten determinadas labores para poder ser realizadas a distancia, utilizando tecnologías y cambios normativos que supervigilen el quehacer cotidiano de un teletrabajador (Weinbaum, Triezenberg, Meza, & Luckey, 2018). Específicamente, para establecer un teletrabajo exitoso se requieren cuatro aspectos: tecnología, inversiones, una normativa clara y adaptada, además de jefaturas entrenadas para los nuevos requerimientos de los teletrabajadores (Weinbaum, Triezenberg, Meza, & Luckey, 2018).

Es así que, y de acuerdo a lo expresado en documentación oficial, en el contexto del sector público Chileno, y expandido hacia organizaciones como la Universidad de Chile, se define a la actual modalidad de trabajo como trabajo remoto y no teletrabajo, a causa del carácter de urgencia y prisa en el que ha sido instaurado: *“el personal que pueda cumplir en forma adecuada con sus labores habituales de trabajo mediante el uso de herramientas tecnológicas, quedará eximido, en forma temporal, de cumplir con el deber de asistencia a sus dependencias de trabajo”* (Universidad de Chile, 2020, pág. 1).

De esta forma es imperativo indicar que, debido a que la definición de teletrabajo implica un cambio estructural en la forma de trabajar (a nivel de cultura organizacional (Universidad de Chile, VIDGEN, 2021) , es necesario remitirse solo a la idea de trabajo remoto – fuera de la oficina y como se estime conveniente. Lo anterior además se condice con la diversidad de labores, y la falta de tiempo para adaptar cada una a teletrabajo; la opción lógica es realizar trabajo remoto, con las herramientas que se estimen pertinentes, y que estén disponibles.

El ejercicio de la docencia en línea

Realizar clases en línea, utilizando tecnologías de la información para facilitar la vinculación entre profesores/as y estudiantes, no es una actividad novedosa. Por el contrario, durante décadas se han desarrollado distintas iniciativas, a la par del desarrollo de soluciones tecnológicas que facilitan dicha actividad.

En términos concretos, realizar docencia en línea, previo a la pandemia, se presenta como una actividad alternativa diseñada para facilitar la labor docente (Sheik & Rashdan, 2005). Se buscaba un equilibrio entre el trabajo tradicional – realizar una clase en aula – y una modalidad en línea, permitiendo que los/as académicos/as no estén físicamente en un campus, ofreciéndoles mayor libertad para desarrollar sus actividades de investigación, eliminando barreras geográficas (Sheik & Rashdan, 2005) (De las Heras & Martín, 2019).

En la revisión de experiencias prepandemia, y considerando la diversidad de actividades que se realizan en una Universidad, estudios indican que actividades vinculadas a investigación tenían una mejor disposición a adaptarse a modalidad remota, mientras que actividades como postgrado, *college* y artes se mostraban reticentes a dicha condición (Snodgrass, 2020).

Al mismo tiempo, se indica que realizar actividades en modalidad remota no solía representar una mayor carga laboral, así como tampoco se evidenciaban diferencias significativas con académicos que se mantengan en clases presenciales; trabajar a distancia se reconocía como un beneficio ofrecido por la organización (Snodgrass, 2020) (Tustin, 2014). Aun así, esta alternativa era percibida como poco deseable en comparación con un sistema universitario tradicional, es decir, con clases presenciales en aula (Cheuk, 2006).

Ahora bien, en términos del desarrollo de la actividad, las condiciones a las que se enfrentaba un académico que realiza clases online no difieren de aspectos esperables para cualquier trabajador a distancia: los académicos se sienten aislados de sus pares y de sus estudiantes, los que privilegian el trabajo autónomo y pierden interés en la clase sincrónica, además de percibir a un académico como un servicio 24/7 (Hirschheim, Dick, & Mark, 2002).

Comparativamente, esta situación se condice con estudios hacia experiencias con planes de teletrabajo en distintas organizaciones, donde en términos de complejidades se evidenciaba una sensación de culpa y percepción de disparidad contra colegas en jornadas presenciales (Pérez Sánchez & Gálvez Mozo, 2009). También se ha evidenciado escenarios de pérdida de sociabilidad, (Johnson, 2011), derivadas de la falta de acceso a interacciones informales (Cooper & Kurland, 2002) y una disminución en la capacidad de percibir un entorno colaborativo y de trabajo en equipo (De Vries, Tummers, & Bekkers, 2019).

Docencia remota de emergencia

Como es sabido, la pandemia COVID19 obligó a implementar el trabajo remoto en prácticamente toda actividad que pudiese ser aplicada mediante el uso de TIC's, bajo un escenario donde el trabajo remoto pasó de ser una alternativa a un masivo experimento social, por necesidad y urgencia (Oszlak, 2020). De acuerdo con un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el sector de educación es uno de los que tiene mayor probabilidad (sobre un 80%) de realizar sus funciones bajo una modalidad remota, aun, aunque la sociedad latinoamericana presenta una brecha digital de consideración (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020).

De acuerdo con el trabajo de Morales (2020), el concepto de docencia remota de emergencia fue acuñado por Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, (2020) atendiendo a que es necesaria una consideración especial ante el carácter obligatorio y urgente en el que ha sido instaurado:

El profesorado enfrenta dificultades importantes y proponen soluciones para desarrollar e implementar programas de aprendizaje en línea [...] Las barreras más importantes se relacionan con la limitación en el tiempo, habilidad deficiente en el manejo de tecnologías, una infraestructura inadecuada, ausencia de estrategias institucionales para el aprendizaje en línea y actitudes negativas de parte de todos los involucrados (Morales, 2020, pág. 6).

En este sentido, la necesidad no es implementar un régimen de trabajo remoto, sino que crear un sistema temporal que permita mantener un soporte educativo de forma veloz (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020). Esto, además, se configura en base a la consideración de profesionales bajo la dinámica de trabajo remoto, y no como teletrabajadores, atendiendo a la falta de tiempo y capacidad técnica y administrativa para implementar una modalidad que usualmente requiere mucha

planificación y recursos asociados para asegurar su sostenibilidad (Universidad de Chile, VIDGEN, 2021).

Otro aspecto fundamental concierne a la idea de evaluar la pertinencia de la realización de clases en línea bajo un contexto de educación remota de emergencia. Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, (2020) discuten esta temática aludiendo a que no es factible evaluar el éxito de un escenario de emergencia utilizando como base una comparación clases en línea versus clases presenciales. Aun así, (Sangrà, y otros, 2020) indican que aunque haya cuestionamientos previos a la educación en línea, lo que importa en este momento es establecer una docencia bien diseñada y bien ejecutada.

Bajo lo descrito, los autores mencionados recomiendan focalizar los esfuerzos en comprender las acciones que se toman para lograr una implementación exitosa bajo un entorno complicado. En particular, se menciona considerar el contexto institucional: la forma en que se sitúa la implementación de emergencia, modificaciones curriculares, disponibilidad de tecnologías, capacidad de adaptación institucional y las percepciones y desafíos evidenciados por administrativos, profesores y estudiantes (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020).

Este último punto es evidenciable en el documento presentado por la Unidad de Género de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VIDGEN), donde es contrastable como el traspaso a una instancia de trabajo remoto implicó la instalación de un sentimiento de aislamiento, junto a una percepción de estar siempre conectados al trabajo (Universidad de Chile, VIDGEN, 2021). Una aplicación de emergencia, con medidas impuestas prácticamente a la fuerza, no pueden evidenciar sino la confirmación de un sentimiento de disrupción en los involucrados, cambiando por completo su forma de vida (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020).

Dentro de todo este escenario, es destacable mencionar la publicación del texto titulado *Decálogo para la mejora de la Docencia online*, de Sangrà et al. (2020), el cual profundiza como el mundo universitario se ha ido integrando a esta modalidad:

Más adelante, es probable que oigamos decir que los resultados obtenidos no han sido del todo los esperados o, sobre todo, que no han sido del mismo nivel que con clases presenciales, como estaba previsto inicialmente [...] Culparán de estos hipotéticos resultados no tan buenos a la modalidad utilizada, como si esta fuese la responsable de que nadie se hubiese preocupado de llevarla a la práctica en condiciones adecuadas (Sangrà, y otros, 2020, pág. 31).

El texto mencionado agrega otros detalles en varios aspectos de esta nueva vida de educación remota: en primer lugar: conocer a las y los estudiantes, a sabiendas que tienen mejor manejo de dispositivos electrónicos que los profesores, pero que esto no implica que saben aprender mediante el uso de tecnologías (Sangrà, y otros, 2020). Complementa lo anterior con una visión particular sobre la interacción docente-estudiante:

Los modelos de educación *online* que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción. Es un error pensar que cualquier tipo de docencia no presencial se basa única y exclusivamente en facilitar el acceso a contenidos (materiales, recursos, lecciones en cualquier formato y soporte). El grado de interacción que se establece es lo que distingue a los buenos modelos de educación *online*. No confundáis interacción con comunicación síncrona. La interacción se puede llevar a cabo en distintos formatos y soportes, pero no puede hacerse igual que presencialmente, porque entonces probablemente fracasaremos. Las condiciones no son las mismas: los resultados no serán los mismos, aunque los objetivos se mantengan (Sangrà, y otros, 2020, pág. 35).

Esta mirada que, para los autores del texto mencionado, marca las bases de todo su trabajo (entregando indicaciones en distintos niveles de la enseñanza), guarda relación directa con un punto clave, también referido a Hodges et al. (2020): lo que se está viviendo hoy en las instancias educativas no es educación online, o al menos no como debiese ser (Sangrà, y otros, 2020). La situación actual, y la implementación apresurada, también ha repercutido en que la labor docente se ha saturado por el exceso de carga laboral y el impacto emocional de atender a sus estudiantes por medio de cámaras (Sangrà, y otros, 2020).

Una mirada al futuro

Aunque es comprensible, y justificado, tener la esperanza que la crisis sanitaria llegará a un fin, la experiencia de la implementación, y funcionamiento actual de la docencia en línea en contexto de emergencia ha de ser una instancia para replantear la forma de reaccionar ante escenarios complejos (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020). Más aun, se crea una oportunidad para configurar una nueva forma de utilización de medios tecnológicos y así impartir educación de calidad con un enfoque estratégico en el acceso a tecnología, junto con nuevas competencias y capacitaciones a académicos (Arias, Brechner, Pérez, & Vázquez, 2020).

En este sentido, el tiempo transcurrido permite determinar algunos elementos que pueden ser determinantes para focalizar esfuerzos en un futuro. Un estudio realizado por Montes, Villalobos y Chaves (2020) en la Universidad Nacional de Costa Rica, expresó que existe una aceptación de las condiciones actuales, con un foco en mantener un equilibrio entre modalidades remotas sincrónicas y asincrónicas; junto con adaptar la carga académica, horarios de clases y un foco en capacitar al personal docente para usar herramientas nuevas.

Ahora bien, el tren de olas de contagios y el acostumbamiento a la nueva realidad también llaman a consolidar prácticas para mantener un buen ambiente universitario. En Reino Unido, el Grupo Asesor Científico Independiente para

Emergencias, SAGE³ por sus siglas en inglés, presentó un documento donde se presentan varias recomendaciones en torno al desarrollo de clases en línea en universidades. Entre ellas se destaca:

- Generar una cultura de fuertes normas colectivas de cuidado e inclusión, con acciones de no acudir a actividades de la presencialidad con síntomas, siendo transparentes con esto para minimizar la posibilidad de contagio (The Independent Scientific Advisory Group for Emergencies (SAGE), 2021).
- Apoyar que los equipos de trabajo y estudiantes tomen decisiones que les mantengan física y mentalmente sanos: dar la opción de poder estar en presencialidad, apelando a la flexibilidad en el ejercicio de labores de trabajo y que la presencia en los campus se haga de acuerdo con lo que más acomode sus integrantes (The Independent Scientific Advisory Group for Emergencies (SAGE), 2021).
- Aprovechar los beneficios financieros de la demanda por educación superior (The Independent Scientific Advisory Group for Emergencies (SAGE), 2021), ya que la modalidad online podría permitir un mejor alcance de las misiones de las universidades, bajo un campus de integración en línea, creando un ambiente de aprendizaje mundial (Buitendijk, 2021).

Bajo el esquema anterior, el futuro inmediato, (y casi presente al momento de escribir estas líneas) es la idea de la modalidad híbrida. La literatura reconoce que existen distintas concepciones del fenómeno, pero básicamente es una mixtura entre un proceso de aprendizaje que transita por la participación en instancias presenciales y virtuales (Sangrà, y otros, 2020). El punto clave es decidir qué elementos se configuran en esta modalidad, quién decide aplicarla y el nivel de

³ Scientific Advisory Group for Emergencies. Organización No Gubernamental que formula recomendaciones dirigidas al gobierno de Reino Unido, y al público en general, sobre la pandemia (SAGE, S.f.).

normalidad en que se esté viviendo en el momento de aplicarlo (Sangrà, y otros, 2020).

Es importante mencionar que actualmente se ha impuesto un estigma derivado de la sensación de una clase en línea de baja calidad, por lo que se ha de considerar, ante todo, la perspectiva de que las apreciaciones actuales son fruto de falencias derivadas de una transición apresurada y nunca contemplada hacia clases en línea (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020). Una modalidad híbrida puede desearse en la medida de que representa una forma de recuperar la socialización, pero, ante la incertidumbre, se recomienda prepararse ante lo que se define como *“presencialidad discontinua. Puede que el curso comience presencialmente, pero deberemos preparar momentos de intermitencia mediante la modalidad online, y en los que deberemos dar total apoyo al alumnado”* (Sangrà, y otros, 2020, pág. 209).

La recomendación actual es prepararse ante los escenarios de incertidumbre a fin de diseñar respuestas que den buenos resultados, procurando que éstos mantengan la posibilidad de incorporar tránsitos fluidos entre el mundo en línea y la presencialidad deseada, lo que también implica desafíos en la gestión del tiempo (Sangrà, y otros, 2020). Finalmente, se reconoce la necesidad de aumentar el conocimiento en esta materia, considerando que la educación apoyada en medios digitales, con una planificación consistente, meticulosa y con una efectiva integración y dominio de herramientas digitales por parte de estudiantes y docentes puede ser beneficiosa para todos los involucrados (Ruiz, Tamayo, & Montiel, 2020) (Sangrà, y otros, 2020).

8. Marco metodológico

El presente trabajo ha de ser abordado mediante el uso de la metodología de investigación mixta con el fin de emplear distintas herramientas para lograr una mejor comprensión del tema a investigar, en distintos momentos del trabajo (Pereira, 2011).

En primera instancia, la investigación posee un carácter cualitativo, entendiendo la naturaleza del tema a investigar y la posibilidad de explorar y entender las decisiones y acciones que toman personas e instituciones ante determinados contextos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Con dicha información, se procede a incluir la utilización de métodos propios de la investigación cuantitativa, con el fin de integrar y contrastar la información recopilada, comparando variables cuantitativas con elementos cualitativos (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la investigación, 2014).

En esta línea, la investigación será de carácter mixto, atendiendo a un tipo descriptivo complementado con un alcance exploratorio y, en menor medida, explicativo. La investigación de carácter descriptiva permite determinar cómo se vincula la realización de clases en línea bajo trabajo remoto con la forma en que éste se compone en términos prácticos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Luego, el carácter explicativo permite estudiar las razones las cuales precipitaron el fenómeno y entender el porqué de los elementos descritos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Por último, el carácter exploratorio se justifica debido a la necesidad de documentar los elementos básicos que componen el ejercicio de clases en línea bajo trabajo remoto.

En términos particulares, los objetivos específicos “a” y “d” del presente trabajo han de estudiarse bajo el alcance descriptivo, en miras de encontrar los elementos claves que hayan sido abarcados por la Unidad de Docencia de la Universidad. El objetivo “b” remite a un alcance exploratorio, estableciendo un relato base de las condiciones de clases en línea trabajo remoto, que permita conjugar los elementos

necesarios para poder realizar un análisis más profundo. Finalmente, el objetivo “c”, de alcance explicativo, busca entender la pertinencia de las decisiones tomadas por la Unidad, bajo las condiciones que se busca evidenciar en la experiencia de clases en línea en la EGGP.

Además, considerando la estructura que se le ha dado al presente trabajo, es que este se orientará el trabajo en un estudio de caso, centrado en la Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, como gestores de acciones y condiciones para la realización de las clases en línea, y las y los docentes de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública como destinatarios de dichas acciones.

Técnicas de Recolección de Datos

De acuerdo con la naturaleza del trabajo, se considera la utilización de fuentes primarias y secundarias para describir y analizar el fenómeno en cuestión. Esto se orienta a través de un trabajo en tres fases:

- Una **primera etapa de revisión de fuentes secundarias**: información y documentación elaborada por la Universidad, para así obtener datos claves sobre el funcionamiento de las clases en línea bajo trabajo remoto.
- Una **segunda etapa de entrevistas** que profundicen los hallazgos y cuestionamientos surgidos en la primera etapa.
- Una **tercera etapa** que consulte, mediante una **encuesta**, la percepción de docentes que realicen clases en la EGGP con respecto a sus condiciones actuales de trabajo.

Primera etapa

La etapa revisión de información consiste en establecer antecedentes que permitan armar un escenario base para un posterior análisis, facilitando consultas y contrastes atendiendo a la vigencia y novedad del tema. En este sentido, se reconoce la producción constante de material audiovisual por parte del Departamento de Pregrado sobre la docencia en línea, cuya revisión de contenido permitirá completar esta etapa y sentar las bases para la segunda.

Segunda Etapa

Se continuará el trabajo con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a actores claves - elegidos a través de muestreo no probabilístico bajo el método bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012), lo que permitirá profundizar la información obtenida en la primera etapa. Se buscará indagar las razones que conllevaron a que la Universidad desarrollará determinado tipo de iniciativas y/o condiciones para el desarrollo de clases. Esta información será sometida a un análisis de contenido (Piñuel, 2002) para poder formar un esquema narrativo que explique el fenómeno y las razones de su contexto.

En términos específicos, se considera aplicar este instrumento⁴ a los siguientes actores:

a. Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado

Atendiendo a las funciones de la Unidad dentro del Departamento de Pregrado⁵, consultando por aspectos claves del ejercicio de clases en línea:

- ¿Cómo se decide qué acciones tomar?
- ¿Cuál es el alcance de dichas acciones?

⁴ Se presentan acá las temáticas a considerar en las pautas, cuyo diseño final se configurará con elementos obtenidos al finalizar la recopilación de información secundaria.

- ¿Cómo se coordina con otros actores involucrados en el tema?

b. Vicerrectoría de tecnología e información: Oficina de Educación Online

- Consultar sobre las complejidades en la implementación y uso de plataformas digitales por parte del cuerpo académico de la Universidad.
- Preguntar sobre su vinculación con otros actores del *nivel central* para el ejercicio de sus labores.

Considerando la forma de muestreo por método de bola de nieve, no se descarta aplicar entrevistas a más actores, de acuerdo con los potenciales resultados obtenidos.

Tercera etapa

Finalmente, para complementar el análisis obtenido a partir de la recopilación de información, se ha optado por aplicar una encuesta a profesionales que ejerzan labores de docencia.

Este instrumento tiene como objetivo el recopilar las observaciones y apreciaciones sobre el ejercicio de la docencia de emergencia remota de las y los docentes que realicen clases de Pregrado en las carreras de Ciencia Política y Administración Pública de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Chile (EGGP); atendiendo a que estos, como integrantes de la Universidad son sujetos destinatarios de las acciones, instrucciones e iniciativas desplegadas por la Unidad de Docencia de la Universidad.

