

**Gestión de procesos investigativos en tiempos disruptivos por pandemia.
Una experiencia en el contexto venezolano*****Management of investigative processes in disruptive times by pandemic.
An experience in the venezuelan context*****Nolberto Goncalves Rodríguez**<https://orcid.org/0000-0003-4140-8419>Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.nolbertogoncalves@gmail.com**Resumen**

La pandemia por COVID-19 implicó el empleo de la virtualidad, representando un cambio brusco en muchos procesos educativos, en sus instituciones y actores responsables que no estaban preparados para este contexto exclusivamente virtual. En consecuencia, se sistematizó una experiencia educativa con los ocho participantes del Curso Actualización de Procesos Investigativos (Cohorte III-2020), cuyo objetivo fue determinar si la gestión de procesos investigativos en el contexto mencionado, representó un proceso disruptivo. Se asumió un estudio descriptivo (Bisquerra, 1989) con un diseño documental y de campo (Arias, 2006), empleando la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento para recolectar datos. En los resultados obtenidos, los participantes consideran que, si se pueden gestionar procesos investigativos en modalidad 100% virtual, pero existen contradicciones en los argumentos sobre si fue un proceso disruptivo; denotando la complejidad de factores intervinientes, como los aspectos aptitudinales y las condiciones contextuales del país. La valoración de esta experiencia es un ejemplo de los innumerables esfuerzos que hacen los involucrados en la gestión de procesos académicos formales, ante las situaciones inéditas experimentadas.

Palabras clave: procesos investigativos, educación universitaria, disrupción, pandemia.**Abstract**

The COVID-19 pandemic implied the use of virtuality, representing an abrupt change in many educational processes, in their institutions and responsible actors who weren't prepared for this exclusively virtual context. Consequently, an educational experience was systematized with the eight participants of the Investigative Process Update Course (Cohort III- 2020), whose objective was to determine if the management of investigative processes in the aforementioned context, represented a disruptive process. A descriptive study was assumed (Bisquerra, 1989), with a documentary and field design (Arias, 2006), using the survey as a technique and the questionnaire as an instrument to collect data. In the results obtained, the participants consider that, if investigative processes can be managed in a 100% virtual mode, but there are contradictions in the arguments about whether it was a disruptive process; denoting the complexity of intervening factors, such as attitudinal aspects and contextual conditions of the country. The valuation of this experience is an example of the innumerable efforts made by those involved in the management of formal academic processes, in the face of unprecedented situations experienced.

Keywords: investigative processes, university education, disruption, pandemic.**Recibido:** 16/11/2020**Enviado a árbitros:** 16/11/2020**Aprobado:** 27/12/2020

Ámbito de la experiencia

El año 2020 representa, sin lugar a dudas, un tiempo de cambios bruscos, intempestivos e inesperados; la dinámica mundial ha presentado una permuta radical ante la presencia de la pandemia ocasionada por el COVID-19. El confinamiento de millones de personas en todo el mundo, algo que era inimaginable para muchos, ha impactado de manera directa en todos los ámbitos de la sociedad, en lo social, económico, político, cultural y educativo, entre otros. Si bien, desde el año 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU, por sus siglas en inglés) declaró la educación como un derecho humano universal, los mecanismos implementados como posibles vías para garantizar dicho derecho ante la presencia de esta pandemia, implicó el empleo de la virtualidad, casi en su totalidad; lo cual de manera incuestionable representó un cambio brusco en muchos procesos educativos, así como en sus actores e instituciones responsables que no estaban preparados, en su totalidad, para este contexto exclusivamente virtual.

Es así como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la UNESCO (CEPAL-UNESCO, 2020) ha expresado que, en el ámbito educativo latinoamericano, gran parte de las medidas que los países han adoptado ante la crisis se asocian con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo cual ha originado tres campos de acciones:

el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (p. 1)

En el contexto venezolano, las variables socioeconómicas y las situaciones preexistentes a la pandemia relacionadas con las fallas constantes de servicios básicos como la electricidad y la