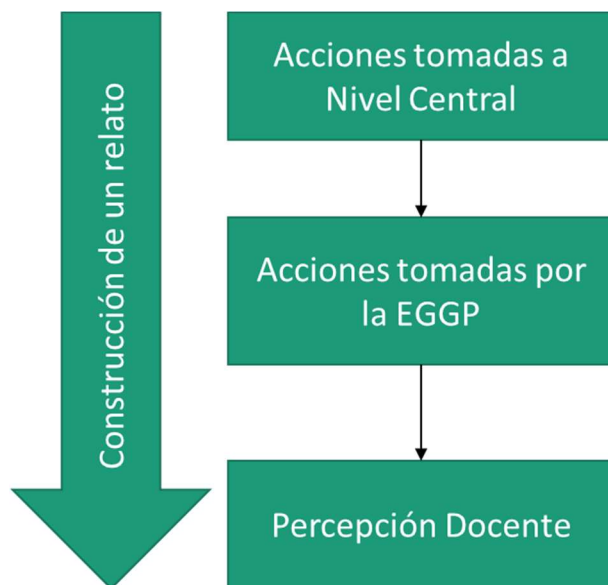


Ilustración 1 Esquema de proceso de construcción de un relato para el trabajo de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Unidades de Análisis

Considerando la descripción metodológica ya mencionada, se establecen como unidades de análisis:

a. Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado

Será entendida como la encargada de desarrollar soluciones y acciones para asegurar el ejercicio propicio de la docencia en la Universidad. Su labor, y ubicación dentro del Departamento de Pregrado, hace adecuada estudiar esta unidad de análisis como puerta de entrada a lo que se ha definido como *nivel central*, permitiendo así conocer a otros potenciales actores vinculados.

b. Docentes de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública (EGGP)

Profesoras y profesores que se encuentren realizando clases bajo la modalidad de trabajo remoto en la EGGP durante el año 2021, y que realicen al menos una hora a la semana de clases,

Considerando que a la segunda unidad de análisis se le aplicará un enfoque cuantitativo, se agregan los siguientes antecedentes:

Universo:

123 profesores, según lista de cursos disponibles en U Campus (Actualizado a julio de 2021).

Muestra:

Se estimó en un primer momento una muestra esperada de 85 profesores/as, con un nivel de confianza de 90% y margen de error de 5%, el cual fue ajustado⁶ según el alcance del instrumento.

Alcances y limitaciones

Es necesario indicar que, debido a las condiciones sanitarias, la recopilación de información de fuentes primarias se limitó exclusivamente a reuniones en línea vía Zoom y Google Meet, así como consultas y respuestas mediante pautas escritas enviadas por correo electrónico. De esta manera, el trabajo de investigación fue revisado y adaptado para acceder de la mejor manera posible a las fuentes de información, resguardando la salud de todas las personas involucradas. Cabe mencionar además que parte de las sesiones de entrevistas fueron realizadas en distintos bloques atendiendo a la disponibilidad de las personas, considerando la naturaleza de sus labores, su carga laboral y su vida personal al estar todas bajo la modalidad de trabajo remoto.

Ha de mencionarse además que la revisión de fuentes secundarias se focalizó en la lectura de documentos emitidos por el Departamento de Pregrado durante el periodo 2020 y 2021 y el ciclo de videoconferencias hecho durante el año 2020 por la Unidad de Docencia, grabaciones de la plataforma Google Meet y que fueron subidas en la plataforma YouTube. En dicho canal se identificaron 12 videos cuyas temáticas remiten a la labor de Docencia de la Universidad, y de los cuales seis mantienen relación directa con el tema del presente trabajo, para, finalmente, cuatro de ellos ser referenciados en este trabajo.

⁶ En el siguiente apartado se profundizará este punto.

Por último, la aplicación de la encuesta enfrentó algunos desafíos adicionales: en primer lugar, se decidió presentar el cuestionario única y exclusivamente a través de la plataforma Google Forms, en vista de la comodidad para su distribución. Para gestionar su envío a las y los profesores de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública se elevó una solicitud formal a la Dirección de Escuela a principio del mes de agosto de 2021 para distribuirla a través de canales oficiales, la cual fue respondida negativamente.

Sin embargo, la Dirección si accedió a compartir una lista de correos electrónicos. Dicha lista solo contenía 95 direcciones, limitando el alcance a la muestra esperada. Se decidió enviar el formulario a través de un único correo personal a todas las direcciones. La encuesta fue lanzada la primera semana de septiembre y recibió respuestas hasta el día 22 de dicho mes. Se obtuvo un total de 44 respuestas, lo cual, considerando el universo inicial de 123 personas, para una muestra de 44 personas es esperable un margen de error de $\pm 10\%$ y con un nivel de confianza del 90%. Dado lo anterior, ha de recalarse que la recopilación de datos en la fase cuantitativa del presente trabajo se hace únicamente con fines descriptivos, limitándose en estudiar la frecuencia de las respuestas elegidas.

9. Contexto de la investigación

Para orientar la discusión del presente trabajo es pertinente hacer una revisión del contexto institucional de la Universidad de Chile, teniendo particular importancia hacer lectura del marco normativo de la institución, y sus orientaciones sobre el ejercicio de la docencia, plasmadas en su Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026, así como en el Modelo Educativo de la Universidad, presentado en octubre de 2021.

La Universidad, fundada en 1842, es una organización constituida como Persona Jurídica de Derecho Público Autónoma, institución del Estado y de carácter nacional y público (Artículo primero, Decreto con Fuerza de Ley N°153, 2007). Como organismo público, se rige administrativamente por lo dispuesto en el Artículo 35 de la Ley 21.094 Sobre Universidades Estatales, sujeta a la Ley Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración Del Estado, Ley 18.575, al Estatuto Administrativo, Ley 18.834, la Ley 19.880 de Procedimiento Administrativo, la ley 20.085 Sobre Acceso a la Información Pública, entre otras.

La Universidad se presenta públicamente como una organización:

que asume con compromiso y vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación, construyendo liderazgo en el desarrollo innovador de las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, a través de sus funciones de docencia, creación y extensión, con especial énfasis en la investigación y el postgrado (Universidad de Chile, S.f.3).

En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2026 (2018), la Universidad se caracteriza a sí misma como “*una institución compleja y diversa*” (pág.12), tanto desde una perspectiva histórica como también desde la multiplicidad de funciones

que ésta realiza. En esta línea, y atendiendo al objetivo de esta investigación, se puede poner especial énfasis en la labor de formación de profesionales y el desarrollo de la labor docente, contenida además en los valores institucionales, de los que se destacan tres:

- La educación es concebida como un bien público y un derecho social fundamental que contribuye al desarrollo individual y colectivo. Otorga un lugar privilegiado al acceso y desarrollo con equidad e inclusión de estudiantes de todos los niveles sociales,
- Desarrollo de la docencia, investigación, creación y extensión con alta calidad, compromiso social y responsabilidad pública,
- Cultivo amplio, armónico y sin restricciones de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y tecnológicas. Fomento de los necesarios diálogos inter y transdisciplinarios, tanto al interior de la Universidad como con actores externos (Universidad de Chile, 2018, pág. 15).

Bajo esta mirada, se cierra esta descripción atendiendo al artículo tercero del Estatuto de la Universidad:

“Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria; y propende al bien común” (Artículo tercero, Decreto con Fuerza de Ley N°153, 2007).

Este conocimiento de la realidad nacional puede interpretarse como un llamado a comprender la posición de la universidad para con sus estudiantes y docentes, en términos de la experiencia universitaria y cómo la Institución se posiciona dentro del

espectro de la educación superior nacional, en particular con políticas dirigidas a incorporar estudiantes que provengan de sectores socioeconómicos de menores ingresos *“lo que representa nuevos desafíos tanto para las políticas de ingreso, como para la permanencia y titulación”* (Universidad de Chile, 2018, pág. 22).

Cabe recalcar además el carácter de autonomía de la Institución pública y su implicancia en términos de las potestades y criterios de decisión que determinen el ordenamiento cotidiano de la universidad. En términos prácticos, el Modelo Educativo de la Universidad declara:

La comunidad universitaria — constituida por directivos y directivas; académicos y académicas; estudiantes, funcionarios y funcionarias y personal de colaboración — ejerce de manera regular los quehaceres que se desprenden de su misión y funciones. Reside en ella la potestad de decidir respecto del funcionamiento, organización, gobierno y administración de la Institución, la que ejerce mediante los órganos y procedimientos establecidos en sus Estatutos (Universidad de Chile, 2021, pág. 6).

Es así como, la Universidad enmarca su trabajo cotidiano y su visión estratégica en miras de un modelo educativo integral, el que declara estar centrado en los estudiantes y su calidad de vida (Universidad de Chile, 2018). Para esto se presentan espacios de formación de apoyo profesional a la docencia, junto con fondos para investigación y apoyo a la enseñanza (Universidad de Chile, 2018). Naturalmente, el uso de herramientas de apoyo tecnológicas se observa como una respuesta a nuevas perspectivas sobre la forma de enseñar.

Las plataformas de apoyo a la docencia como U-Campus y U-Cursos se presentan como la respuesta a *“las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones, el cambio en las dinámicas de estudio de las nuevas generaciones y la ampliación de la matrícula y el acceso inclusivo”* (Universidad de Chile, 2018, pág. 28). Esta

respuesta se enmarca además en un marco de innovación en la docencia de pregrado, donde se fomentan procesos de este tipo en distintos ámbitos (accesibilidad, inclusión, género, etc.). El PDI indica que hacia 2017 se habían presentado diversos planes de formación de pregrado bajo esta dinámica, incluyendo la conformación de unidades especializadas de apoyo docente, aunque reconociendo una percepción de cambios poco sistemáticos y desiguales entre distintas unidades académicas (Universidad de Chile, 2018, pág. 29).

La formación de profesionales, actividad clave de la Universidad, considera en su modelo educativo:

El proyecto formativo de la Universidad se enmarca en un enfoque curricular orientado por competencias. La idea de proyecto formativo se basa en una visión sistémica e integrada de la formación de pregrado, enmarcada a su vez en la misión institucional y busca responder a la complejidad de las necesidades y los desafíos planteados tanto por la sociedad como por la evolución de las propias disciplinas y de sus enfoques formativos (Universidad de Chile, 2021, pág. 35).

De los distintos componentes de dicho proyecto, y en relación con el tema a tratar en este documento, se destaca, por un lado, la noción de procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos como prácticas docentes para concretar logros de aprendizaje, con el reconocimiento a la idea de la interacción intencionada entre estudiantes y docentes (Universidad de Chile, 2021) Además, se integran los recursos para la formación *“sistemas de gestión necesarios y los dispositivos y programas de apoyo [...] así como también los recursos, la infraestructura y el equipamiento necesario”* (Universidad de Chile, 2021, pág. 35).

Además, con eje estructural de la conformación de planes curriculares, se remite a la existencia de, entre otros, un criterio fundamental: flexibilidad:

La flexibilidad curricular tiene relación con las posibilidades y opciones formativas que ofrece a sus estudiantes cada proyecto formativo. En este sentido, un plan flexible debe considerar y conjugar alternativas de experiencias de formación y posibilitar, así, la diversificación de los trayectos formativos de sus estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, características e intereses, en el marco de las finalidades del proyecto formativo. Alude también a la apertura a las necesidades, a la evolución del medio social y disciplinar o profesional y a la plasticidad que debe tener un plan de formación para dar cauce a estos cambios (Universidad de Chile, 2021, pág. 35).

Sobre el trabajo docente, el modelo indica que un profesor o profesora en la universidad ha de utilizar los recursos disponibles para conocer, interactuar y consolidar una estrategia de formación acorde a los objetivos de aprendizaje “[para] *tomar decisiones que le permitan organizar su docencia y desplegar las estrategias de enseñanza más pertinentes al contexto*” (Universidad de Chile, 2021, pág. 45). Este escenario condiciona la labor del docente bajo una permanente instancia de creación de recursos y capacitación continua, con un enfoque especial a la actividad de evaluación como una doble retroalimentación: el desempeño del estudiante como profesional en formación y la del docente como resultado de su estrategia de enseñanza (modelo pág. 46).

El contexto institucional ha de cerrarse con una mención a las estrategias para cumplir los objetivos establecidos por el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Se rescata de una de estas estrategias⁷ dos objetivos particulares: el segundo objetivo, que recoge la necesidad de asegurar una formación de calidad, y el

⁷ Titulada: Desarrollo y crecimiento de un cuerpo académico, estudiantil y funcionario de destacada vocación, calidad, responsabilidad y compromiso, para la formación integral de profesionales, científicos, investigadores y creadores artísticos de la más alta calidad y pertinencia

tercero, que versa *“Proporcionar las mejores condiciones a los académicos, estudiantes y funcionarios para el desarrollo del proceso educativo con foco en la relación docente - estudiante en toda la Universidad”* (Universidad de Chile, 2018, pág. 45).

Estos objetivos guardan relevancia con el tema del trabajo en función de los indicadores diseñados para su evaluación. En particular, el objetivo n°2 se evalúa a través de un indicador definido como: *“Evaluar el modelo educativo con perspectiva a los nuevos desafíos de la educación, por ejemplo, perspectiva de género, inclusión, equidad socioeconómica, nuevas tecnologías, entre otras”* (Universidad de Chile, 2018, pág. 63). Es destacable la mención a “nuevas tecnologías” aun cuando no se especifique cuáles son éstas.

Además, sobre el mismo objetivo se agrega un indicador adicional denominado *Explorar nuevas metodologías y herramientas de enseñanza*, donde como herramientas se ejemplifica *“cursos a distancia”* (Universidad de Chile, 2018, pág. 63) siendo una referencia explícita a lo que más adelante se ha configurado como trabajo remoto. Finalmente, y como complemento, se destaca dentro del tercer objetivo un indicador relativo a condiciones de infraestructura, donde, entre otras cosas, se remite a estudiar las condiciones de infraestructura digital con las que cuenta la Universidad (Universidad de Chile, 2018).

Ahora bien, delimitando el análisis al tiempo de la pandemia, la irrupción de la modalidad de trabajo y clases en formato remoto se ha abordado normativamente a través de una serie de decretos exentos (27 según los archivos disponibles a enero de 2022). De estos, se destaca el segundo Decreto Exento, N° 008649, el cual, atendiendo a las condiciones sanitarias de marzo de 2020, facultó la realización de actividades académicas a distancia: *“Las unidades académicas de la Universidad podrán impartir toda o parte de su docencia y realizar las respectivas evaluaciones de esta, por medios electrónicos o tecnológicos idóneos, mientras dure la emergencia sanitaria”* (Decreto Exento, N° 008649, 18 marzo 2020, pág.2).

Además, por este Decreto se facultó autoridades, como decanos y directores, a adoptar medidas adicionales y complementarias, según las *“las particulares circunstancias que sean propias de cada unidad”* (Decreto Exento, N° 008649, 18 marzo 2020, pág.3).

La revisión prosigue con el Oficio Circular N° 26, fechado el 11 de junio de 2020, el que versa sobre el desarrollo las labores del personal académico. Este Oficio otorga responsabilidad particular a las jefaturas de las distintas unidades académicas en términos de mantener el adecuado ejercicio de la labor docente, en términos de cuidar y atender las condiciones en que el personal docente ejerce sus labores. Esto implicaba reconsiderar objetivos de trabajo y reformular metas de gestión, junto con un llamado particular a fomentar la participación en instancias de capacitación en línea.

En este documento es de particular importancia el concepto de flexibilidad laboral, en consideración de la conciliación entre la labor docente y los roles familiares del personal; incluyendo el llamado a promover pausas de trabajo y el mantenimiento del horario de colación como un derecho irrenunciable (Oficio Circular N° 26, 11 de junio de 2020). Naturalmente, esto se enmarca en el cumplimiento de los deberes funcionarios, de los cuales se destaca: *“Orientar el desarrollo de sus funciones al cumplimiento de los objetivos de la Universidad de Chile y a la mejor prestación de los servicios que a ésta correspondan”* (pág.3).

Junto con la mencionada Circular, se publicó el mismo día el Decreto Universitario N° 0015803, que también versa sobre las tareas de docencia:

Las unidades académicas que dictan docencia de pregrado y postgrado deberán realizar las adecuaciones necesarias, en términos de programación académica y de organización secuencial de actividades curriculares de cada plan de formación, con la finalidad de asegurar la provisión de toda la docencia correspondiente al año académico 2020 (Decreto Universitario N° 0015803, 2020, pág.2).

Este Decreto profundiza sobre las labores del docente en términos de la planificación de su actividad, con enfoque especial en lograr resultados de aprendizaje, con una adaptación de su forma de evaluación al formato no presencial, entre otras disposiciones particulares (Decreto Universitario N° 0015803). Junto a lo anterior, se otorgó la facultad a las autoridades de poder mediante actos administrativos *“realizar las adecuaciones que sean necesarias en los reglamentos y planes de formación de sus carreras y programas”* (Decreto Universitario N° 0015803, 2020, pág. 3). El Decreto concluye mencionando que tales indicaciones solo serían válidas para el año académico 2020.

Dado lo anterior, y finalmente, el Decreto Universitario N° 0010180 del 21 de abril de 2021 vuelve a dar las orientaciones para el ejercicio de la docencia con las adecuaciones que se estime correspondientes, asegurando el ejercicio de la docencia remota. El documento hace énfasis en la continuidad de la situación de emergencia y en la adopción de medidas excepcionales, teniendo en cuenta la vigencia de las indicaciones otorgadas en el decreto del año 2020 mencionado previamente.

Sin embargo, el aspecto más interesante es que este Decreto faculta la posibilidad de realizar actividades presenciales puntuales, aun cuando los programas permitan una realización 100% de forma remota. Dichas actividades han de estar dirigidas a estudiantes que comenzaron su vida universitaria en los tiempos de pandemia y a quienes le busca *“potenciar el fortalecimiento de la comunidad y el involucramiento institucional”* (Decreto N° 0010180, 21 de abril de 2021, pág.3).

Además, el Decreto llama a considerar los aspectos pertinentes a la transición de regreso a la presencialidad, según las condiciones sanitarias, considerando la modificación de las condiciones en que se ejerce la docencia para tal fin (Decreto N° 0010180, 21 de abril de 2021). El Decreto finaliza indicando nuevamente que sus indicaciones son aplicables solo durante el año académico 2021, quedando pendiente conocer las condiciones en que se ejercerá la docencia en el año 2022.

10. Análisis y resultados

El relato presentado en las siguientes líneas responde a los hallazgos obtenidos en las dos etapas presentadas en la metodología:

En primera instancia, la conformación de un relato a partir de las entrevistas realizadas a personas cuyo trabajo fue clave en la coordinación de la adaptación de la docencia remota de emergencia, junto con la revisión de literatura y de elementos audiovisuales elaborados por la Universidad en torno al tema, sujeta a una sistematización y análisis documental.

Luego, se presentan los resultados obtenidos a través de la consulta sobre las condiciones en que la Escuela de Gobierno y Gestión Pública enfrentó el escenario actual, que incluyó una entrevista a un actor clave y la encuesta respondida por 44 docentes.

Parte 1

La construcción de un relato a nivel central

10.1. La Educación Remota en la Universidad de Chile antes de que fuese necesaria

Aunque la pandemia haya sido el catalizador de cambios masivos y radicales en la forma en que se vive la docencia universitaria, la idea de clases en línea no es una novedad; ya existía dentro de planes para aumentar la oferta y cobertura de cursos para el estudiantado. El uso, y la posibilidad de validación de créditos por cursos tomados a través de la plataforma de Coursera se remonta a la década pasada (BioBioChile, 2016). Más aun, el crecimiento exponencial del uso y masificación de herramientas tecnológicas convertiría la posibilidad de innovar en la forma de hacer clases en una alternativa factible de estudiar e implementar.

Considerando como fortalezas las experiencias de U-Abierta, cursos b-learning realizados por la Facultad de Economía y Negocios, programas de Educación

Continua Online y distintos diplomados (Universidad de Chile, 2018b) la Universidad de Chile presentó un Proyecto de Innovación en el año 2018, denominado *Fortalecimiento de un modelo integral para la innovación en la Universidad de Chile*, enmarcado en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 que versaba sobre la implementación de un proyecto de educación online. Dicho proyecto se sustentó bajo la dinámica de innovación basada en ciencias, un aporte a la equidad e inclusión para estudiantes de pregrado y una cultura de articulación entre el nivel central y las distintas unidades académicas (Universidad de Chile, 2018b),

Dicho proyecto, reconociendo la tendencia a considerar a la educación en línea “*como una actividad de menor valor*” (Universidad de Chile, 2018b, pág. 12), replantea su significancia como una oportunidad de fortalecer una formación de calidad, crear nuevas condiciones en interacción entre académicos y estudiantes, así como aumentar la matrícula y crear nuevas carreras (Universidad de Chile, 2018b).

Este proceso comenzó con la llegada de distintos requerimientos tecnológicos desde unidades académicas hacia el nivel central de la Universidad:

[llegaban] solicitudes de recursos económicos para plataformas online, entonces empezamos a ver cómo responder [...] empezamos a levantar estudios y ver que plataformas habían dando vueltas [...] nos dimos cuenta de que tenía un montón de beneficios también para pregrado y posgrado (Persona Entrevistada N°2, 2021).

La presentación del proyecto final al Ministerio de Educación califica: “*La Universidad cuenta con las capacidades y conocimientos para impulsar el desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la educación online*” (Universidad de Chile, 2018b, pág. 13).

El proyecto, que en su conjunto apuntaba a un cambio estructural en la forma de impartir enseñanza – y la posición de la Universidad como un ente innovador, detallaba 4 objetivos particulares sobre educación mediada por tecnologías:

1. Contar con una plataforma de educación online robusta que responda al modelo de enseñanza-aprendizaje online definido,
2. Implementación de una metodología de enseñanza-aprendizaje para educación online en pregrado, posgrado y educación continua, sistematizada y socializada,
3. Incremento de los cursos de pregrado, posgrado y educación continua dictados total o parcialmente online, con logro de aprendizaje igual o superior a la versión presencial,
4. Creación de capacidades en docentes relacionadas a herramientas y metodologías de educación online Producción científica y retroalimentación del modelo pedagógico (Universidad de Chile, 2018b, pág. 35).

Este proyecto debía ser votado en la sesión del Senado Universitario el lunes 21 de octubre de 2019, fecha que coincidió con las manifestaciones ciudadanas del 18 de octubre, quedando postergado por este evento y el surgimiento de la pandemia en marzo de 2020.

10.2. Sálvese quien pueda

Los eventos de marzo del 2020 han de ser catalogados como *difíciles*, a falta de espacio y tiempo para categorizar todos los cambios sociales y personales que ocurrieron en dicho mes. La explosión de la pandemia tomó por urgencia al nivel central de la Universidad, quienes debieron tomar decisiones rápidas en dos frentes: por un lado, asegurar la continuidad de funciones de la Universidad en su conjunto y, además, mantener a sus propios equipos de trabajo en condiciones de funcionamiento (Persona entrevistada N°3, 2021).

En términos de la gestión de la docencia, las personas responsables en esta materia, a nivel central, califican las primeras semanas como caóticas (Persona entrevistada N°1, 2021) (Persona Entrevistada N°2, 2021) (Persona entrevistada N°3, 2021). Las personas entrevistadas concuerdan en sus relatos sobre esta doble responsabilidad en medio del caos, que, en términos nunca antes vistos, exigía, por

un lado, armar todo un esquema que permitiera la continuidad de la docencia universitaria en un formato en línea, y al mismo tiempo contar con recursos y formas de trabajar también en modalidad remota: *“nadie tenía muy claro cómo hacer de alguna manera lo que teníamos que hacer”* (Persona entrevistada N°3, 2021), *“ fue estresante el primer mes [...] pensar en otro formato que a su vez era inédito [...] en menos de un mes lograr levantar orientaciones”* (Persona entrevistada N°1, 2021).

En este sentido, el primer mes para el Departamento de Pregrado, y en general para cada área de la universidad que tenga responsabilidades para articular la docencia, implicó que en un mismo tiempo:

- a. Se debiese tener claridad en cómo gestionar rápidamente opciones, alternativas y medios de funcionamiento.
- b. Responder al paro de estudiantes que exigían no iniciar clases hasta tener condiciones mínimas de acceso a herramientas tecnológicas.
- c. Se debía asegurar que los funcionarios y funcionarias de la universidad también tuvieran opciones de trabajo seguro.
- d. Levantar una plataforma de trabajo en línea, aprovechando recursos tecnológicos.
- e. Enseñar a profesores, estudiantes y personal a utilizar estas plataformas.

En esta línea, aunque ya existía el proyecto para implementar una plataforma para educación mediada por tecnologías, que permitía la docencia remota, la decisión desde el nivel central fue no utilizar dicho proyecto como solución al problema:

Viene la pandemia y ahí tomé una decisión estratégica que fue no masificar la plataforma que nosotros teníamos, porque entendíamos que en ese minuto había que mantener la continuidad de las clases lo más posible, y eso significaba lo que después se llamó educación remota de emergencia (Persona Entrevistada N°2, 2021).

Bajo este escenario, la primera orientación hacia las distintas unidades académicas es categórica: *“sólo aquello que sea urgente, imprescindible, hasta haga todo lo que se pueda hacer”* (Persona entrevistada N°3, 2021).

La continuidad de funciones necesitaba un intento de certidumbre, de tal manera que se pudiesen encausar lineamientos ante potenciales futuros. Se consideraron cuatro aspectos:

- a. La pandemia alteraría el funcionamiento de la Universidad por un corto periodo,
- b. La pandemia se mantendría estable, lo que permitiría un funcionamiento con una pronta vuelta a lo acostumbrado,
- c. Olas sucesivas de contagios con aperturas y cierres de la Universidad,
- d. Un escenario fatalista con muertes masivas y una interrupción del servicio ante la falta de certeza (Persona entrevistada N°3, 2021).

En retrospectiva, el escenario efectivamente vivido ha sido el “c” (Persona entrevistada N°3, 2021). En cualquier caso, se necesitó de decisiones rápidas y una fuerte coordinación entre todos los involucrados que permitiera levantar la ahora denominada Educación Remota de Emergencia.

Esta rapidez conllevó a atender de manera rápida distintos problemas:

1. La necesidad de asegurar que tanto académicos/as como estudiantes tuviesen acceso a internet y equipos computacionales,
2. La necesidad de capacitar a los/as académicos/as en esta nueva modalidad en puntos muy concretos (el uso mismo de la plataforma zoom),
3. Coordinarse con las distintas unidades académicas bajo la dinámica de “haga lo que pueda”.

La falta de certidumbre, y desde la visión actual de una situación controlada, el primer mes de la pandemia se cierra como clave, donde hay una fuerte capacidad

de respuesta en un escenario caótico, con prácticas coordinadas en la medida de lo posible (Persona entrevistada N°1, 2021). El hecho de levantar una estructura que asegurara la continuidad de clases en tan corto periodo de tiempo es calificado como un éxito (Persona entrevistada N°3, 2021), así como una experiencia épica (Persona entrevistada N°1, 2021), que implicó repensar absolutamente toda forma de trabajar (Persona entrevistada N°3, 2021).

10.3. Soluciones urgentes, medidas rápidas

Asegurar la continuidad de las funciones universitarias sin un manual de procedimiento, o al menos una guía orientadora, se configura como una tarea titánica. En retrospectiva, existe información sobre cómo llevar adelante procesos de implementación de docencia remota (Véase Sangrà et al. (2020)). Sin embargo, al inicio de la pandemia, la principal dificultad radicaba en que la información disponible consideraba procesos tradicionales: modalidades con implementaciones complejas, experimentales y con una fuerte resistencia al cambio desde lo tradicional (Universidad de Chile, 2018b). Esto implicó que los elementos necesarios para implementar la modalidad no eran conocidos para las y los responsables.

Más aun, la inexperiencia en el tema – al no haber sido considerado nunca como una potencial realidad factible - configura que, a nivel central, la Universidad se vio obligada a atender, y aprender a observar fenómenos que no se habían evidenciado previamente: la realidad del acceso digital de estudiantes y del cuerpo académico, la forma de “hacer clases” y la adaptabilidad de los sistemas de la Universidad. Las personas entrevistadas para este relato concuerdan que la primera prioridad fue asegurar que se pudiese realizar clases, de la forma que fuera. A nivel de coordinación, esto repercutió en la forma en que se organizaba la docencia y el acceso a las plataformas: asegurarse que tanto estudiantes como académicos y académicas tuvieran acceso a internet. Este fue el primer choque con la realidad. La paralización estudiantil durante marzo del 2020 expuso la precariedad en que los

y las estudiantes se encuentran en términos de acceso a herramientas computacionales (Persona entrevistada N°1, 2021).

El acceso a internet se configuró como el principal obstáculo para garantizar el inicio del año académico en la medida de lo posible. El catastro realizado arrojó que alrededor de 3500 estudiantes no contaban con internet (Persona entrevistada N°3, 2021). El Departamento de Pregrado debió movilizar rápidamente recursos para solucionar esta situación mediante la adquisición de tarjetas SIM que subsanaran esta situación, comprando cinco mil chips (Persona entrevistada N°3, 2021). Dado por superado este primer problema, se pasa al siguiente: no solo falta acceso a internet, parte de los y las estudiantes tampoco tienen equipos computacionales. Este nuevo problema plantea una de las instancias de coordinación entre el Departamento de Pregrado y las distintas unidades académicas de la Universidad: permitir que los equipos que tuvieran las escuelas y facultades fueran facilitados a estudiantes para su uso desde casa (Persona entrevistada N°3, 2021).

Esta lista de comprobación en retrospectiva, continua con el siguiente problema ¿cómo hacer una clase en línea?

10.4. La clase por Zoom

Siempre bajo la lógica de haga lo que se pueda, el proceso de adaptación al mundo en línea implicó repensar la forma en que se realiza una clase y determinar qué elementos deben considerarse para garantizar una experiencia que al menos sea suficiente en términos del ejercicio de la docencia: “*vino el tema de cómo hacemos esta clase*” (Persona entrevistada N°3, 2021). Nuevamente, el factor estrés aparece como el sentimiento predominante en esta etapa de planificación de un formato inédito, pero al mismo tiempo, se considera como un logro importante: “*en menos de un mes lograr levantar orientaciones para las y los profesores y creo que fue exitoso*” (Persona entrevistada N°1, 2021).

En primer lugar, y a nivel administrativo, las orientaciones para la realización de las clases implicaron coordinación entre el nivel central y las distintas unidades académicas, reforzando la comunicación entre ellas:

El Departamento venía teniendo reuniones mensuales con los directores de escuela, y en esta coyuntura, se empezaron a hacer reuniones semanales con los directores de escuelas, y eso permite tener una interlocución que es muy rápida respecto de que se necesita en la en las unidades académicas, que son todas distintas [...] [y lo que] les proponíamos tiene que ser pertinente [...] Creo que ese diálogo, que ya existía de antes, en este contexto fue valiosísimo, no, porque permitió que la unidad y el departamento completo reaccionará y pudiera dar respuesta rápidamente a las primeras preguntas, [...] de cómo hago esto (Persona entrevistada N°1, 2021).

Esta coordinación se vio fortalecida en términos del reconocimiento de la emergencia y la necesidad de responder: “¿[cómo] reaccionaron las unidades en términos de docencia?: muy tempranamente se prepararon. Pasaron unas 3 semanas a un mes desde que se dio este anuncio hasta que ya teníamos más o menos la cosa” (Persona entrevistada N°3, 2021).

Es así como la clave para la orientación de los primeros meses es contestar al cómo hacer la clase en este nuevo formato. Rápidamente quedó de manifiesto que, para muchas unidades académicas, la nueva realidad implicaba desarticular modalidades históricas “significa desarmar un curso que desde hace 40 años o 60 años se venía dictando con un práctico y después teórico” (Persona entrevistada N°3, 2021).

Este cambio radical, sumado a la dinámica de lo posible, exigió que se organizaran talleres que orientaran a las y los docentes para enfrentarse al formato. Estas instancias también se enfrentaron a desafíos nuevos: las orientaciones debían incorporar desde elementos muy concretos hasta cuestiones abstractas (Persona entrevistada N°3, 2021). Es así como, el Departamento de Pregrado, a través de la

Unidad de Docencia, y en coordinación con la Oficina de Educación Online organizó estos talleres virtuales a lo largo de toda la pandemia, con especial énfasis en los primeros meses, para poder entregar orientaciones al cuerpo docente de la universidad.

10.5. ¿Cómo se hace una clase en línea en pandemia?

Cómo se comentó previamente, la respuesta a esta pregunta configuró la realización de talleres, presentaciones e instructivos por parte de la Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado, en coordinación directa con otros actores según fuese la necesidad (otros agentes dentro del Departamento, así como con la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información). La urgencia en tener respuestas para el cuerpo académico de la Universidad implicó que el primero de estos talleres se hiciera en marzo de 2020, estando disponible en internet desde el día 28 de ese mes.

El taller “Planificando mi enseñanza en modalidad no presencial” recoge los cuestionamientos, dudas y temores del cuerpo académico de la universidad ante esta nueva modalidad, en particular con la forma en la que se debió articular las clases y el golpe de realidad ante la vulnerabilidad en el acceso a internet y equipos tecnológicos, algo que no se había visualizado hasta el momento. Dicho taller entrega una cuota de honestidad en términos de la falta de tiempo y experiencia en la materia, apelando a experimentar y ver qué elementos favorecen el aprendizaje de los estudiantes (Unidad de Docencia, 2020a).

La situación además expuso los nuevos desafíos y responsabilidades que recayeron en las y los docentes. Partiendo por admitir que no todos tienen experiencia en la modalidad, el enfoque prioritario fue hacer lo que favoreciera el aprendizaje de los estudiantes, apelando a la flexibilidad y tomando un rol activo en la identificación de cualquier dificultad que comprometiera el aprendizaje de estudiantes y que obligaran a canalizar esfuerzos por parte de las unidades académicas (Unidad de Docencia, 2020a). En un principio, la nueva modalidad

exigiría que un profesor o profesora además se convertiría en un articulador de procesos, quien, además debía mantener una rutina que fuese similar a la otrora clase presencial:

Una de nuestras recomendaciones fue que los profesores mantuvieran los mismos puntos de contacto, [los] horarios que tenían [con] sus estudiantes en términos de: si la clase presencial duraba 1:30 efectivamente la clase virtual 1:30 [...] queríamos mantener la rutina muy tempranamente (Persona entrevistada N°3, 2021).

Un profesor/a sería la única cara visible al estudiante ahora en casa, por tanto, es él/ella quien habría de identificar si los/las estudiantes asistían o no, y comunicarse con estos/as. (Unidad de Docencia, 2020a). Sin embargo, este rol de testigo y articulador se convirtió en un contraste en lo que refiere a la experiencia de aprendizaje: aunque se debía mantener a toda costa, el trabajo en clases pasaba ahora a una dimensión autónoma; el ejercicio de la docencia se articuló como una orientación en esta nueva vía, manteniendo la interacción, pero ahora a través de las plataformas, herramientas y recursos web (Unidad de Docencia, 2020a).

En este punto, también se apela a que los cambios, en la práctica drásticos, se tomarían en cuenta bajo una mirada de gradualidad:

[...] o sea no vamos a poder resolver todo en un día, y, en especial, tener en cuenta que a medida que vayamos implementando nos van a surgir otro tipo de situaciones. Lo principal acá [es] entender que hay un conjunto de personas y de recursos de apoyo para que este proceso sea el mejor posible para los estudiantes y también para nosotros mismos (Unidad de Docencia, 2020a).

Quizá el ejemplo más claro es la duración de la hora de clases: si bien la primera orientación fue mantener los tiempos de contacto tradicionales (Persona entrevistada N°3, 2021), ya a fines de marzo de 2020 se apelaba a realizar sesiones más cortas (Unidad de Docencia, 2020a). En términos de ajustes curriculares,

desde un primer momento se reconoció que las planificaciones tradicionales de clases no podrían ser traspasadas sin más al formato remoto. Estando totalmente perdida la posibilidad de tener una interacción directa, la recomendación fue la de organizar los cursos en pequeñas unidades, muy acotadas (plazos de hasta dos semanas), con guías de trabajo que no significaran un cumplimiento obligatorio de temáticas. El llamado a la docencia fue el trabajar bajo una idea de factibilidad. Esto significó también un aumento en la carga laboral en el sentido de requerir construir material que habría de ser entregado en formatos digitales, lo que implica mayores tiempos de producción y considerar sesiones especiales para atender dudas (Unidad de Docencia, 2020a).

Otro punto de atención en el momento de ejercer la docencia remota de emergencia consistió en el llamado a crear vínculos con las y los estudiantes. Esto remitido al rol de articulador ya mencionado, pero también como un punto de resignificación de la labor del docente en términos de la necesidad de otorgar una guía y orientación (Unidad de Docencia, 2020a). En primera instancia, dicha vinculación se configuró para asegurar una experiencia de aprendizaje para estudiantes, en términos de los objetivos esperados para cada curso, con la máxima de interactuar con ellos y ellas (Unidad de Docencia, 2020a). Esta idea continuó desarrollándose a medida que la docencia requirió adaptar sus planificaciones, atendiendo a la realidad particular de cada curso que se dictaba en una facultad o escuela.

En la práctica, bajo las orientaciones expresadas en el ciclo de videoconferencias, la realización de un curso cualquiera bajo los lineamientos de marzo de 2020 implicó:

- a. Mentalizar que los objetivos de aprendizaje pensados para trabajo presencial no podrían cumplirse bajo la modalidad remota.
- b. Adaptar la clase a la virtualidad no era traspasar la clase presencial a una videoconferencia, sino que requeriría replantear nuevas herramientas,

materiales y métodos a fin de entregar una experiencia factible de realizar en línea, particularmente ante problemas de conexión.

- c. El o la docente se convirtió en quien podría identificar las complejidades y problemas que enfrentarían los y las estudiantes, debiendo canalizar la situación a las unidades correspondientes.
- d. Plantear objetivos más cortos, sesiones más cortas y aprendizajes mucho más específicos, bajo la máxima de ser logrados por medios de un trabajo casi plenamente autónomo.
- e. Conjugación un equilibrio entre autonomía y acompañamiento. Si bien las sesiones podrían fomentar la autonomía del estudiante, la docencia habría de focalizar esfuerzos en vincularse con estos, con la implicancia de aumentar una interacción personalizada, a fin de detectar problemas y consolidar un real acompañamiento, a pesar de la virtualidad.
- f. Entender la nueva forma de hacer clases como un esfuerzo colectivo. La resolución de ciertos problemas habrían de requerir canalizar esfuerzos y apoyos escalando incluso hacia el nivel central.
- g. Se ha de reconocer que no se conocían los alcances de la modalidad, por tanto, todo lo dicho podría ser sujeto a cambios y discusiones; requiriéndose hacer lo que sea posible con los recursos que se tenga a la mano.
- h. Aceptar que ciertos cursos no podrían ser realizados, y los aprendizajes potenciales sólo se podrían guiar hacia una preparación que ayude a visualizar lo que se esperaba originalmente (esto pensando en cursos prácticos, en terreno o similares).

10.6. (No) Interacción, humanización y pantallas

Aun con todas las orientaciones recopiladas, y un discurso honesto en términos del reconocimiento de las dificultades vecinadas producto de la implementación forzada de las clases en línea, la puesta en marcha de la modalidad implicó

reconocer nuevos desafíos y plantear nuevas formas de abordar las condiciones. El uso de plataformas, la realización de la clase, la elaboración del material y la vinculación estudiante-docente se constituyeron como pilares dentro de un masivo y forzoso experimento social, cuyo fin era mantener algo de la vida universitaria, pero ahora desde un escritorio en casa.

Por un lado, se esperaba, e incluso se reconoció que la virtualidad significaría un cambio en la forma en que estudiantes y profesores se vincularían, en especial con el uso de la tecnología, donde, se asume, que estudiantes tienen mejor manejo:

el profe de alguna manera también tenía que aprender y necesitaba de los estudiantes para saber usar el zoom y la camarita esa, la pregunta a los expertos se da vuelta y el experto, de repente, en algunos temas es el estudiante; entonces genera una redefinición del vínculo que no necesariamente fue frío (Persona entrevistada N°1, 2021).

Lo anterior fue rápidamente confirmado por las y los docentes: al consultarles por los obstáculos que veían al desarrollo de las clases, se tenía plena certeza de la alta alfabetización digital de los estudiantes: al parecer los estudiantes saben cómo interactuar en estos espacios y eso es algo que efectivamente pueden llevar bastante bien (Unidad de Docencia, 2020c). Sin embargo, esa interacción tiene una faceta oscura, que va más allá de la capacidad del uso de las herramientas tecnológicas.

Esta nueva vinculación entre estudiantes y docentes remite particular interés al propiciar uno de los fenómenos característicos de las clases en línea: la pantalla negra. Aunque desde el nivel central se orientaba fomentar un vínculo entre profesores y estudiantes, apenas comenzó el semestre se empezó a visualizar este fenómeno. Si bien, analizar la pantalla negra en clases podría significar un estudio aparte y completo, en el ejercicio de la docencia esta configuró el primer y más importante desafío: *“estamos como queriendo interactuar [pero] eso no se daba”* (Persona entrevistada N°3, 2021).

La pantalla negra se contrapuso a lo más elemental esperado en este escenario: la interacción. tempranamente la sensación de aislamiento recayó en las y los docentes:

Hubo crisis emocional de parte de los docentes porque nos sentimos más inseguros [en esta] dinámica de no ver a la gente. Es decir, como un académico, una académica, muy seguro en la presencialidad porque saben lo que dan, tienen historia en eso y todo, [y] de repente tenías virtualización, poner esto en una plataforma que tú mismo desconoces cómo funciona y, como decía recién, con cámaras apagadas (Persona entrevistada N°1, 2021).