Internet; han creado una realidad sumamente compleja, donde cada institución educativa ha realizado innumerables esfuerzos con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y mantener el servicio que brinda a la comunidad. Un caso específico en la educación universitaria, lo constituye la Universidad de Carabobo (UC), cuya máxima autoridad en el Foro titulado: “los Retos de la Educación Virtual Universitaria en tiempos de Pandemia”, efectuado a través de la plataforma Zoom; realizó su disertación sobre qué hacer ante la virtualidad en un contexto de escasa conectividad. Al respecto, la Rectora Divo (2020) precisó cuatro aspectos fundamentales: exigir conectividad a las instancias pertinentes, informar sobre el valor del uso de la tecnología, sensibilizar sobre los beneficios del uso de la tecnología en educación y como último aspecto, intentarlo a pesar de las peores o pocas condiciones. Lo anterior denota, de manera clara y diáfana, como la situación contextual venezolana incide de manera determinante en las experiencias educativas de la nación, que asumieron la modalidad virtual (casi en su totalidad) ante el confinamiento producto de la pandemia. Y es que, también la CEPAL-UNESCO (2020) ha reiterado el acceso desigual en las conexiones a Internet, lo cual se traduce en una distribución desigual de recursos y estrategias.

Es así como, en este marco de desafíos inesperados, la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la UC, emprendió diversas acciones de gestión virtual para garantizar la prosecución estudiantil y su servicio educativo tanto en pregrado como en postgrado. Y en el contexto específico de los estudios de postgrado, se realizó el Curso Avanzado Actualización de Procesos Investigativos, cohorte III-2020. Esta cohorte estaba integrada por ocho participantes de diversos programas de Postgrado de la Facultad mencionada, pertenecientes a los programas: Especialización de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Maestría en Investigación Educativa, Maestría en Gerencia Avanzada en Educación, Maestría en Lectura y Escritura,

Maestría en Historia de Venezuela y Doctorado en Educación. Esta información fue suministrada por el autor del presente artículo, ya que se desempeñó como facilitador del precitado curso.

El Curso se presenta como requisito de reincorporación a los participantes de los diversos programas de Postgrado de la FaCE-UC, quienes, deben cumplir con el requisito final de inscripción, presentación y defensa de su Trabajo de Grado (en el caso de las especializaciones y maestrías) o Tesis Doctoral, según corresponda; presentándose el caso de varios participantes que aún no tenían el proyecto de investigación aprobado por la Comisión Coordinadora del programa respectivo.

Con el desarrollo de este curso, además de actualizar los procesos investigativos de cada participante, se brindó un conjunto de herramientas necesarias para cumplir de manera satisfactoria con los trámites académicos y administrativos requeridos para inscribir el Proyecto de Investigación, el Trabajo Especial de Grado o la Tesis Doctoral. En todos los casos, se abordaron investigaciones que se encontraban en fase inicial, intermedia o final; donde todas convergen en el abordaje del hecho educativo como un acto social multidimensional, con el rigor metodológico inherente al cuarto o quinto nivel académico, contemplando las especificidades y líneas de investigación del programa respectivo.

El curso se efectuó en momentos de la pandemia por COVID-19, lo cual implicó de manera imperativa su administración bajo la modalidad 100% virtual, razón por la cual se efectuó la sistematización de esta experiencia educativa en el presente documento, cuyo objetivo fue determinar si la gestión de procesos investigativos en el contexto mencionado, representó un proceso disruptivo. Por tanto, esta experiencia aporta una pincelada, una visión de cómo la transformación digital en contextos universitarios se ha visto afectada por la pandemia por COVID-19.

Referentes teóricos

Transformación digital

La Internet, red de redes, ha representado un giro societal en la humanidad. Con ella, la dualidad entre los paradigmas atómico y digital ha desencadenado profundos cambios que tienen diversos matices según el ámbito de acción. Es así como, Goncalves (2020) indica que la sociedad actual tiene dos características fundamentales que la distinguen: hiperinformación e hiperconexión, al respecto menciona:

Estamos en presencia de una sociedad con mayor información disponible que lo normal, producto de la diversidad de fuentes disponibles, ya sean estas en forma analógica o digital. En ese mismo contexto, la evolución de la informática y la telemática, aunado al hecho de la computación en la nube y la movilidad aportada por los dispositivos tecnológicos; hacen que la sociedad actual se encuentre excesivamente conectada. Temáticas como la internet de las cosas (IoT, por sus siglas en inglés), el Big Data, la inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada; entre otras temáticas, denotan claramente los rasgos de la sociedad actual hiperconectada. (p.259)

En consecuencia, los rasgos tradicionales y presenciales de la sociedad, se van soslayando, añadiendo cualidades especiales de ubicuidad, rompiendo barreras de espacio y tiempo que en décadas pasadas eran imposibles de concebir su existencia. En el contexto organizacional y específicamente en el empresarial, es común referirse a la transformación digital, la cual implica la inserción de nuevas tecnologías (digitales) en todas sus áreas para cambiar su forma de funcionar y con ello, responder de manera eficaz y eficiente a los retos y desafíos de este siglo XXI. No obstante, Llorens (2019, p. 2) expresa que “la transformación digital es más que una

simple inyección de tecnología”, para lo cual se requieren procesos de comprensión de su funcionamiento y de inserción organizacional en el ámbito específico de la sociedad que corresponda.

Ahora bien, en este contexto organizacional, las universidades se erigen como entes estructurados, en cuya misión y visión se explana el servicio educativo que prestan. En la era actual, Goncalves (2015) expresa que, en las instituciones universitarias no es un factor determinante la posesión directa, única y exclusiva de tecnologías y recursos digitales. Aquí, lo realmente trascendente es cómo esas herramientas se emplean de manera inteligente, armónica y sistemática en la organización, como un todo coherente, que permita cumplir a cabalidad sus funciones, amoldándose de manera coherente a los desafíos que implica el presente siglo. De esta manera, el autor define a una organización digitalmente inteligente; lo cual no es más que el uso inteligente de la tecnología digital en las instituciones universitarias, funcionando como una estructura integrada que trabaja de manera sinérgica en un todo. No se trata de modificar todas sus estructuras, se trata del aprender a gestionarla bajo unos parámetros diferentes. Sin embargo, estos procesos de inserción digital no siempre ocurren de manera lineal y organizada.

Disrupción digital

En plena era digital, los cambios y transformaciones se caracterizan por ser perennes y constantes, los cuales pueden conllevar a procesos disruptivos. La palabra disrupción significa rotura o interrupción brusca (Diccionario de la Lengua Española, s.f). Al respecto, Ariño (2019), alude que este término se ha usado tradicionalmente a lo ocurrido en la industria de la tecnología en los últimos años. Menciona, además, que la disrupción debe extenderse a las presiones de una economía digital que están enfrentando las organizaciones, incluidas las universidades, las cuales no deben ignorar los avances aportados por la digitalización.

Ya en el contexto universitario, Chipia y Santiago (2020), argumentan que la educación universitaria está transitando por cambios organizacionales requeridos a las situaciones suscitadas por la COVID-19, expresando que:

La universidad es la principal organización gestora de la docencia, investigación y extensión, y por ello necesita reflexionar sobre la transición y la disrupción digital, tomando en cuenta el contexto para el desencantamiento de ontologías que permitan construir nuevos escenarios educativos. (p. 133)

Estos autores se refieren al caso venezolano, haciendo hincapié en la necesidad de percibir con mayor detenimiento y precisión las brechas sociales, económicas y educativas que ya existían en el país antes de la pandemia. En consecuencia, los retos y desafíos son de diversa índole y naturaleza, que abarcan desde el aspecto tecnológico, hasta la formación y preparación de los corresponsables del acto didáctico para el manejo de las diversas plataformas tecnológicas. Además, en el ámbito de estas situaciones salen a relucir las características tradicionales de las organizaciones universitarias, es así como, los autores citados previamente mencionan que la estructura tradicionalmente burocrática y vertical de estas organizaciones, no permite responder a las exigencias y demandas reales de la sociedad actual.

Una de las consecuencias destacables en el abordaje satisfactorio ante posibles procesos disruptivos en las organizaciones, constituye el cambio de mentalidad: “la disrupción se presenta cuando no hemos sido capaces de evolucionar” (Ariño, 2019, p.13). Es importante comprender que las formas y maneras de hacer las cosas cambian, las organizaciones que asumen esa realidad dentro de sus procesos de negocios, son las que mejor se adaptan y responden satisfactoriamente a los restos del siglo XXI.

Procesos investigativos en contextos digitales

La investigación es un proceso caracterizado por ser metódico, reflexivo, crítico y sistemático; el investigador debe poseer disciplina y responder de manera efectiva a las características del proceso que ejecuta. El propósito de una investigación es producir conocimientos y teorías (en el caso de las investigaciones básicas), o resolver problemas prácticos (en el caso de las investigaciones aplicadas); en el contexto taxonómico indicado, se posibilita la interpretación de hechos, relaciones y leyes, se plantean problemas y búsquedas de posibles alternativas de solución, creando condiciones para cambios y transformaciones.