Como explicación, se esgrimieron razones técnicas: los problemas de conectividad hacían complejo mantener una cámara encendida, dado la sobrecarga del sistema (Unidad de Docencia, 2020d). Pero también se identificaron razones humanas: mantener la cámara encendida significaba para los estudiantes exponer su intimidad, la que a veces no era óptima para ser presentada “públicamente”, surgiendo la necesidad de mantener el derecho a la privacidad (Unidad de Docencia, 2020d):

Es muy interesante ponerse en los zapatos de un estudiante que no puede prender la Cámara porque convive con toda su familia, porque no tiene un espacio adecuado porque comparte el computador con el hermano más chico [...] las cámaras estaban apagadas, o sea, la primera crisis fue emocional, qué tiene que ver con decir “qué pasa del otro lado, no sé qué pasa, no sé cómo llegar a los estudiantes” (Persona entrevistada N°1, 2021).

En cualquier caso, desde el nivel central se fomentó el insistir positivamente en lograr conocer de alguna forma a las y los estudiantes, llamando a las y los docentes explicitar las ganas de verlos, apelando a la emotividad que conlleva mostrar real interés en conocer a las personas (Unidad de Docencia, 2020d), *“de repente nos tuvimos que abrir a conversar qué nos pasa, desde donde nos relacionamos, en*

legitimar digamos el espacio privado del otro (donde) pasan muchas cosas” (Persona entrevistada N°1, 2021).

Sin embargo, dentro de la dificultad y el desafío de mantener este vínculo, surgió una conclusión particular:

Finalmente, la pandemia nos humanizó [...] nos centramos tanto en las metodologías de enseñanza a partir de aprendizaje como en las emociones que están involucradas en el aprendizaje [...] eso diría que fue lo más revolucionario que nos pasó (Persona entrevistada N°1, 2021).

La búsqueda de interacción en este nuevo formato, sumado al estar, tanto profesores/as como estudiantes en sus casas, conjugó que el vínculo esperado fuera más allá del mantenimiento del contacto, sino que demostró una necesidad mutua de entender quién es estudiante y docente, como persona, más que como cargo:

Que el profe también es un ser humano en sí, lo cual en la época de presencialidad no se nota. O sea, que el propio profe haga clase y aparezca el gato [...] los hijos en pijama, no sé, [...] el profe es humano y el profe a su vez se volvió más flexible y le empieza a decir a estudiantes: no importa si no llegaste con tu trabajo; te espera un par de días más (Persona entrevistada N°1, 2021).

Esta situación es bastante interesante ya que se establece a partir de un escenario contradictorio: por un lado, cuesta muchísimo más conocer a las personas con las que se interactúa en línea, pero al mismo tiempo, la forma de conocerlos es distinta a lo esperable en los contextos, ahora, clásicos:

Empezaron a pasar fenómenos que en la presencialidad no se lograba del todo, porque la distancia, la jerarquía, la tradición pareciera que permeaba esas prácticas [...] fue un contexto de pandemia que de alguna manera nos expuso [...] todos somos vulnerables al virus, entonces la generosidad surge,

y la empatía, más allá jerarquías y las edades (Persona entrevistada N°1, 2021).

Ahora bien, bajo esta nueva realidad humanizada, en el ejercicio de la docencia se comenzó a vislumbrar la complejidad de sobrevivir a esta nueva modalidad. La interacción docente/estudiante se reconfiguró como un ecosistema de confianza y empatía (Unidad de Docencia, 2020c) lo que, de acuerdo con las fuentes consultadas, permitió focalizar esfuerzos en entender qué pasa con estudiantes de primer año. Quienes ingresaron a la universidad bajo la modalidad remoto están bajo una experiencia universitaria incompleta: no conocen la universidad y el cuerpo académico tampoco los conoce (Unidad de Docencia, 2020c).

La Unidad de Docencia hubo de prestar particular atención a este grupo:

Con los profesores de primer año hay una organización de coordinación que lidera una de las profesionales de la unidad de docencia [...] el profesor [que] viene de allá es muy buen interlocutor para decirte: [...] pregúntale sobre sus condiciones [al estudiante], para ver si tiene todo lo necesario para participar en forma virtual (Persona entrevistada N°1, 2021).

10.7. Apoyo invisible

Dentro del abanico de necesidades para garantizar la realización de clases bajo la modalidad de educación remota de emergencia, las orientaciones dan un hecho por garantizado: la disponibilidad de herramientas tecnológicas. Más allá de la discusión de cuan sólidas son las interacciones bajo plataformas digitales, el hecho que existan, y funcionen, también responde a una rápida coordinación de esfuerzos, y una cadena de aprendizajes en el nivel central de la Universidad.

Levantar un sistema tecnológico que albergue la que hoy es la cotidianidad de la Universidad responde a un esfuerzo de la Vicerrectoría de Tecnologías de Información, a través de la Oficina de Educación Online. En coordinación directa con el Departamento de Pregrado, a esta oficina se debe la realización de algunos de los talleres de capacitación para el uso de herramientas tecnológicas (Persona

Entrevistada N°2, 2021). Esto fue posible gracias a la coordinación entre equipos profesionales, atendiendo a maximizar el aporte que cada uno hacía según su área de labores.

La primera decisión tomada en esta línea fue no responder a la pandemia con el proyecto levantado en el año 2018, sino que aprovechar los conocimientos levantados para formular una respuesta de emergencia, sin mezclarlo con el plan original:

la respuesta fue desde el lado de educación mediada por tecnologías; mantengamos el plan de crear capacidades en los docentes [...] pero mantengamos esa línea de desarrollo sin ensuciarlo con esta educación remota de emergencia (Persona Entrevistada N°2, 2021).

A esta decisión le siguió la coordinación con la Unidad de Docencia, a fin de crear los talleres de capacitación:

Fue coordinado full con la Unidad de Docencia [...] había capacitaciones hechas por nosotros [...] capacitaciones hechas por cursos especiales [...] conversatorios donde participamos nosotros [...] colaborativamente y ellos se hicieron cargo de la coordinación global de actividades de la difusión [porque] tenían mejor llegada a los profesores. Entonces era más fácil la difusión por parte de ellos que por parte de nosotros. Claro, nosotros teníamos un programa que llamábamos el maletín de herramientas para la docencia online y teníamos planificado cuatro cursos, 5 cursos, pero nos gastamos todo el tiempo y recursos en apoyar principalmente [...]; al final sacamos sólo 2 de esos cursos que teníamos pensados (Persona Entrevistada N°2, 2021).

A esta realidad se sumó un desafío adicional: el sostener la virtualidad. La primera decisión fue contratar un sistema de videoconferencias, ante la idea de que solo así se podría mantener la continuidad de operaciones bajo toda la incertidumbre del momento (Persona Entrevistada N°2, 2021). Con la plataforma lista se elaboraron los talleres para capacitar en su uso y se levantó una mesa de ayuda a nivel central,

que apoyase mediante un sistema de tickets los distintos requerimientos levantados por docentes (Persona entrevistada N°3, 2021).

Luego, vino también un momento de reconocimiento: clarificar que el hacer clases en línea, en el formato actual, no es hacer educación mediada por tecnologías (Persona Entrevistada N°2, 2021). Esta adaptación forzada de los planes presenciales a la virtualidad no responde al espíritu de la modalidad en términos de una planificación y adaptación cuidada. Por esta razón es que, elementalmente, sólo se tomó en cuenta los mecanismos de creación de capacidades, en vez del proyecto completo, a fin de no “ensuciarlo con esta educación remota de emergencia” (Persona Entrevistada N°2, 2021). Con esto, se evidencia lo propuesto por Sangrà et al. (2020): lo que importa en primer momento es implementar algo bien diseñado, pero lo que se vive hoy no es un diseño ideal (Hodges, Moore, Lokee, Trust, & Bond, 2020).

Además, la adaptación presentó un problema técnico adicional, que no es visible. Dentro del entorno de la informática, existe la idea de que nadie se acuerda de los informáticos hasta que los sistemas se caen (Persona Entrevistada N°2, 2021). La implementación de la modalidad configuró una nueva carga de trabajo para estos profesionales y una nueva forma de participación en la actividad de la docencia universitaria. La revisión de literatura recalca la importancia de las Tecnologías de La Información (véase el Capítulo II: Diseño de cursos online de Sangrà et al (2020)); sin embargo, es llamativo que el diseño de sistemas online pareciera dar por sentado la siempre disponibilidad de los sistemas informáticos.

Prueba de lo anterior, es la adaptación que requirió una serie de movimientos por parte de equipos profesionales que asegurasen la operatividad de las plataformas. El caso de U-Cursos es representativo en el sentido de que la pandemia lo convirtió en la plataforma estrella de la interacción bajo la educación remota de emergencia, que debió ser modificada para interactuar con las videoconferencias. Poder registrar el uso dado por parte de los y las estudiantes (como medida para identificar interacciones y/o falta de conexión) y almacenar las grabaciones de las clases

aumentó la demanda del uso de la plataforma, la cual, aunque en línea, requirió desarrollar soluciones de infraestructura física: se necesitó nuevo espacio para los equipos donde almacenar la información que las y los profesores iban subiendo (Persona Entrevistada N°2, 2021).

10.8. El retorno ¿a la normalidad?

Las personas entrevistadas para este trabajo coinciden que el año 2020 fue un año de aprendizajes, y el 2021 se presentó como una oportunidad de perfeccionar lo desarrollado, pero con la mirada puesta en la vuelta a la presencialidad. Aun así, se rescata la experiencia de la Universidad online como una instancia enriquecedora, a pesar de todos los desafíos y complejidades.

A nivel central, las palabras conversación y colaboración resuenan como las claves para poder haber entregado una respuesta rápida, en particular atendiendo a que la diversidad de la Universidad hace difícil considerar absolutamente todas las realidades y particularidades de cada unidad académica (Persona entrevistada N°1, 2021). Desde un punto de vista de gestión, también es una experiencia exitosa al demostrar que efectivamente se puede manejar una Universidad desde casa (Persona entrevistada N°3, 2021) (Persona Entrevistada N°2, 2021).

Por otro lado, y atendiendo a los beneficios clásicos de la docencia remota, la virtualidad permitió aumentar el alcance de las actividades, visualizándose la pérdida de barreras geográficas y temporales que vienen sujetas a la presencialidad tradicional:

No todo es tan malo digamos [...] entre los espacios que se ganó con el zoom, es que pudiéramos convocar a las personas y las personas mayoría estaba disponible; porque antes nos juntábamos en forma presencial y eso significaba que había gente, docentes, académicos, que se tenían que cruzar la ciudad para poder ir a un taller. Ahora todas nuestras propuestas formativas tenían, tuvo mucha más cobertura, porque estábamos a un clic de distancia (Persona entrevistada N°1, 2021).

Esto se suma a la nueva forma de entender la realidad del estudiante: el paro de marzo 2020 dejó en claro la necesidad institucional de “*conocer a los y las estudiantes en mucho más sentidos de lo que ya pensábamos que ya los conocíamos*” (Persona entrevistada N°1, 2021).

Prosigue el aprendizaje con la respuesta a cómo lograr realizar una clase en línea de una forma exitosa. En octubre de 2021 la Universidad publicó el documento *Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías*, el cual se origina en la discusión prepandemia en torno al tema, con lo que desde el nivel central se entendía por docencia remota (Persona Entrevistada N°2, 2021), para luego integrar el concepto “educación remota de emergencia”.

La implicancia del término “emergencia” confirma que la Universidad de Chile experimento lo que ahora sería un caso típico sobre la necesidad de implementar velozmente un sistema temporal que mantenga su funcionalidad, según o que expresa Hodges, Moore, Lokee, Trust, y Bond (2020), y bajo las limitaciones de uso de tecnología e infraestructura que reflejó la tesis de Morales (2020). La reflexión en torno a lo hecho en el último año, con el reconocimiento a la vinculación indisoluble entre educación y tecnología (Universidad de Chile, 2021) concluyeron en la necesidad de orientar la modalidad bajo el modelo educativo de la Universidad:

Una de las más importantes ventajas de la educación mediada por tecnologías es fomentar una mayor democratización de los aprendizajes tanto en el acceso libre a los contenidos y saberes (siempre disponibles más allá de las fronteras del aula universitaria), así como en la posibilidad de co-construir autónomamente los aprendizajes, para lo cual las actividades basadas en el trabajo colaborativo cumplen un rol esencial (Universidad de Chile, 2021, pág. 45).

La docencia como una actividad de acompañamiento al aprendizaje, desde un rol activo de interacción se mantiene como necesidad, aprendizaje y experiencia. El documento señalado rescata la comunicación, en términos de planificación,

retroalimentación y acuerdos como la clave de la modalidad (Universidad de Chile, 2021) lo que también se visualiza en la voz entrevistada: *“tenemos que hablar mucho [...] finalmente fue un año de mucha conversación, ya no desde lo que dicen las teorías de aprendizaje de enseñanza sino la conversación respecto de lo que nos pasa”* (Persona entrevistada N°1, 2021).

La vivencia universitaria, ahora más que nunca rescata la importancia interacción. Entonces, también se pone de manifiesto el considerar la calidad de ésta: *“también nos fuimos dando cuenta que, en el fondo de la experiencia universitaria, sobre todo los estudiantes, pero en general de la comunidad, se había visto muy desmejorada por la falta de interacciones presenciales”* (Persona entrevistada N°3, 2021). La vuelta a la presencialidad viene a atender, además de las instrucciones ministeriales, a sopesar esta vida universitaria incompleta.

El año 2021 le ha otorgado un nuevo significado al “haga todo lo que pueda”, se habrá de hacer todo lo posible, pero ahora en formato presencial. El regreso ha sido gradual, con la reactivación de ciertos servicios, el uso de oficinas solo ciertos días, y la coordinación híbrida de la labor administrativa, marcan la pauta en una nueva etapa de experimentación:

Todos los espacios presenciales que podamos ocupar, siendo que ellos sean sanitariamente respetuosos [...] En general no nos ha ido fantástico. Teníamos, tenemos algunos espacios donde efectivamente reactivar las actividades sociales ha sido más difícil, sabes, tenemos una comunidad que efectivamente no quiere enfermarse. Estas son las condiciones con las que tenemos que vivir: sale, funciona, cómo [funciona], [o] no funciona. Lo otro es que la Universidad [...] estableció el ritmo de las actividades presenciales a partir de una serie de escritos en los cuales efectivamente ha ido como actualizando [...] cosas que hemos hecho por decreto ya [...] instrucciones para un retorno seguro progresivo participativo. (Persona entrevistada N°3, 2021).

El retorno híbrido es el nuevo paso. Aún bajo la sospecha de la incertidumbre, responde al futuro, y abre horizontes a futuras investigaciones. Esta es historia que se está escribiendo en el momento. Aun así, la experiencia vívida de las personas administradas permite concluir que la docencia remota, aun con todas las complejidades y sufrimientos ha sido una experiencia que no debe olvidarse, sino que utilizarse para innovar en la forma de vivir la universidad y ampliar los horizontes de enseñanza.

Intermedio

Desde el nivel central hacia las unidades académicas

10.9. La República Federal de la Universidad de Chile

La rápida coordinación para implementar la educación remota de emergencia, su alcance masivo, y la consolidación de las orientaciones emitidas desde el nivel central, puede dar lugar al supuesto de que existe una canalización de instrucciones desde el Departamento de Pregrado, y la Unidad de Docencia como ente coordinadora, hacia las distintas unidades académicas de la Universidad. Este supuesto, al ser puesto a prueba, permitiría dar lugar a estudiar la implicancia del proceso de toma de decisiones de acuerdo con las decisiones centralizadas.

El trabajo de investigación en principio contempló este supuesto para así estructurar una línea investigativa. Sin embargo, al consultar a los involucrados en el proceso, estos lo descartan categóricamente:

Pareciera que hay un supuesto de que la Unidad de Docencia tiene potestad [...] es lo primero que tengo que despejar porque no es así. [...] La Unidad de Docencia y, de hecho, el Departamento de Pregrado no mandata. Yo sé que esto suena muy raro [...] y recién entendí esto cuando me incorporé a trabajar al Departamento de Pregrado (Persona entrevistada N°1, 2021).

El descarte de este supuesto es de gran significancia ya que permite reorientar el trabajo investigativo en una nueva perspectiva. Reconociendo de antemano la estructura de la Universidad, su carácter de autonomía legal, y la diversidad de organizaciones que la componen, queda de manifiesto que, aunque haya todo un relato de orientaciones desde el nivel central, éstos no son vinculantes (Persona entrevistada N°3, 2021) quedando bajo la responsabilidad de los Decanatos y direcciones de Escuela la implementación de la modalidad en sus unidades, así como el desarrollo de soluciones y atenciones particulares según la realidad de cada una de ellas.

En cualquier caso, desde el nivel central apoyan la idea de que sus ideas *tienen sentido* (Persona entrevistada N°3, 2021) generando orientaciones comunes, mas nunca mandatos (Persona entrevistada N°1, 2021). Así, se plantea el entendimiento de la relación entre nivel central y unidades académicas como un gobierno federal donde no existe una cadena de instrucciones que descienda hacia las escuelas y facultades: que Rectoría o una Vicerrectoría mande, es una fantasía (Persona entrevistada N°1, 2021).

Todo el relato descrito en estas líneas se ha configurado bajo esta lógica de coordinación no vinculante:

Promovemos el encuentro entre académicos de distintas facultades para que haya un intercambio de experiencias, [...] pero no tenemos potestad y tampoco somos los que regulamos la formación, porque al interior de cada facultad existen unidades de apoyo a la docencia (Persona entrevistada N°1, 2021).

Lo anterior, además, remite a un fin práctico: el tamaño y la complejidad de la Universidad de Chile hace impráctica una toma de decisiones centralizada, bajo el argumento que, aunque se pudiese tener supervigilancia de cada unidad académica, las indicaciones al respecto serían demasiado lentas y difíciles de procesar (Persona entrevistada N°3, 2021).

La importancia de esta explicación radica en el próximo paso del trabajo: estudiar la realidad de la docencia remota en la Escuela de Gobierno y Gestión Pública, bajo la percepción de las y los docentes de ésta.

Parte 2

Una pequeña mirada a la realidad local

10.10. La Escuela de Gobierno y Gestión Pública (EGGP)

Considerando *las orientaciones no vinculantes* ya descritas, la adaptación del proceso se puede relatar a partir del documento enviado a las y los docentes de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública denominado: *Orientaciones para el desarrollo del semestre en línea*. Este presenta un resumen de las orientaciones establecidas por la escuela, además de consolidar una serie de lineamientos que habían sido definidos previo a su redacción (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020).

El documento, a través de 12 apartados, responde a inquietudes respecto al desarrollo de la actividad académica durante el semestre de otoño. En particular refiere a la duración del semestre, mecanismos de evaluación, eliminación de la exigencia de asistencia a clases y eliminación del examen final de cada curso. Se complementa con información respectiva al uso de herramientas tecnológicas (Zoom y U-Cursos) para la realización de clases, solicitando explorar las potencialidades que presentan ambas plataformas para el desarrollo de actividades de enseñanza (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020).

En esta línea, se destaca el Criterio de Flexibilidad académica, el cual, reconociendo el escenario de incertidumbre y las medidas sanitarias, llama a tener presente que:

el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje presentará una serie de desafíos que no se pueden anticipar a esta fecha. Para hacer frente a estas situaciones imprevistas se le solicita aplicar la máxima flexibilidad académica en el marco de las orientaciones establecidas en este documento (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020, pág. 1).

La lectura en detalle del documento permite indicar que su contenido remite a detalles procedimentales específicos en torno al proceso de evaluación, invitando a consultar a Dirección sobre dudas y detalles de la aplicación de medidas de flexibilidad (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020). Además, ante los procesos de ajuste de la planificación de evaluaciones, y para asegurar coherencia con la modalidad, se deriva a atender al ciclo de videoconferencias realizado desde el nivel central, cuyas orientaciones ya se han descrito en el capítulo anterior.

Finalmente, y haciendo un análisis crítico ante la idea de la vinculación e interacción entre estudiantes y docentes (lineamiento clave desde el nivel central), el documento sólo habla de evaluaciones: a través de instrumentos dinámicos:

los instrumentos para realizar estas evaluaciones deberían ser pertinentes a los resultados de aprendizaje y la modalidad en línea del curso; dinámicos para mantener la atención de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, [...] participativos, en el que los estudiantes demuestren en forma individual y grupalmente los avances logrados; y constructivos para entregar retroalimentación oportuna a los participantes. (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020, pág. 2).