Ahora bien, en el caso de la investigación educativa, como sucede en todos los procesos investigativos gestionados en la experiencia del presente documento, se asume la educación como un proceso complejo y multifactorial, por la diversidad de interrelaciones que suceden entre los factores intervinientes. La educación representa un campo interdisciplinario de investigación, ya que los investigadores toman prestados conceptos, teorías y metodologías de otras disciplinas (ya sean de las ciencias sociales o ciencias naturales) y las aplican en su campo educativo. Aunado a lo anterior, se tiene que los fenómenos educativos presentan mayor dificultad epistemológica; el carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea, por lo general, problemas difíciles de resolver.

La investigación, según lo expresa Páez (2017), está orientada a descubrir lo desconocido, se origina por la curiosidad innata del hombre y su deseo de conocer cómo y por qué son las cosas y cuáles son sus razones y motivos; estas motivaciones le obligan a indagar y buscar solución a sus problemas, dificultades y necesidades. En consecuencia, la autora señala que una de las misiones asignadas a la Educación Universitaria en el contexto nacional, es la de promover el saber mediante la investigación científica y la difusión de resultados, así como fomentar las

capacidades de investigación sobre la propia enseñanza superior (universitaria). En este contexto académico formal, el docente universitario involucrado en la gestión de procesos investigativos desempeña, fundamentalmente, roles de mediador o facilitador. La inserción de las diversas herramientas digitales, potencian dichos roles; así como, diversifica la búsqueda y sistematización de información por parte de los investigadores.

De acuerdo a lo expresado previamente, Goncalves (2015) señala que, la evolución permanente e incesante de estas herramientas implican cambios constantes en sus diseños y funcionalidades; razones por las cuáles, es prácticamente imposible presentar una taxonomía única y precisa de estos recursos, ya que todo dependerá de la utilidad o propósito que se les otorgue, en atención a los requerimientos y necesidades de cada persona; permitiendo así, la creación de su Ambiente Personal de Investigación (API).

Si bien ese entorno se adapta a los requerimientos y necesidades de cada investigador, es importante la asesoría oportuna y eficaz de su tutor, guía o facilitador de cursos o seminarios; según sea el caso. Aunado a lo anterior, Páez (2017) argumenta que ser docente investigador es una posibilidad dada sólo a los adultos, la adultez implica madurez y como tal, la consolidación de una estructura física, mental, espiritual y valorativa que permite discernir, juzgar, evaluar, actuar con asertividad, con base en la experiencia acumulada.

De la misma manera, ser docente investigador implica una preparación previa, una consolidación cognoscitiva y profesional indispensable para orientar, aconsejar al otro, y hacerlo con idoneidad. En consecuencia, la gestión de procesos investigativos en el contexto actual, conlleva el empleo inequívoco de diversas herramientas digitales para los corresponsables del mismo.

Descripción metodológica

Metodología y diseño

A efectos de lograr la sistematización de esta experiencia virtualizada y, en consecuencia, cumplir con su objetivo de determinar si la gestión de procesos investigativos en el contexto educativo mencionado, representó un proceso disruptivo, se parte de los métodos de investigación educativa planteados por Bisquerra (1989), asumiendo un estudio de características descriptivas en el abordaje del fenómeno investigado. Al respecto, el autor precitado indica que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos y en una misma investigación se pueden combinar ambos tipos de datos; lo cual fue asumida en esta sistematización, ya que la estructura del cuestionario aplicado contempló preguntas de respuestas cerradas y, preguntas de respuestas abiertas de carácter argumentativo. Dentro de la clasificación de los estudios descriptivos, el autor citado previamente plantea los estudios de casos, donde se observan y describen las características de una unidad individual, que puede ser un sujeto, una clase, una escuela o una comunidad, entre otros. Aunado a lo anterior, este estudio de caso descriptivo tiene un diseño documental y de campo, tal y como lo menciona Arias (2006), necesarios para recabar los datos de fuentes primarias y secundarias; realizar posteriormente, la discusión de los resultados obtenidos y, por ende, las conclusiones reflexivas de esta experiencia.

Población

La población estuvo conformada por los participantes inscritos en el Curso Avanzado Actualización de Procesos Investigativos, Cohorte III-2020. Según información suministrada por la Comisión Coordinadora del Curso, se tenían diez personas inscritas; sin embargo, la participación efectiva fue de ocho participantes; los cuales pertenecen a diversos programas académicos de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

Considerando que la población fue reducida y accesible, no se realizó muestreo en correspondencia con lo planteado por Arias (2006).

Técnica e instrumento

En concordancia con el diseño de campo, la técnica seleccionada fue la encuesta (Arias, 2006), específicamente la encuesta escrita. Por ende, se elaboró como instrumento un cuestionario, el cual fue aplicado al finalizar el curso y administrado a través de los formularios de Google. Previamente, el cuestionario fue sometido a proceso de validación de contenido, a través del juicio de tres expertos en las áreas vinculadas a esta experiencia educativa virtualizada.

En relación al consentimiento informado, se garantizó la confidencialidad de los datos aportados por los participantes, sus respuestas fueron anónimas, razón por la cual no se solicitó datos personales ni el correo electrónico; en consecuencia, la hoja de cálculo generada por *Google Forms* no vinculó datos personales. Con referencia a lo anterior, en el diseño del cuestionario, luego de su título, se describió cuál era su propósito y se hizo énfasis en la confidencialidad de las respuestas del participante (Figura 1). Además, al momento de analizar los datos obtenidos, las respuestas fueron codificadas empleando los seudónimos Participante1 (P1), Participante2 (P2), Participante3 (P3) y así, sucesivamente.

Figura 1

Cuestionario elaborado en Google Forms

Experiencia en el Curso Actualización de
Procesos Investigativos (Cohorte III-
2020)

La presente encuesta tiene como propósito valorar tu experiencia como participante del curso.

Tus respuestas son anónimas y permitirán sistematizar esta experiencia educativa virtual.

Muchas gracias por la información que suministres.

Atentamente,

Nolberto Goncalves. Facilitador del Curso

*Obligatorio

Nota. La figura corresponde al diseño definitivo del cuestionario que fue aplicado, se observa que no se solicitan datos personales de los participantes.

El cuestionario se tituló: “Experiencia en el Curso Actualización de Procesos Investigativos (Cohorte III-2020)” y constó de ocho preguntas, de las cuales cuatro son de respuesta cerrada y obligatoria, las otras cuatro preguntas son de respuesta abierta y no obligatoria, en las cuales los participantes tenían la libertad de argumentar en atención a las respuestas cerradas emitidas.

Planeación y ejecución didáctica del curso

Para determinar si la gestión de procesos investigativos en esta experiencia educativa virtualizada representó un proceso disruptivo, fue necesario considerar los tres momentos del currículo: planificación, ejecución y evaluación. A continuación, se describen las actividades inherentes a la planificación y ejecución del curso, ya que la valoración corresponde a la presentación y análisis de los resultados obtenidos.

En el inicio del curso, se efectuó una revisión del estatus del proceso investigativo del participante; su propósito fue presentar de manera esquemática y resumida, la situación actual del proceso investigativo que realizaban. Para ello, fue enviado un formato que debían completar, incorporando y/o excluyendo aspectos que el participante considerara relevante para determinar cuál era la situación actual de su estudio.

En atención a los datos aportados, y a efectos del envío de material pertinente a cada proceso investigativo, se realizó una división interna de tres grupos, el primero integrado por participantes de Maestría o Especialidad (Investigación Cuantitativa), el segundo por Maestría o Especialidad (Investigación Cualitativa) y el tercero por participantes de Doctorado.

De igual manera, se realizó la selección de materiales, guías y enlaces de interés, especificados para cada caso y estatus de las investigaciones.

Lo descrito en este párrafo reafirma lo indicado por el informe de la CEPAL-UNESCO (2020), al señalar:

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas. (p. 9)

En consecuencia, se destaca el empleo de la evaluación formativa en la gestión de los procesos investigativos del curso, tanto en las actividades planificadas como en las ejecutadas. En relación a la planificación, se realizó bajo la modalidad virtual, utilizando para ello diversas herramientas de comunicación síncrona y asíncrona. Además, se desarrollaron tres encuentros en tiempo real con los participantes, empleando la herramienta Google Meet. Se efectuó el envío de información global y específica en atención al estatus y naturaleza del proceso investigativo de cada participante (cuarto o quinto nivel, investigación cuantitativa o cualitativa); además, la presentación empleada en cada encuentro en tiempo real fue grabada con audios que resumían las ideas y planteamientos argumentados, presentación que fue enviada a sus correos personales el día posterior a la realización de la reunión virtual.