Ahora bien, sobre la identificación de problemas de estudiantes, se estableció el Protocolo de Apoyo Académico Especial, el cual hace referencia a dificultades técnicas que presenten los y las estudiantes que les impida acceder a las clases. El documento explicita su objetivo como *“Apoyar a las y los estudiantes que, por las características de la educación a distancia, presenten dificultades técnicas de conexión sincrónica y asincrónica, y otras relacionadas a su implementación”* (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020b, pág. 1).

Dicho protocolo, fechado el 23 de abril de 2020, presentó disposiciones en línea a lo ya establecido en el documento presentado previamente, con un enfoque particular en dificultades técnicas derivadas de la modalidad, derivándose a instancias específicas para dar nota y seguimiento de dicho problema. Se destaca

la responsabilidad de los ayudantes de los cursos en determinar si es un problema de conexión técnica o bien un problema personal derivado de la modalidad, debiendo ellos canalizar la problemática a la mesa de soporte de la escuela, donde se acreditará el problema, y al docente, respectivamente (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020b). En términos de atención, se mantiene un llamado a “*tener especial consideración para con los alumnos/as que muestren problemas de conexión para que puedan ponerse al día*” (Escuela de Gobierno y Gestión Pública, 2020b, pág. 3), aunque se deja a criterio del docente la coordinación con el estudiante para abordar dicha consideración.

Finalmente, ha de mencionarse que se reconoce que los protocolos y orientaciones mencionados aquí, fueron actualizándose y ajustándose a las condiciones particulares de cada semestre. Una consulta a una fuente interna permitió identificar una última versión enviada por correo electrónico⁸ a finales de julio de 2021, denominado: *Protocolo de apoyo académico especial para la Educación remota de emergencia*, el cual condensa todo lo mencionado anteriormente, e incluye en su presentación la disposición sobre la duración de clases ajustadas a 60 minutos y como novedad, la posibilidad de aplicar ejercicios sincrónicos siempre y cuando no tengan una consideración en la nota final, quedando la evaluación del curso sujeta exclusivamente a mecanismos asincrónicos.

10.11. La percepción del desarrollo de las clases en línea en la EGGP

Considerando la implementación rápida, más las decisiones administrativas y la adaptación progresiva bajo la lógica de ensayo y error que ha caracterizado la vida universitaria en pandemia, se hace pertinente conocer la opinión docente sobre el proceso. Para esto se llevó a cabo una encuesta a profesores y profesoras de la Escuela, además de entrevistar a una persona clave en la materia, a fin de generar un panorama del proceso.

⁸ Correo titulado: *Adjunta protocolo de funcionamiento en Educación Remota de Emergencia y calendario oficial del semestre Primavera 2021*, fechado el 30 de julio de 2021 y enviado al personal docente de la EGGP.

La encuesta se desarrolló durante el mes de septiembre de 2021 y fue enviada a 95 docentes, según la nómina oficial facilitada por la Dirección de la EGGP9. La encuesta fue respondida por 44 personas (N=44), las que han sido caracterizadas por género y edad:

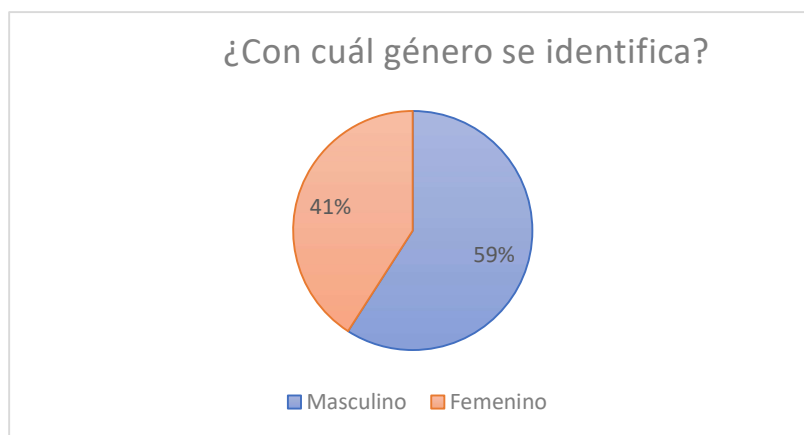


Ilustración 2. Gráfico resultados pregunta N° 1 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

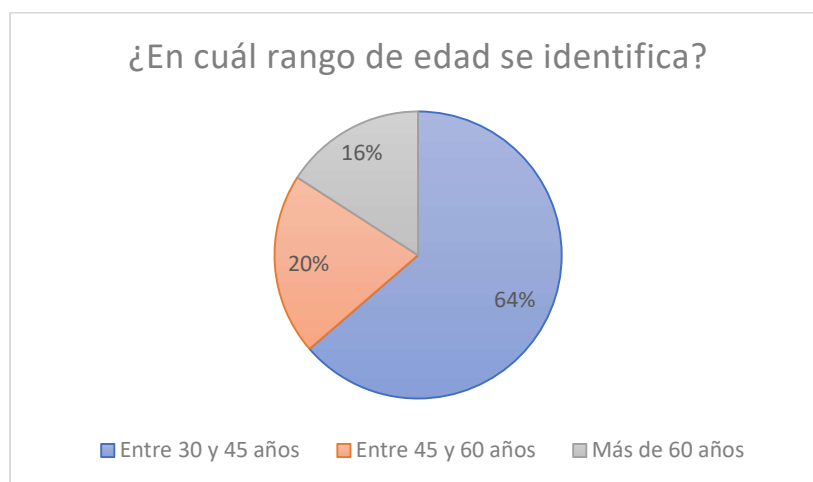


Ilustración 3 Gráfico resultados pregunta N° 2 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Como es apreciable, la encuesta fue contestada por un grupo de personas en su mayoría de género masculino (59.1%), y del rango etario predominante de entre 30

9 La nómina no incluyó a docentes del claustro académico.

y 45 años (63.5% de las respuestas), seguido de personas entre 14 y 60 años (20.5%) y finalizando con una menor participación de personas mayores a 60 (15.9%).

Atendiendo a que una de las primeras inquietudes desde nivel central respondía a que el cuerpo docente no tuviera un manejo óptimo de herramientas tecnológicas, se consultó sobre esta materia en dos preguntas. La primera de éstas versaba sobre calificar el manejo de equipos computacionales, y la segunda sobre el uso de plataformas digitales. Los resultados fueron los siguientes:

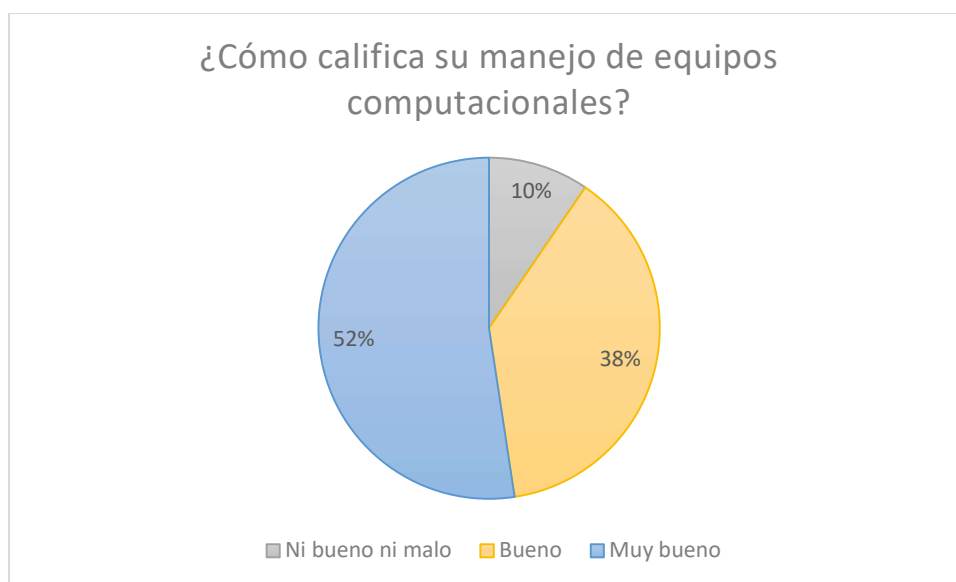


Ilustración 4 Gráfico resultados pregunta N° 4 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Como se puede apreciar, un 52% de los encuestados califica como “muy bueno” su manejo de equipos computacionales, seguido de un 38% que lo considera como “bueno”. Es destacable que ningún encuestado calificó como malo o muy malo su manejo.

Al preguntar por plataformas digitales en específico, el escenario no tiene un gran cambio, como se aprecia en la gráfica:

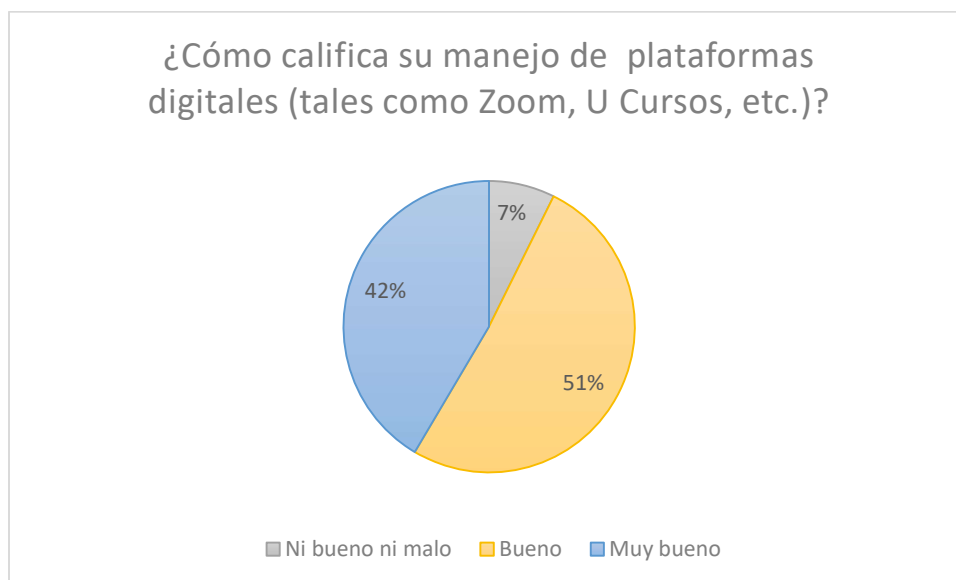


Ilustración 5 Gráfico resultados pregunta N° 5 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Un 93% de las personas encuestadas califica como “Bueno” y “Muy bueno” su manejo de plataformas digitales, herramientas claves para llevar a cabo la modalidad; y nuevamente ninguna persona expresa tener un manejo malo o muy malo.

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, gran parte de las acciones tomadas en el último año y medio, tanto por la escuela como a nivel central, vienen a entregar herramientas y estrategias para asegurar que el cuerpo docente de la Universidad tenga este manejo de herramientas y lleve a cabo las clases en línea. Sin embargo, al profundizar sobre esta materia con una persona entrevistada experta, ésta indica que, debido al poco tiempo de adaptación, no ha sido posible aprovechar el máximo la modalidad, habiendo complejidades producto de limitaciones de las mismas herramientas y el manejo de éstas, concluyendo que no es lo ideal, pero tampoco es terrible (Persona entrevistada N°4, 2021).

Sobre la misma, se consultó sobre la percepción del trabajo en la modalidad a las y los docentes encuestados:

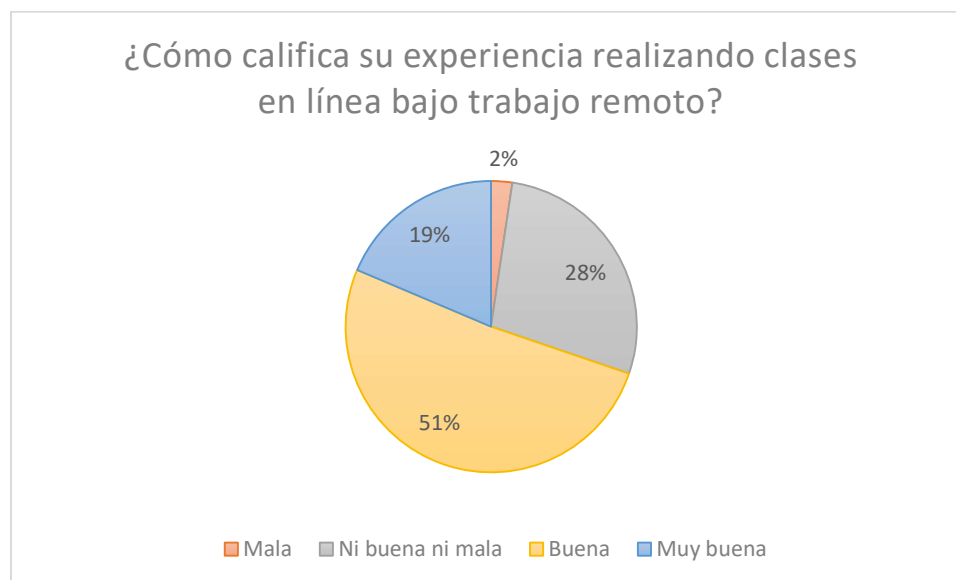


Ilustración 6 Gráfico resultados pregunta N° 3 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Se aprecia que nadie considera la experiencia como “muy mala” y apenas una sola persona encuestada califica la experiencia como mala, mientras que un 51% la califica como buena, y un 28 como “ni buena ni mala”. Es interesante complementar este escenario con la percepción de la persona entrevistada sobre la postura de las y los docentes de la EGGP:

[...] creo que es de aceptación en su mayoría. No siento que a la mayoría le agrade, pero lo comprenden como la solución más aceptable en el contexto de la pandemia. Creo que grupos menores han aceptado la modalidad con agrado por las ventajas que ofrecen en términos de permitir un acceso más fluido a recursos tecnológicos. Pero en ningún caso he sentido que haya un rechazo fundamental (Persona entrevistada N°4, 2021).

Considerando que la actividad de la docencia, aun bajo la conceptualización de “Educación remota de emergencia”, presenta en su cotidianidad algunos elementos esperables bajo lo que podría haber sido un programa de trabajo remoto

“planificado-clásico-pre-pandemia”. La literatura al respecto subraya que, en el entorno ideal, no se identificaba una mayor carga laboral en el ejercicio de la docencia (Snodgrass, 2020) (Tustin, 2014), empero, la realidad de la pandemia si produce mayores exigencias y ha impactado directamente en la carga laboral de quienes ejercen la docencia en línea (Sangrà, y otros, 2020).

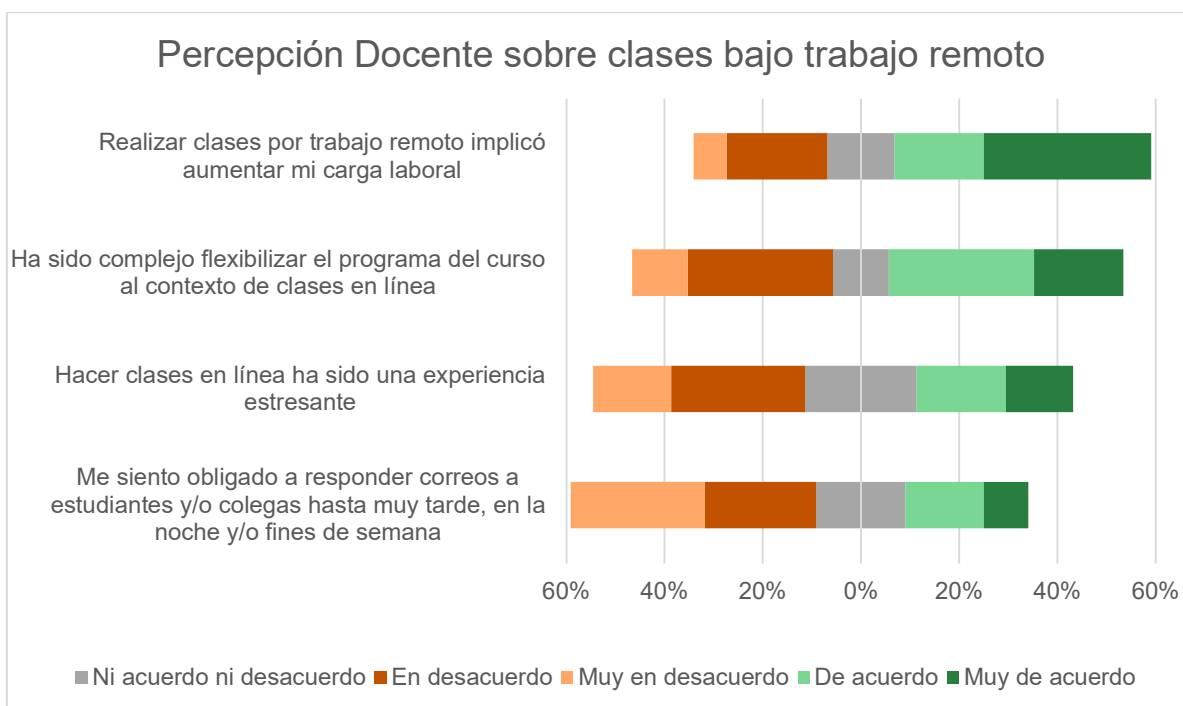


Ilustración 7 Gráfico de los resultados de las preguntas 6 a 9 de la encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Al consultar sobre si la modalidad implicó un aumento en su carga laboral, un 56% se manifiesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación, pero a la vez, se destaca que un 28% se manifiesta “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”. Al consultar en profundidad sobre este tema, se expone un ejemplo: la grabación de una clase y carga de ésta en una plataforma para su disponibilidad asincrónica ya es tiempo extra en lo que refiere a “hacer una clase”, junto con el tiempo que ha implicado el rediseño de los cursos para su adaptación a la modalidad (Persona entrevistada N°4, 2021).

Dicho “rediseño”, bajo la mirada de la flexibilidad, como factor preponderante en los últimos dos años, ameritó una pregunta específica. Se consultó al cuerpo docente sobre si ha sido complejo flexibilizar el programa del curso: mientras que un 48% está de acuerdo o muy de acuerdo con la frase presentada, un 41% se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo. Que la diferencia entre ambas no sea abismal, siendo un elemento clave en la discusión sobre como ejercer docencia en línea, da lugar a conjeturar nuevos escenarios de investigación; en particular sobre como la naturaleza de la materia que se imparte repercute en como el/la docente percibe dicha complejidad.

Además, y atendiendo al supuesto que el entorno de incertidumbre en el que se desarrollan las clases en línea puede convertir el trabajo en una experiencia estresante, se les preguntó explícitamente a las personas encuestadas. Es interesante que, en oposición al supuesto, un 43.2% se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, en contraposición de un 31.8% que opina lo contrario. Es importante reconocer que en esta pregunta en particular hubo un alto porcentaje de respuesta neutral (22.7%).

Finalmente, se consultó sobre un aspecto estudiado por la literatura existente: la idea de un profesorado 24/7. La pregunta se planteó en torno a la percepción de la necesidad de responder en horarios fuera del regular – considerando el desdibujado de las barreras entre vida personal y laboral que se ha detectado bajo trabajo remoto y que se ha identificado como una situación recurrente en la docencia de la era pandémica (Sangrà, y otros, 2020). Es interesante también, que las personas encuestadas rechazan esta afirmación con un 25% de “muy en desacuerdo” que contrasta con el 27.3 % que da la suma de las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

La encuesta prosigue consultando la percepción docente sobre si la Universidad les ha dado apoyo para adaptarse a la modalidad. La pregunta basa su existencia en la existencia de las iniciativas organizadas desde el nivel central para atender la complejidad del paso a la modalidad, específicamente como un *apoyo a la docencia*,

dado las orientaciones, manuales y los ciclos de videoconferencias realizados a principios del 2020.