Los medios de comunicación empleados por el facilitador y los participantes se centraron en el uso de WhatsApp (envío de mensajes, archivos, audios, llamadas y videollamadas), correo

electrónico, llamadas locales y mensajes de texto. Cada participante empleaba el medio o herramienta que tenía disponible, en atención a la compleja realidad que se vive en el contexto venezolano. Al respecto, es necesario precisar que tres participantes se encontraban fuera del país al momento de efectuar esta experiencia educativa, mientras que el resto de los participantes y el facilitador si lo estaban, los cuales se vieron afectados por situaciones ajenas a su voluntad, como fallas en el suministro eléctrico y en la conexión a Internet.

En atención a la descripción organizativa de este curso, se evidencia que se ejecutó una experiencia en tiempos disruptivos producto de la pandemia por COVID-19, en efecto, la CEPAL-UNESCO (2020) indica que la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, por el uso de diversas plataformas y por considerar condiciones diferentes para las cuales el currículo fue diseñado. Recordemos que lo descrito se ha visto acentuado por las características contextuales y socioeconómicas del país; lo cual representó una prueba fehaciente de las fortalezas o debilidades que las herramientas digitales pueden aportar a la gestión de procesos investigativos en ambientes educativos formales de cuarto y quinto nivel. Ahora bien, a efectos de sistematizarla y obtener los datos para valorar esta prueba de fortalezas y debilidades, se aplicó como instrumento un cuestionario de cierre a los participantes del curso, cuyos resultados se muestran en el siguiente apartado.

Presentación y discusión de resultados

Una vez planificadas y ejecutadas las actividades del curso, su valoración consistió en aplicar un cuestionario a sus participantes. En la primera interrogante de respuesta cerrada se les preguntó *¿El curso cumplió con tus expectativas sobre la revisión y actualización de tu proceso investigativo?* El 100% de los encuestados respondió que Sí (Figura 2). Cuando se les solicitó describir esas experiencias, entre las respuestas obtenidas tenemos: *“Retomar mi investigación*

con una asesoría constante y de calidad para poder entregar mi proyecto” (P1); “Necesitaba orientar mi proyecto doctoral y obtuve asesoría, orientación y acompañamiento pertinente durante todo el curso” (P5); “Identificar las debilidades en el Trabajo de Investigación, recibir orientaciones por parte del profesor, actualizar conocimientos” (P6). También se presentaron argumentos que indicaron que sus expectativas fueron superadas, ya que: “...esperaba la observación por cada momento de la tesis y la actualización en el caso de los antecedentes y otras referencias” (P7).

Figura 2

¿El curso cumplió con tus expectativas sobre la revisión y actualización de tu proceso investigativo?



Nota. Elaboración propia con base en el cuestionario creado en *Google Forms*

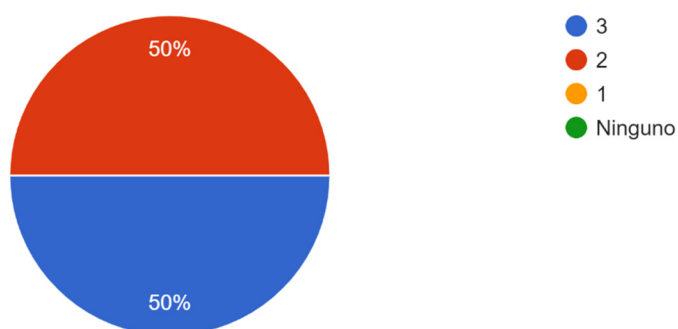
Si bien, todas las respuestas obtenidas aludieron a las fortalezas de esta experiencia educativa; en relación a la organización, presentación del contenido, así como, en el continuo acompañamiento y orientación durante el curso y revisión detallada de los avances de cada participante; uno de ellos recalcó las situaciones del contexto venezolano actual, sus argumentos fueron los siguientes: “Excelente, a pesar de las dificultades de una conexión por Internet, puede presentar que ya conocemos cuales son , la intermitencia, la señal, entre otras, la comunicación nunca se perdió, y siempre por parte del facilitador se notó el interés y la preocupación por hacernos llegar la información” (P3), lo anterior denota como esas situaciones ajenas tanto al

facilitador como a los participantes, podían incidir desfavorablemente en el desarrollo de las actividades previstas. Indudablemente, en las descripciones que cada uno de los participantes emitió están presentes los rasgos que menciona la CEPAL-UNESCO (2020); rasgos de adaptación, flexibilización y contextualización al momento de priorizar contenidos y objetivos de aprendizaje en tiempos de pandemia por COVID-19.

En la segunda interrogante de respuesta cerrada se les preguntó: *¿A cuántos encuentros en tiempo real lograste ingresar?* El 50% respondió que logró ingresar a los tres encuentros en tiempo real que fueron realizados a través de la plataforma Google Meet y la otra mitad solo logró ingresar a dos encuentros, como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 3

¿A cuántos encuentros en tiempo real lograste ingresar?



Nota. Elaboración propia con base en el cuestionario creado en *Google Forms*

En la parte argumentativa, los participantes respondieron la siguiente interrogante *¿Te fue útil disponer de la presentación con audio empleada en los encuentros en tiempo real?* En la cual todos coincidieron en la utilidad de este recurso, cuando no lograban ingresar al encuentro en tiempo real: “...era de mucha ayuda para no perder la información. Además, era de ayuda para retomar algunos puntos cuando se estaba produciendo” (P1); “Me pareció ideal, ya que compensaba la sesión que no logré conectarme y en las sesiones anteriores pude analizar con detalle el contenido impartido” (P5).

Incluso, los participantes que lograron asistir a los tres encuentros en tiempo real, mencionaron sus beneficios, al respecto dos respondieron: *“Siempre asistí a los encuentros, por lo tanto, no precisé revisar las grabaciones. Sin embargo, me parece que me servirán cuando desee recordar algún aspecto abordado durante las sesiones”* (P6); *“Si muy útil ya que los materiales eran pasados con audios y eso permitía aclarar las dudas luego de cada encuentro”* (P7). Y, de manera análoga a los argumentos obtenidos en la primera pregunta con respuesta abierta, aquí también surgieron expresiones referentes a las problemáticas del contexto: *“Si fue muy útil. Aunque las fallas de conexión en oportunidades entorpecieron el proceso, pero hubo respuestas asertivas a las preguntas que surgían.”* (P2).

En la tercera interrogante de respuesta cerrada, se les preguntó: *¿Consideras que se puede gestionar procesos investigativos empleando la modalidad 100% virtual?* El 100% de los encuestados respondió afirmativamente, como se observa en la siguiente figura.

Figura 4

¿Consideras que se puede gestionar procesos investigativos empleando la modalidad 100% virtual?



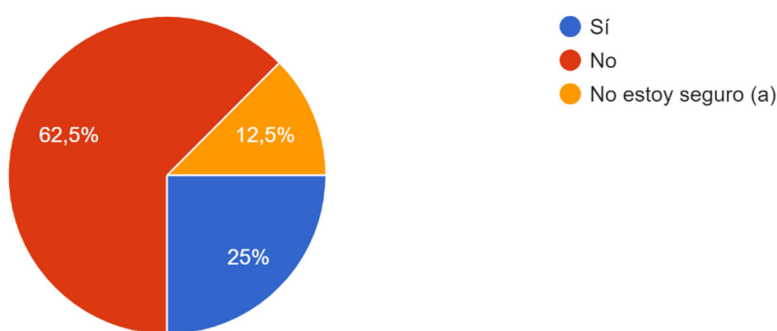
Nota. Elaboración propia con base en el cuestionario creado en *Google Forms*

Seguidamente, se realizó la cuarta y última pregunta de respuesta cerrada, cuya interrogante fue: *Un proceso disruptivo es aquel que produce una alteración o cambio brusco. ¿Consideras que la pandemia por COVID-19 conllevó a que tu experiencia en este curso fuese un proceso disruptivo, ya que su gestión fue completamente virtual?* El 62,5% (5 participantes)

consideran que no fue un proceso disruptivo; el 25% (2 participantes) que si fue un proceso disruptivo y solo un participante (12,5%) no estaba seguro de emitir su respuesta; lo cual se visualiza en la siguiente figura.

Figura 5

Un proceso disruptivo es aquel que produce una alteración o cambio brusco. ¿Consideras que la pandemia por COVID-19 conllevó a que tu experiencia en este curso fuese un proceso disruptivo, ya que su gestión fue completamente virtual?