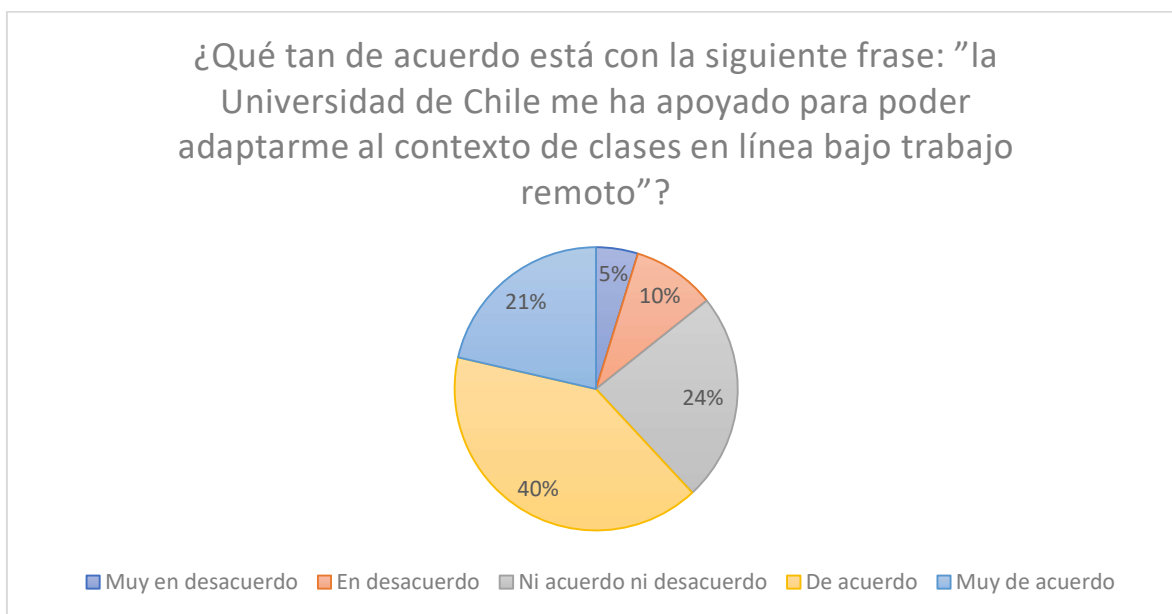


Ilustración 8 Gráfico resultados pregunta N° 11 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Como se puede apreciar, un 61% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, mientras que solo un 15% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. Para complementar es percepción, y considerando que una de las principales acciones de la Universidad fue el ciclo de video conferencias organizado por la Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado, se consultó sobre la participación en dicha instancia:

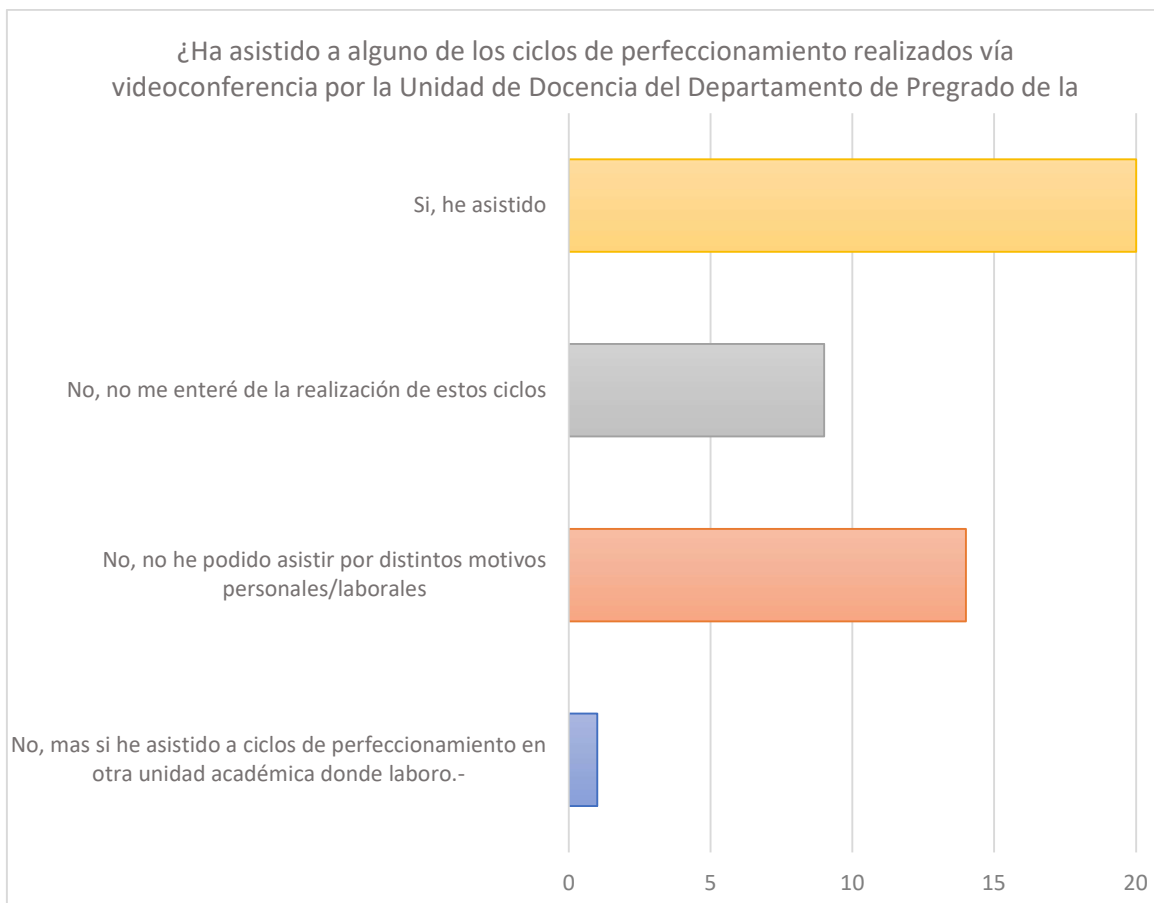
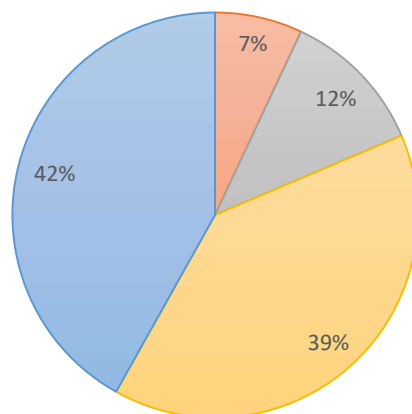


Ilustración 9 Gráfico resultados pregunta N° 15 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Como es apreciable, un 45.45% de las personas encuestadas efectivamente asistió a estos ciclos, un 31.8% no pudo asistir por distintos motivos, y un 20.45% no asistió ya que no se enteró de estos, lo cual es una cifra interesante dado la particular importancia que se le dio a los ciclos de perfeccionamiento, tanto desde la difusión hecha desde la Unidad de Docencia, como su mención en las orientaciones emitidas en la EGGP.

Luego, se preguntó sobre si el trabajo bajo esta modalidad ha dado espacio a la innovación en el desarrollo de clases, considerando que este tipo de instancias, fuera del escenario forzado en el que se implementó, se presentan como formas de generar nuevas dinámicas en el ejercicio de la docencia (Universidad de Chile, 2018).

¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: "Me he permitido innovar en la forma en que realizo mis clases"?



En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

Ilustración 10 Gráfico resultados pregunta N° 10 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

Como se puede apreciar, un 81% de las personas encuestadas se manifiesta como de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación presentada, y apenas un 7% se manifiesta en desacuerdo. Si bien, no se profundizó en el tema en el resto de la encuesta, la vinculación del tema con los aspectos teóricos de la educación remota – sin carácter de emergencia – muestra que efectivamente hay espacio de innovación y se crean nuevos métodos. Esto abre la puerta a establecer, a futuro, nuevos supuestos en la forma en que se ejerce la docencia en la EGGP, y las posibilidades que ofrecen las características particulares de los ramos que se imparten para, potencialmente, mantener la modalidad.

Continuando con la encuesta, se profundizó en las orientaciones que dio la EGGP para el desarrollo de la docencia, consultando en particular sobre la reducción de la duración de las clases y los mecanismos de evaluación, encontrándose lo siguiente.

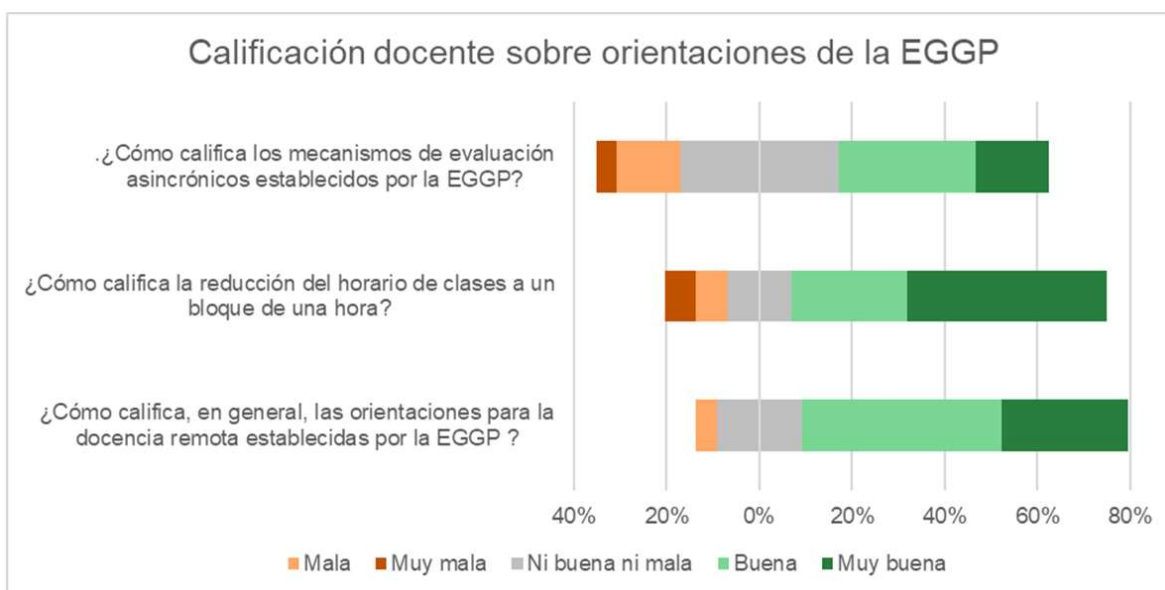


Ilustración 11 Gráfico de los resultados de las preguntas 12, 13 y 14 de la encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

En primer lugar, al consultar sobre los mecanismos de evaluación asincrónicos, se encuentra una que un 46% de las personas encuestadas los considera buenos o muy buenos, pero un 35% se declara neutral al calificarlos como ni bueno ni malo, junto con un 19% que los evalúa como malo o muy malo. Esto es de particular importancia dado que la instrucción específica sobre la flexibilización de la evaluación es un elemento que se ha mantenido en todos los documentos elaborados durante el periodo 2020-2021: apenas siete personas encuestadas consideraron como muy bueno este mecanismo.

Luego, se consultó sobre la reducción de la clase a una jornada de 60 minutos, aspecto fundamental que surgió luego de identificar problemas derivados de la adecuación de las clases al contexto virtual en el semestre de otoño de 2020 (Centro de Estudiantes de Administración Pública, 2020)¹⁰, y que también estaba

¹⁰ Se consultó internamente sobre el origen de esta propuesta dentro de la EGGP. Solo se tiene constancia de que la indicación surgió hacia el segundo semestre del año 2020 y se incorporó en las instrucciones dadas al personal docente. El autor encontró la primera

contemplada en las orientaciones conversadas en el nivel central, según se constató en la revisión del ciclo de videoconferencias. En el gráfico es notorio que esta decisión tiene una excelente acogida por parte del personal docente, donde un 45% la califica como muy buena, lo que suma un 71% con quienes la consideran como buena. Apenas un 14% lo califica como mala y muy mala.

Continuando, se le presentó a los y las docentes cuatro preguntas de selección múltiple sobre temas atinentes a la modalidad, según aspectos claves que se ha comentado a lo largo del escrito. Las personas encuestadas podían seleccionar más de una alternativa, y, además, en esta instancia se agregó una alternativa “Otra” abierta a que se pudiese escribir libremente.

En primer lugar, se consultó sobre redes de asistencia en caso de problemas técnicos, considerando que una de las acciones centrales desde el nivel central y la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información fue levantar una plataforma de asistencia, además de la existencia de la mesa de ayuda de la plataforma U-Cursos. El aspecto más interesante es que las respuestas es la alta votación de la respuesta “a nadie”, con un 29.5% de las preferencias. Las plataformas centrales de la Universidad acumularon un 34.1% de las elecciones.

Un aspecto destacable de las respuestas dadas es que apuntan a resolver problemas localmente: todas las respuestas escritas, menos una, apuntaron a que el contacto para resolver problemas es el encargado de informática de la EGGP (11,5%); y, en las respuestas preestablecidas, existe tendencia a acudir a la Coordinación Docente de la Escuela (27.3%), la cual ya estaba bajo una carga notablemente mayor de trabajo dado la urgencia dado el mayor uso de U-Cursos como medio de interacción y la cantidad de colaboradores docentes que han debido integrarse en la escuela (Persona entrevistada N°4, 2021). Luego, en menor

referencia a la necesidad de acortar la sesión, dado diversos problemas, en el acta del Centro de Estudiante de Administración Pública del mes de junio de 2020.

medida, se evidencia la alternativa de consultar a algún colega un amigo o familiar (15,9%) y, por último, al ayudante del curso (11.4% de las preferencias).

16. Si tiene un problema para desarrollar una clase en línea (por ejemplo una falla de conexión, o un problema con una plataforma digital) ¿a quién recurre para asistencia? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

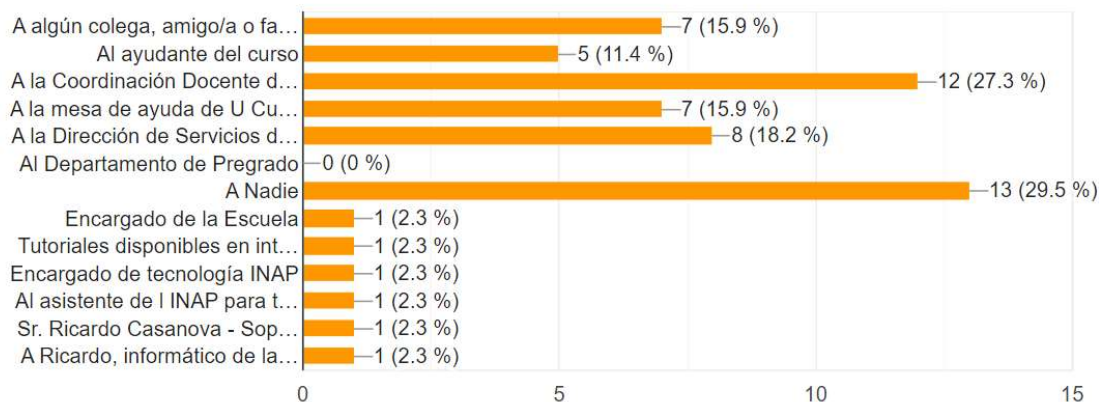


Ilustración 12 Gráfico resultados pregunta N° 16 encuesta. Fuente: Resultados de formulario de Google¹¹

Bajo la misma dinámica, se consultó sobre la opinión docente sobre cuál ha sido la mayor dificultad en el contexto de las clases en línea. Las respuestas preestablecidas apuntaban a condiciones físicas de equipamiento y manejo de recursos informáticos. En esta línea, las dos principales dificultades escogidas fueron la de preparar contenido virtual (videos, presentaciones PPT, PDF, etc.), con un 34,9% de las preferencias, segundo con la dificultad de contar con una conexión a internet estable (32.6%)¹².

¹¹ Por facilidad de lectura, para este tipo de pregunta se prefirió utilizar el gestor de resultados automático que provee la aplicación de Formulario de Google.

¹² Ha de mencionarse que, en esta pregunta, una persona no respondió, ajustándose el cálculo de preferencias a N = 43.

17. De las siguientes situaciones, ¿Cuál/cuáles cree que ha sido la mayor dificultad que ha debido enfrentar en el contexto de clases online? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

43 respuestas

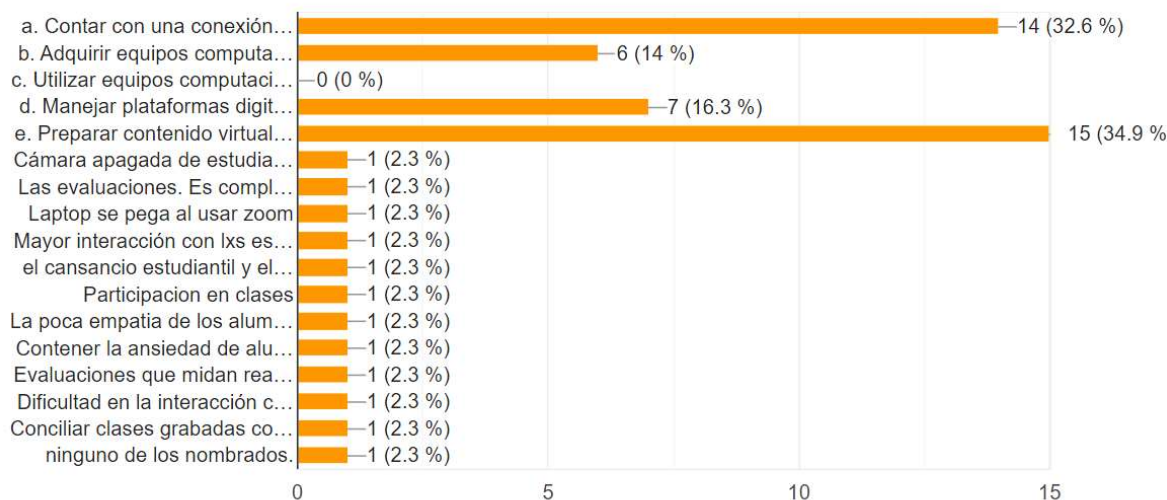


Ilustración 13 Gráfico resultados pregunta N° 17 encuesta. Fuente: Resultados de formulario de Google

En esta pregunta existió una fuerte cantidad de “otras respuestas”, contabilizando 12 personas que escribieron su opinión. Se presentan en bruto 11¹³ de estas respuestas:

1. La poca empatía de los alumnos que no asisten a clases, no se muestran, no participan y mis cursos son del tipo aprender haciendo.
2. Dificultad en la interacción con los estudiantes.
3. Participación en clases.
4. Laptop se pega al usar zoom.
5. Las evaluaciones. Es complejo dejarlas asincrónicas.
6. Conciliar clases grabadas con mis hijos [de] 5 y 7 que ingresan al lugar donde realizo clases.

¹³ Se omite una doceava, dado que la persona entrevistada respondió “ninguno de los nombrados”.

7. Cámara apagada de estudiantes.
8. Evaluaciones que midan realmente.
9. Contener la ansiedad de alumnas/os.
10. Mayor interacción con lxs estudiantes.
11. El cansancio estudiantil y el vínculo docente/estudiante.

Es de particular importancia presentar estas respuestas ya que comienzan a vislumbrar algunas de las dificultades a las que se enfrentan las y los docentes de la escuela, más allá de los problemas que podrían atribuirse a aspectos instrumentales de la modalidad, que era el motivo inicial de la pregunta. Impacta que se ponga de manifiesto situaciones que hacen mención del vínculo y la interacción: identificar la ansiedad, el cansancio, poca participación y el no conocerse. Considerando que la interacción es clave para el éxito de modalidades remota (Sangrà, y otros, 2020), este hallazgo implica que existe una situación que trasciende el cumplimiento de las funciones del ejercicio de la docencia y expone un problema humano: el sentirse aislado; problema clásico de las actividades mediadas por tecnologías (Hirschheim, Dick, & Mark, 2002).

Por supuesto, se había previsto consultar sobre este fenómeno en las siguientes dos preguntas, en distintas dimensiones. Es así como, se consultó sobre la mayor preocupación en torno al desarrollo de las clases en línea:

18. De las siguientes situaciones, ¿Cuál/cuáles cree que es su mayor preocupación en torno al desarrollo de sus clases en línea? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

44 respuestas

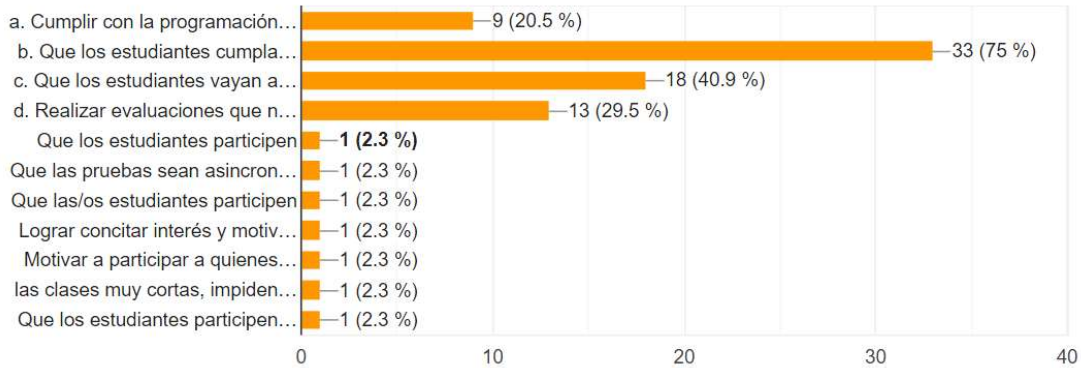


Ilustración 14 Gráfico resultados pregunta N° 18 encuesta. Fuente: Resultados de formulario de Google

Como es apreciable, un 75% de las personas encuestadas observan preocupación en que los estudiantes cumplan con los objetivos de aprendizaje, seguido de que los estudiantes vayan a clases¹⁴. Al igual que en la pregunta anterior, se constatan varias respuestas escritas, las cuales, salvo dos comentarios (uno sobre la duración de las clases y la modalidad de evaluación asincrónica), tienen un particular enfoque en la interacción docente/estudiante: que los estudiantes participen. Complementando con lo descrito en la pregunta anterior, el fenómeno de la cámara apagada, como símbolo del problema de la interacción, con clases donde los estudiantes no participan, aparece naturalmente en las preocupaciones de los docentes, y vuelve a enfocar el problema humano inmerso en la modalidad.

Más aun, y ya casi al cierre de la encuesta, se presenta explícitamente la alternativa de “lograr establecer un vínculo con mis estudiantes” bajo la pregunta: ¿Cuál/cuáles

¹⁴ Existe un tercer elemento consultado de forma preestablecida: la alternativa “d” pretendía consultar sobre la realización de evaluaciones que dificultaran la copia. Sin embargo, se presentó con un problema de redacción que, a pesar de su alta tasa de respuesta, hace necesario suponer un problema de comprensión, por tanto, se descartó hacer un análisis de esta alternativa.

creo que ha sido la mayor dificultad que ha debido enfrentar para realizar su labor docente?¹⁵. Esta alternativa cual acapara un 83.7% de preferencia, muy por encima de estudiar casos como la copia o la flexibilización de los cursos. Es importante notar como este aspecto del vínculo está muy presente en la percepción de los/as profesores/as de la EGGP, concordando con la discusión identificada en las decisiones del nivel central y en concordancia con la literatura, donde la interacción con el/la estudiante es clave para definir el buen diseño de una modalidad (Sangrà, y otros, 2020).

Aunque mucho más atrás, la selección de la alternativa “replantear mi forma de hacer evaluaciones” también coincide con el reconocimiento, y llamado desde el nivel central, a entender que lo que era normal bajo la forma tradicional de hacer clases hoy ya no es más factible (Unidad de Docencia, 2020b) y que va en línea con la lógica de la necesidad de no hacer en la virtualidad lo factible bajo la óptica presencial (Sangrà, y otros, 2020).

19. De las siguientes alternativas, ¿Cuál/cuáles cree que ha sido la mayor dificultad que ha debido enfrentar para realizar su labor docente? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

43 respuestas

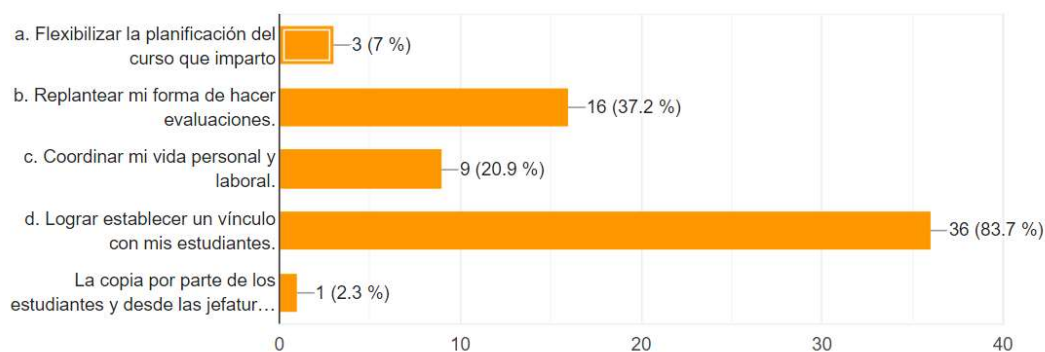


Ilustración 15 Gráfico resultados pregunta N° 16 encuesta. Fuente: Resultados de formulario de Google

¹⁵ Nuevamente, esta pregunta solo tuvo 43 respuestas, lo que obligó a reconsiderar el cálculo de porcentajes con un N =43.

Finalmente, se consultó sobre la opinión sobre mantener la modalidad una vez superada la crisis sanitaria. Un 52% se mostró de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que un 23% se declaró ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 25 % se mostró en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Esta última pregunta es contrastable con la postura de las personas expertas entrevistadas para este trabajo. Existe una opinión unánime en que esta modalidad ha llegado para quedarse (Persona entrevistada N°3, 2021). Una de las personas entrevistadas profundiza:

Las tendencias futuras apuntan a crear instancias que enriquezcan la experiencia remota y la acerquen a las ventajas de la experiencia presencial: énfasis de actividades entre pares; a explotar la masiva cantidad de datos que obtienen de esto: ahora hay índices de conexión y se pueden hacer estadísticas que en formato presencial no eran posibles. (Persona entrevistada N°4, 2021).

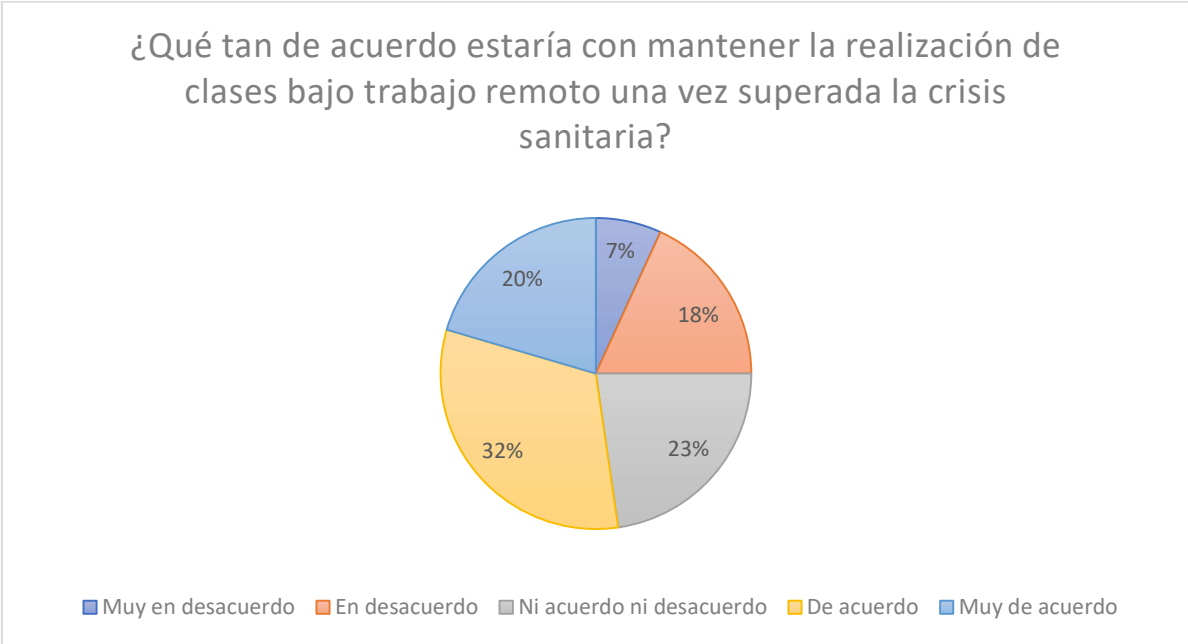


Ilustración 16 Gráfico resultados pregunta N° 20 encuesta. Fuente: elaboración propia a partir de base de datos recopilada por el autor.

10.12. Breves comentarios sobre la encuesta y la situación de la EGGP

La revisión de la encuesta permite indicar, en términos globales, en que se confirma la tendencia a la aceptación de la modalidad ante la idea de que es difícil imaginar una solución distinta a lo ya aplicado, postura presentada por la cuarta persona entrevistada, cercana a la realidad de la EGGP. La calificación positiva de buena parte de los enunciados propuestos por parte de las personas encuestadas refuerza la idea presentada desde los actores entrevistados en el nivel central de que, incluso ante la incertidumbre, el proceso ha sido exitoso bajo la perspectiva de que ha permitido mantener la funcionalidad de la Universidad, no de la mejor forma, pero la suficiente.

Sobre la labor docente propiamente tal, la encuesta revela una tendencia personal a considerar un buen manejo de las herramientas necesarias para enfrentar el escenario actual, lo que se complementa con la siguiente apreciación

Creo que grupos menores han aceptado la modalidad con agrado por las ventajas que ofrecen en términos de permitir un acceso más fluido a recursos tecnológicos. [...] incluso los docentes con menos aptitudes han buscado apoyo para poder implementarlo. Algunos han requerido más apoyo que otros, pero todos han tenido disposición a aprender (Persona entrevistada N°4, 2021).

Un siguiente aspecto interesante, es la visión global sobre el cambio en la forma de trabajar: desde que comenzó la modalidad se ha hecho consciente el aumento en la carga laboral: el ciclo de videoconferencias hace presente la idea de la necesidad de reorganizar tiempos y espacios de manera gradual, lo que además es per se una instancia de aprendizaje (Unidad de Docencia, 2020a). En cuanto a los ajustes curriculares exigidos, el rediseño de los cursos y el uso de evaluaciones en línea impactaron directamente en esta percepción (Persona entrevistada N°4, 2021).

Un elemento crítico de lo anterior es la forma en que se hacen los ajustes curriculares. Según los comentarios recogidos en este trabajo, el poco tiempo de

preparación y el poco tiempo de capacitación dedicado al personal docente implicó que la modalidad, independiente de su implementación forzosa, no es completa; la falta de espacios de adaptación impide aprovechar al máximo los beneficios de la modalidad, aunque, en general, hay problemas mayores (Persona entrevistada N°4, 2021).

En cualquier caso, dada las respuestas sobre la adaptación de la modalidad, lo evidenciado en la encuesta no es necesariamente desconocido, sino más bien complementario a los resultados presentados en el Congreso EDUTIC online del año 2020. Además de volver a recalcar que lo que se vive en la Universidad no es una educación online propiamente tal, se había identificado que la docencia está sobrecargada con mayores tiempos de trabajo y dificultades para ejercerse (Saint-Pierre, 2020). Lo interesante es la permanencia de esta realidad, atendiendo a la continuidad de un modelo de emergencia que se va ajustando, pero aun no evoluciona a una estructura definitiva.

El problema mayor, es sin duda, la dificultad de la interacción estudiante/docente. La encuesta evidencia que esta es la principal preocupación de las y los docentes de la EGGP. Incluso, en el ciclo de videoconferencias ya se conversaba sobre este problema entre docentes articuladores de procesos y de vínculos (Unidad de Docencia, 2020a), que además debían reconocer y fomentar la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes (Unidad de Docencia, 2020b), y que al mismo tiempo habrían de consolidar un vínculo empático para lograr entusiasmar a los estudiantes (Unidad de Docencia, 2020c).

Como es apreciable entonces, las y los docentes en la Escuela de Gobierno y Gestión Pública, observan y sienten las mismas inquietudes observadas al momento de establecer el relato de las acciones orientadas desde el nivel central. Las orientaciones emitidas desde el Departamento de Pregrado, aunque no vinculantes, se observan a través de la validación de éstas y de las medidas tomadas por la EGGP, que van en directa sintonía.

Para concluir, el llamado a la vinculación con una respuesta adversa, los problemas de interacción, y la aceptación de la modalidad como una imposición que no tiene alternativa, vislumbrados en los resultados de la encuesta, son evidencia que la modalidad, aunque funcional, tiene falencias que han de ser atendidas y que afectan notoriamente el ejercicio de la docencia universitaria:

La educación remota de emergencia no es un estado deseable y debe ser transitorio, por lo tanto, ningún indicador por sí solo es realmente relevante, salvo la salud física y mental de la comunidad universitaria (Saint-Pierre, 2020, pág. 19).

El interés, la motivación y la necesidad de conocer a quien está al otro lado de la pantalla podría categorizarse como el principal problema a resolver ante una consolidación a futuro de la modalidad. Más allá de todo aspecto formativo, definitivamente, y tal como mencionó una entrevistada para este trabajo, la pandemia, y el uso de esta modalidad, implicó una resignificación de la interacción humana en la universidad.

11. Conclusiones y Recomendaciones

Tradicionalmente, cualquier planificación que significara innovar en la forma que se realiza una clase en una universidad implicaría un estudio con extremo cuidado y gradual para su implementación. La realidad enfrentada y expresada en estas líneas es un reflejo de cómo tener éxito haciendo exactamente lo que no se debe hacer. La implementación de las clases en línea en la Universidad de Chile rompió, dada la urgencia, con cualquier esquema posible de considerar en un trabajo que pretendiese ser planificado.

La confección del relato presentado en este trabajo es una muestra de cómo la necesidad traspasa e ignora cualquier posibilidad de cuidar un proceso de gestión ordenado; la crisis sanitaria obliga a tomar decisiones rápidas y difíciles. Las acciones realizadas por la Universidad de Chile rompen con la lógica que se esperaría para implementar un cambio tan radical como el acontecido en los últimos dos años. Más aún, es decidido por profesionales que nunca habrían considerado la Educación Remota, más allá de potenciales planes especiales, como era la planificación original prevista por la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información.

La necesidad de cuidar la salud de las personas es suficiente para romper todo lo establecido y, contrario a lo esperable en tiempos normales, obliga implementar un esquema masivo en los tiempos en los que se hizo. El precio de esta implementación fue el quebrantar una tradición centenaria de clases presenciales, con lógicas y aspectos formativos-culturales que pierden sentido en la nueva Universidad Online. Más aun, se hace notorio la resistencia a construir una vida universitaria lejos de la presencialidad, donde el acostumbramiento a la realidad online solo se justifica por la acción de emergencia, en una comunidad que busca, y exige, un retorno paulatino a la normalidad.

Es así como, al detallar las orientaciones con las que se implementaron las clases en línea, tanto las emitidas por el nivel central, como por la EGGP, se hace notoria una apelación a flexibilidad en un nivel tan amplio que es difícil definir los límites de

esta. Es evidente que el llamado apela a criterios personales y particulares sobre la realización de cada curso de la universidad, sujeto al criterio de cada docente, mas no existe una orientación suprema más allá de tener en consideración el contexto global, donde entra la duda legítima ¿entonces qué hacer? La revisión del material documentado es categórica: *haga lo que pueda*. La implementación forzosa chocó de frente con la realidad de que hay tantas realidades como cursos en la Universidad, y el éxito o fracaso de medidas de flexibilidad dependerá de la naturaleza del ramo y la capacidad del docente de enfrentar el entorno de incertidumbre.

Más aun, las clases en línea reconfiguraron la labor docente para con sus estudiantes: un docente ahora no es solo quien imparte la clase, es un articulador de un nuevo currículo ajustado a una crisis mundial, es un mediador entre la Universidad y un estudiante, y es el último contacto entre la vida universitaria y la pantalla de un computador. Es evidente que la exigencia curricular queda en segundo plano cuando esta nueva responsabilidad enseña una realidad siempre presente pero nunca expuesta: la vulnerabilidad de las y los estudiantes que no tienen acceso fluido a un elemento tan básico como lo es internet. La vida universitaria, ahora, además, está sujeta al abordaje de la brecha digital.

Se crea entonces un nuevo espacio de interacción: Al cuerpo docente de la universidad le interesa el bienestar de sus estudiantes, y busca herramientas de sopesar la situación en que se vive el pregrado, pero no es suficiente. Surge el golpe emocional ante la necesidad de saber cómo está el estudiante y conocer su realidad (Persona entrevistada N°1, 2021) y al mismo tiempo se humaniza la labor docente, disminuyendo la asimetría docente/estudiante a un nivel más cercano: el/la profesor/a también vive las dificultades de la crisis sanitaria.

Pero esta humanización tiene un costo: la no interacción. El surgimiento del fenómeno de la cámara apagada, masivo y constante, ha repercutido con fuerza en el ejercicio de la labor docente y permite conjeturar que es, posiblemente, el elemento más complejo de abordar en el último tiempo. El hecho que surgiera

espontáneamente en las entrevistas y en los comentarios de la encuesta realizada revela que es un factor determinante en la forma en que se vive la docencia. Aun a sabiendas que la docencia universitaria implicaría una gran preponderancia al trabajo autónomo, hoy se vislumbra un proceso solitario y desconectado, al mismo tiempo que institucionalmente se busca una mayor conexión.

Sin embargo, ha de recordarse que lo que hoy viven los y las docentes es un trabajo bajo la modalidad de Educación Remota de Emergencia. Esta última palabra ha de recordarse que lo que se está haciendo no es normal, y las dificultades enfrentadas no responden a lo esperable de un formato de educación remoto. Esto es clave, y obliga a mantener presente que aun hoy el formato sigue estando abierto a modificaciones, ajustes y las autoridades universitarias deben estar abiertas a considerar estas instancias de aprendizaje continuo.

Todo lo anterior se vislumbra también en la Escuela de Gobierno y Gestión Pública. La revisión documental y los resultados de la encuesta permiten contextualizar que la vivencia de la docencia en la EGGP no está alejada a lo visualizado por el nivel central de la universidad. Se evidencia la aceptación, resignada si se quiere, de la modalidad, y una buena adaptación, lo que también da espacio a conjeturar si en otras carreras de la Universidad se logra una vivencia que podría definirse como positiva. Pero, el conflicto del vínculo, la desconexión y la cámara apagada está presente con fuerza en la Escuela, siendo un fenómeno que debe ser investigado a profundidad.

Otro aspecto interesante que se concluye sobre la EGGP es su desarrollo local. Esperable en términos de la autonomía de los cuerpos universitarios, sigue siendo llamativo como las decisiones y elementos cotidianos pasan casi exclusivamente por la Coordinación Docente, en términos de orientaciones, y del equipo de informática de la Escuela, aun, aunque desde el nivel central se hayan establecido espacios de asistencia, más el ciclo de videoconferencias el cual profundizaba una gran cantidad de elementos que los manuales de las Escuela remitían a orientaciones administrativas. En cualquier caso, la revisión de información y los

comentarios recogidos muestran que el ejercicio de la docencia en la EGGP se mantiene bajo las condiciones revisadas y esperadas por el nivel central, dado que no existen diferencias aparentes entre las orientaciones centrales y lo establecido por la Dirección de Escuela.

Además, es pertinente indicar que, aunque la experiencia de las clases en línea en la Universidad sea la formalización de una cotidianeidad basada en adaptaciones y correcciones, es una experiencia válida como instancia de aprendizaje. Más allá de las dificultades y problemas evidenciados, en términos de funcionalidad, la modalidad permitió que la Universidad siguiera, en la medida de lo posible cumpliendo su misión. Ante la potencial vuelta a la presencialidad, los dos años de virtualidad no deben quedar solo como un recuerdo.

La Educación Remota funciona. El apellido *de Emergencia* implica reconocer problemas, pero es importante no desconocer el aprendizaje que da una experiencia masiva, casi como un gran experimento involuntario del que existen cada día más datos:

[...] estas modalidades llegaron para quedarse, no es un tema de qué adoptar, sino de qué dejar. Y era un cambio cultural, porque la tecnología estaba disponible. Pero también se reconoce que la experiencia virtual exclusiva no es tan rica como la presencial y que la híbrida y la virtual tienen costos: licencias, equipo y personal adicional son los más comúnmente mencionados. Pero los ahorros en traslado y espacio no son triviales y las Universidades ahora lo saben. Las tendencias futuras apuntan a crear instancias que enriquezcan la experiencia remota y la acerquen a las ventajas de la experiencia presencial (Persona entrevistada N°4, 2021).

Dada la situación actual, y en vista de lo mencionado, es plausible recomendar comenzar a estudiar cómo hacer una educación remota consolidada y estudiar bajo qué aspectos, y en qué cursos, es factible. Se debe procurar mantener el cuidado y el reconocimiento que la interacción presencial es vital para la vida universitaria

(Persona entrevistada N°3, 2021). Es importante incorporar la necesidad de socialización dentro de los elementos necesarios para implementar modalidades remotas, a la par con las necesidades técnicas para sustentarla.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental comenzar a recuperar los planes previos a la pandemia en torno a la Universidad en línea como mecanismo de innovación, incorporando la experiencia de este experimento social masivo de los últimos años. El alcance de la modalidad, y dado que está comprobado que funciona (obviando el cómo funciona en primer momento), abre la puerta a cambiar los límites de la Universidad: el alcance regional o incluso internacional ya no tiene que estar limitado por barreras físicas, abriendo la puerta a colaboración con otras instituciones y permitiendo que más estudiantes ingresen a planes de la Universidad, tanto en pre como posgrado. El Plan de Desarrollo Institucional del Instituto de Asuntos Públicos 2021- 2025 ya da la primera evidencia: *“La modalidad remota también ha permitido que los diplomados de postítulo incorporen tanto docentes como estudiantes extranjeros”* (Instituto de Asuntos Públicos, 2022, pág. 23).

Para no perder las capacidades adquiridas, ha de recordarse lo postulado por Sangrà et, al (2020): *“la falta de experiencia en la modalidad online limita enormemente las posibilidades de diseño y ejecución de actividades o recursos que el entorno digital aporta, porque pensamos desde una óptica presencial y, por tanto, limitante”* (pág. 209). Lo más importante en esta nueva etapa, y ya pronto a comenzar un tercer año bajo la crisis sanitaria, es comenzar a aceptar la experiencia de la modalidad desde una perspectiva de innovación, dejando de verla como un reemplazo de la presencialidad, sino como una nueva forma de ejercer la docencia.

Haciendo eco de la cita anterior, la implementación forzada de marzo de 2020 reconoce que lo presencial no se puede hacer, pero ha sido complejo visualizar este urgente cambio de óptica. Una implementación de una modalidad remota no es suficiente sino se reconocen también factores externos como la vulnerabilidad social

y los problemas de conexión que llevan a la cámara apagada, pero estos, per se, no son meritorios para descartar la funcionalidad del modelo:

Por supuesto, cualquier modelo educativo se enfrenta a una serie de retos y dificultades asociados que dificultan su buen desarrollo [...] Pero no es aceptable cuestionar el potencial de la educación no presencial, *online*, porque no resuelve todos nuestros problemas. ¿Acaso la educación presencial resuelve la totalidad de nuestros problemas? ¿Acaso no existe una brecha social que dificulta la consecución de los objetivos de aprendizaje a muchas personas? (Sangrà, y otros, 2020, pág. 32).

Finalmente, desde una perspectiva de la gestión: no olvidar el trabajo transdisciplinario con quienes manejan redes informáticas. La vida virtual, accediendo a un mundo con solo un computador es sencilla en términos de olvidar que existe un espacio físico donde alojar los datos, y detrás de eso hay un equipo de personas que mantienen dicho espacio. Usualmente dichos equipos se olvidan hasta que las redes fallan (Persona Entrevistada N°2, 2021), pero son importantísimos para asegurar la continuidad de funciones en la Universidad, y hoy más que nunca.

La transformación digital vivida en este último tiempo, deseada o no, es un hecho y ha implicado cambiar la forma de ver los espacios de trabajo e interacción (Sangrà, y otros, 2020). La experiencia de la Universidad, y de la EGGP evidencian este golpe de conciencia al notar que la preparación tradicional de una clase ya no es suficiente y hay nuevos ejes en que tener énfasis, siempre con la búsqueda de la vinculación entre participantes. Los conocimientos están, y después de dos años, la Universidad de Chile necesita, y debe volver a innovar: y la revolución digital nunca estuvo más cerca de todos y todas quienes conforman esta institución.

12. Referencias

- Arias, E., Brechner, M., Pérez, M., & Vázquez, M. (2020). *De la educación a distancia a la híbrida*. Santiago: BID.
- BioBioChile. (17 de marzo de 2016). Coursera amplía gama de cursos gratuitos con asociación con la Universidad de Chile. Chile. Obtenido de <https://www.biobiochile.cl/noticias/2016/03/17/coursera-amplia-gama-de-cursos-mediante-una-asociacion-con-la-universidad-de-chile.shtml>
- Buitendijk, S. (6 de julio de 2021). *If we get it right, digital and online learning will change the world*. Obtenido de Whonke: <https://wonkhe.com/blogs/if-we-get-it-right-digital-and-online-learning-will-change-the-world/>
- Centro de Estudiantes de Administración Pública. (2020). *Acta Asamblea General Administración Pública 04.06.2020*. Santiago.
- Cheuk, F. (2006). Academics Telecommuting in Open and Distance Education Universities: Issues, challenges, and opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(2), 1-16.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Naciones Unidas.
- Cooper, C., & Kurland, N. (2002). Telecommuting, professional isolation, and employee development in public and private organizations. *Journal of Organizational Behavior*(23), 511-532.
- Day, F., & Burbach, M. (2011). Telework Considerations for Public Managers with Strategies for Increasing Utilization. *IBIMA Publishing*, 1-8.

- De las Heras, A., & Martín, M. (2019). El teletrabajo de los empleados públicos en las universidades. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*(54), 1-21.
- De Vries, H., Tummers, L., & Bekkers, V. (2019). The Benefits of Teleworking in the Public Sector: Reality or Rhetoric? *Review of Public Personnel Administration*, 39(4), 570–593.
- Decreto con Fuerza de Ley N°153. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de octubre de 2007.
- Decreto Exento, N° 008649. Universidad de Chile, Santiago, Chile, 18 de marzo de 2020.
- Decreto Universitario N° 0015803. Universidad de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2020.
- Departamento de Pregrado. (s.f.). *Cómo trabajamos*. Obtenido de Departamento de Pregrado: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/departamento-de-pregrado/presentacion/4809/como-trabajamos>
- Escuela de Gobierno y Gestión Pública. (2020). *Orientaciones para el desarrollo del semestre en línea*. Santiago.
- Escuela de Gobierno y Gestión Pública. (2020b). *Protocolo de Apoyo Académico Especial*. Santiago.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hirschheim, R., Dick, G., & Mark, H. (2002). Teaching Online: two tales of telecommuting academics. *ACIS 2002 Proceedings*, 1-10.

- Hodges, C., Moore, S., Lokee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Obtenido de Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto de Asuntos Públicos. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional INAP 2021-2025*. Santiago: Universidad de Chile.
- Johnson, M. (2011). *Teleworking...in brief*. London - New York: Routledge.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Matte, C. (2013). *Análisis de criterios de calidad y factores de éxito de plataforma web fen abierta*. Santiago: Universidad de Chile.
- Montes, A., Villalobos, V., & Chaves, W. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22, 243-262.
- Morales, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al covid-19 en una escuela de medicina privada de Chile*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Oficio Circular N° 26. Universidad de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2020.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Las dificultades y oportunidades del teletrabajo para los trabajadores y empleadores en los sectores de servicios de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) y financieros*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Oszlak, O. (2020). *Trabajo remoto: hacer de necesidad virtud*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública.

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez Sánchez, C., & Gálvez Mozo, A. (2009). Teletrabajo y vida cotidiana: Ventajas y dificultades para la conciliación de la vida laboral, personal y familiar. *Athenea Digital*, (15), 57-79.
- Persona entrevistada N°1. (07 de septiembre de 2021). Entrevista a persona N°1. (C. Miranda, Entrevistador)
- Persona Entrevistada N°2. (8 de octubre de 2021). Entrevista a Persona N°2. (C. Miranda, Entrevistador)
- Persona entrevistada N°3. (06 de octubre de 2021). Entrevista a persona N°3. (C. Miranda, Entrevistador)
- Persona entrevistada N°4. (20 de Septiembre de 2021). Entrevista a persona N° 4. (C. Miranda, Entrevistador)
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Ruiz, J., Tamayo, D., & Montiel, H. (2020). Competencias digitales de los docentes en la modalidad de clases en línea: estudio de caso en el contexto de crisis sanitaria. *Belo Horizonte*, 13(3), 1-16.
- SAGE. (S.f.). *Independent SAGE*. Recuperado el 10 de enero de 2022, de what is independent SAGE?: <https://www.independentsage.org/independent-sage/>
- Saint-Pierre, C. (2020). *Calidad de la educación remota de emergencia ¿Cómo medimos si lo estamos haciendo bien?* Santiago: Congreso EDUTIC online. Obtenido de https://tecnologias.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/07/PPT_Congreso.pdf

Sangrà, A., Badia, A., Cabrera, N., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia, L., Guasch, T., . . . Romero, M. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: OUC.

Sheik, W., & Rashdan, H. (2005). Exploring the Possibility of Implementing Telecommuting at University Utara Malasya. *2005 International Conference on Information and Communication Technologies* (págs. 72-78). Karachi, Pakistan: IEEE.

Snodgrass, P. (2020). *Telecomunting in higher education: an examination of the decision making factors*. Knoxville: University of Tennessee.

The Independent Scientific Advisory Group for Emergencies (SAGE). (2021). *Statement on Universities and Colleges Autumn 2021 in the Context of SARS-CoV-2*. Londres: www.independentSAGE.org.

Tustin, H. D. (2014). Telecommuting Academics Within an Open Distance Education Environment of South Africa : More. *The International Review of research in open and distance learning.*, 15(3), 185-214.

Unidad de Docencia. (28 de marzo de 2020a). Planificando mi enseñanza en modalidad no presencial. Santiago. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=2RyWwVO2Q-M&list=PLyYfcKIQy8w8uTJJWrXRk1MkxE5LK7prx&index=3&ab_channel=UnidaddeDocencia

Unidad de Docencia. (20 de abril de 2020b). Planificando mi enseñanza en modalidad no presencial. Santiago.

Unidad de Docencia. (11 de mayo de 2020c). Nuevos desafíos para la docencia universitaria: claves para un escenario de cambio y transformación. Chile. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=27BZzE0RDy8&ab_channel=UnidaddeDocencia

Unidad de Docencia. (20 de abril de 2020d). Cómo favorecer una buena comunicación y moderar las interacciones en espacios virtuales. Chile. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=1F8r-6Ab_NY&list=PLYYfcKIQy8w8uTJJWrXRk1MkxE5LK7prx&index=3&ab_channel=UnidaddeDocencia

Universidad de Chile. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2018b). *Fortalecimiento de un modelo integral para la innovación en la Universidad de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación-Gobierno de Chile.

Universidad de Chile. (15 de junio de 2020). *Comunicado del Rector Ennio Vivaldi: Medidas y recomendaciones para el teletrabajo*. Obtenido de Comunicados: <https://covid19.fen.uchile.cl/comunicado-del-rector-ennio-vivaldi-medidas-y-recomendaciones-para-el-teletrabajo/>

Universidad de Chile. (9 de julio de 2020). *Investigación analizará los efectos del teletrabajo en las instituciones del Estado en contexto de pandemia*. Obtenido de Noticias: <https://www.uchile.cl/noticias/165076/proyecto-de-u-de-chile-estudiara-efectos-de-teletrabajo-en-el-estado>

Universidad de Chile. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile-2021*. Santiago: Universidad de Chile. doi:<https://doi.org/10.34720/752r-ba34>

Universidad de Chile. (S.f.3). *Presentación*. Recuperado el 20 de diciembre de 2021, de Universidad de Chile: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/72838/presentacion>

Universidad de Chile, VIDGEN. (2021). *Género y Pandemia: Condiciones de Trabajo Remoto en la Universidad de Chile. Resumen del Estudio*. Santiago: Universidad de Chile.

Ushakova, T. (2015). El Derecho de la OIT para el trabajo a distancia: ¿una regulación superada o todavía aplicable? *Revista Internacional y Comparada de RELACIONES LABORALES Y DERECHO DEL EMPLEO*, 3(4), 1-19.

Recuperado el 17 de septiembre de 2019

Vicerrectoría de Tecnologías de la Información. (s.f.). *Nosotros*. Obtenido de Vicerrectoría de Tecnologías de la Información: <https://tecnologias.uchile.cl/nosotros/>

Weinbaum, C., Triezenberg, B., Meza, E., & Luckey, D. (2018). *Understanding Government Telework*. Santa Mónica: RAND.

13. Anexos

Anexo 1: Pauta de entrevista para Oficina de Educación Online

¿De qué modo la pandemia presentó desafíos para la Oficina?

- a. ¿Qué capacidades debieron formarse para enfrentar la pandemia?
- b. ¿Cuáles fueron los principales desafíos técnicos que debieron enfrentar?
- c. ¿Cuáles fueron los principales desafíos humanos que debieron enfrentar?

¿Cómo se articula la labor de la Oficina con las indicaciones que emite la VAA?

¿Cómo se articula la labor de la Oficina con las distintas unidades académicas de la Universidad?

¿Cuáles son las perspectivas a futuro de la Unidad en torno al tema?

Anexo 2: Pauta para profesional directivo/a del Departamento de Pregrado

1. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptar las clases a modalidad remota?
2. ¿Cuál ha sido el rol de la Unidad de Docencia en el marco del trabajo del Dpto. de Pregrado, con respecto a la articulación de la modalidad de clases remota?
3. ¿Cómo se ha coordinado la Unidad con las distintas unidades docentes de la Universidad?
4. ¿Cómo han reaccionado las distintas unidades?
5. ¿Existe alguna situación que fuera particularmente compleja y/o desafiante que Ud. Pueda destacar con respecto al proceso?
6. Considerando la distinción entre hablar de clases en línea y educación remota de emergencia. ¿Cuáles son las complejidades en torno a establecer el término?
7. ¿Cómo se ha coordinado el Dpto. con las distintas unidades docentes de la Universidad?
8. ¿Cuáles son las perspectivas a futuro en torno al tema?
9. ¿Tiene usted alguna recomendación sobre el proceso, pensando en el futuro?
10. ¿Cómo se coordinó el Dpto. de Pregrado con sus distintas Unidades para llevar adelante el proceso de adaptación de las clases a modo remoto?
11. ¿En particular, cuáles fueron las responsabilidades que tomó la Unidad de Docencia en primer momento?

Anexo 3: Pauta de entrevista para profesional de la EGGP

1. ¿Cuál ha sido la postura de las/los docentes de la EGGP sobre la modalidad de clases en línea?
2. ¿Han existido tensiones derivadas de los criterios de flexibilización académica (eliminación del examen, marcha blanca, o similares)? ¿Cómo se han abordado?
3. ¿Cómo ha impactado la nueva modalidad de clases en su carga laboral?
4. ¿Cómo ha impactado la nueva modalidad de clases en la carga laboral de los docentes?
5. ¿Cómo evalúa desde su cargo la realización de clases en línea?
6. ¿Cuáles son las perspectivas a futuro en torno al tema?
7. ¿Existe algún elemento no contemplado en estas preguntas que Usted considere de vital importancia para considerar en torno al tema?

Anexo 4: Pauta de entrevista Profesional Unidad de Docencia

1. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptar las clases a modalidad remota desde la Unidad?
2. ¿Existe alguna situación que fuera particularmente compleja y/o desafiante que Ud. Pueda destacar con respecto al proceso?
3. Considerando la distinción entre hablar de clases en línea y educación remota de emergencia. ¿Cuáles son las complejidades en torno a establecer el término?
4. Desde la Unidad ¿se percibe la ERT como una experiencia estresante? ¿qué se indica desde los profesores/as? (preguntar sobre estrés y carga laboral).
5. ¿Cómo se ha coordinado la Unidad con las distintas unidades docentes de la Universidad?
6. Cómo han reaccionado las distintas unidades.
7. En todo este periodo ¿cómo visualiza la *confianza* que se promueve en los instructivos para realizar evaluaciones?
8. ¿Cuáles son las perspectivas a futuro de la Unidad en torno al tema? ¿existe la posibilidad de avanzar hacia clases híbridas? ¿Cómo?
9. ¿Tiene usted alguna recomendación sobre el proceso, pensando en el futuro?
10. ¿Hay algún elemento que usted considere importante de mencionar que no se haya tocado en estas preguntas?

Anexo 5: Encuesta percepción docente sobre clases en línea bajo trabajo remoto en la EGGP U-Chile

Estimado/a profesor/a,

¡Bienvenido/a a la encuesta de Percepción Docente sobre clases bajo trabajo remoto en la EGGP!

Este cuestionario se enmarca en mi trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Gobierno y Gerencia Pública del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.

La encuesta es anónima y no tardará más de 5 minutos para contestarla. Consta 20 preguntas de alternativa, en sólo una página, que buscan evaluar su percepción sobre las condiciones de realización de clases en línea bajo trabajo remoto.

Se presenta una escala de evaluación que consta de valores de 1 a 5, siendo su significado: 1 = Muy en desacuerdo/ Muy mala

2 = En desacuerdo/ Mala

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Ni buena ni mala 4 = De acuerdo/ Buena

5 = Muy de acuerdo/ Muy buena

Su colaboración es muy apreciada, ya que es fundamental para completar con éxito mi trabajo.

¡Muchas gracias por responder la encuesta para mi tesis de Magister!

Cristóbal Miranda Olivares. Administrador Público

Estudiante de Magíster en Gobierno y Gerencia Pública - Escuela de Postgrado del Instituto de Asuntos Públicos

Universidad de Chile

1. ¿Con cuál género se identifica?

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

2. ¿En cuál rango de edad se identifica?

Marca solo un óvalo.

Menor a 30 años

Entre 30 y 45 años

Entre 45 y 60 años

Más de 60 años

Otros:

3. ¿Cómo califica su experiencia realizando clases en línea bajo trabajo remoto?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy mala Muy buena

4. 4. ¿Cómo califica su manejo de equipos computacionales?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy mala Muy buena

5. ¿Cómo califica su manejo de plataformas digitales (tales como Zoom, U Cursos, etc.)?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy mala Muy buena

6. 6. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: “realizar clases por trabajo remoto implicó aumentar mi carga laboral”?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

7. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: “ha sido complejo flexibilizar el programa del curso al contexto de clases en línea “?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

8. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase:” hacer clases en línea ha sido una experiencia estresante”?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdoMuy de acuerdo

9. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: " me siento obligado a responder correos a estudiantes y/o colegas hasta muy tarde, en la noche y/o fines de semana"?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

10. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: "Me he permitido innovar en la forma en que realizo mis clases "?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

11. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente frase: " la Universidad de Chile me ha apoyado para poder adaptarme al contexto de clases en línea bajo trabajo remoto"?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

12. ¿Cómo califica, en general, las orientaciones para la docencia remota establecidas por la EGGP?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy malas Muy buenas

13. ¿Cómo califica la reducción del horario de clases a un bloque de una hora?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy malo Muy bueno

14. ¿Cómo califica los mecanismos de evaluación asincrónicos establecidos por la EGGP?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy malos Muy buenos

15. ¿Ha asistido a alguno de los ciclos de perfeccionamiento realizados vía videoconferencia por la Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile?

Marca solo un óvalo.

Si, he asistido

No, no he podido asistir por distintos motivos personales/laborales

No, no me enteré de la realización de estos ciclos

Otros:

16. Si tiene un problema para desarrollar una clase en línea (por ejemplo una falla de conexión, o un problema con una plataforma digital) ¿a quién recurre para asistencia? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

a. A algún colega, amigo/a o familiar

- b. Al ayudante del curso
- c. A la Coordinación Docente de la EGGP
- d. A la mesa de ayuda de U Cursos
- e. A la Dirección de Servicios de Tecnologías de Información y Comunicaciones
- f. Al Departamento de Pregrado
- g. A Nadie Otros:

17. De las siguientes situaciones, ¿Cuál/cuáles cree que ha sido la mayor dificultad que ha debido enfrentar en el contexto de clases online? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- a. Contar con una conexión a internet estable
 - b. Adquirir equipos computacionales
 - c. Utilizar equipos computacionales
 - d. Manejar plataformas digitales (Como Zoom, U cursos, etc.).
 - e. Preparar contenido virtual (videos, presentaciones PPT, PDF, etc.)
- Otros:

18. De las siguientes situaciones, ¿Cuál/cuáles cree que es su mayor preocupación en torno al desarrollo de sus clases en línea? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- a. Cumplir con la programación del curso
- b. Que los estudiantes cumplan con los objetivos de aprendizaje
- c. Que los estudiantes vayan a clases

- d. Realizar evaluaciones que no dificulten la posibilidad de copia o engaño

Otros:

19. De las siguientes alternativas, ¿Cuál/cuáles cree que ha sido la mayor dificultad que ha debido enfrentar para realizar su labor docente? Seleccione la o las alternativas que estime convenientes.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- a. Flexibilizar la planificación del curso que imparto
- b. Replantear mi forma de hacer evaluaciones.
- c. Coordinar mi vida personal y laboral.
- d. Lograr establecer un vínculo con mis estudiantes.

Otros:

20. ¿Qué tan de acuerdo estaría con mantener la realización de clases bajo trabajo remoto una vez superada la crisis sanitaria?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en Desacuerdo

Muy de acuerdo