Nota. Elaboración propia con base en el cuestionario creado en *Google Forms*

En la próxima pregunta, se solicitó a los participantes que argumentaran la respuesta emitida anteriormente, obteniéndose diversas expresiones, cuyo análisis se desglosa a continuación:

En relación a los cinco participantes que mencionaron que no fue un proceso disruptivo, parte de sus argumentos fueron los siguientes: *“cuando se tiene asesoría constante y la libertad de escribir por cualquier medio para aclarar dudas no hay espacio para inconvenientes”* (P1); *“No fue disruptivo, ya que con esta experiencia conocí herramientas tecnológicas no usadas antes por mi persona, logrando así el desarrollo del curso con satisfacción”* (P2); *“Estamos en tiempos de cambios y si la pandemia nos llevó de una buena vez adquirir otra forma de estudios y trabajos, entonces por qué no aprender y aprovecharla...”* (P3); *“No fue disruptivo ya que se*

utilizaron todos los medios de comunicación disponibles para llevar la información. Google Meet, email, WhatsApp” (P5).

En relación a los dos participantes que consideraron que si fue un proceso disruptivo, sus argumentos fueron los siguientes: “Si fue un cambio brusco, sin embargo, surgió un nuevo aprendizaje y todos hemos buscado la manera de adaptarnos a esta realidad” (P7); “Fue todo un cambio, más lo considero que me enseñó mucho” (P8). Es importante recalcar, que estos dos participantes, al igual que el resto de los encuestados, previamente respondieron que sí se pueden gestionar procesos investigativos empleando la modalidad 100% virtual.

En relación al participante que no estaba seguro(a) de emitir su respuesta, expresó: “Cuando cursé la Maestría también trabajamos con modalidad online en un 50%, en ese sentido el proceso no se vio trastocado desde mi punto de vista” (P6). El participante realiza este argumento, ya que, antes de la pandemia por COVID-19 los programas de Especialización, Maestría y Doctorado de la FaCE-UC empleaban una modalidad mixta o *blended learning*. No obstante, a pesar de tener experticia como participante en ambientes educativos mixtos, y responder, en esta encuesta, que los procesos investigativos si se pueden gestionar empleando la modalidad 100% virtual, este participante no estaba seguro de emitir su respuesta en relación a su experiencia en este curso y considerarla o no, como un proceso disruptivo.

Atendiendo a las respuestas y argumentos emitidos por los participantes P6, P7 y P8; se deduce la presencia de algunos aspectos incongruentes o contradictorios, posiblemente de la indecisión, que tiene por lo general un asidero emocional o afectivo; este aspecto actitudinal como lo menciona Goncalves (2015), que es capaz de movilizarnos o inmovilizarnos ante las situaciones que vivimos los seres humanos. Se refiere a la afectividad digital como el conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona que, en el ámbito educativo se estudian

bajo el contexto de la motivación. Este componente afectivo se encuentra presente en todos los actores corresponsables del acto didáctico y en nuestro caso, en todos los participantes y facilitador del curso; de allí que es importante la gestión de las emociones (Goncalves, 2020), ya que las emociones se desprenden tanto de quien facilita los procesos como de quienes se esperan logren el aprendizaje (en este caso, la actualización de su proceso investigativo) y se constituye, sin lugar a dudas, en una habilidad necesaria para sus actores.

En la última pregunta del cuestionario, los participantes argumentaron aspectos que deseaban agregar. Además de destacar la disposición y el acompañamiento en todo el curso, un participante expresó: *“Agradecer al docente por su voluntad y disposición. Asimismo, valoro que siempre mantuvo el contacto con los participantes, a pesar de sus dificultades de conectividad.”* (P 6). Igualmente, un participante realizó la siguiente recomendación: *“Sugiero que de esta forma virtual se pueda dar otros cursos no solo a nivel de postgrado, sino también ofrecerle de esta manera a los estudios de grado, quiénes por razones económicas han tenido que abandonar sus estudios para trabajar tanto en el país como fuera de él”* (P 7). Indudablemente, esta recomendación conlleva en si elementos que develan la naturaleza de algunas instituciones universitarias, que aún no soslayan su gestión tradicionalista y siguen ancladas en procedimientos algo ortodoxos o poco ajustados al contexto digital actual; es así como Llorens (2019) expresa que estas instituciones tienen sus vicios y virtudes, ya que no parten de cero, arrastran una larga historia con personal y espacios físicos; por ende, están presentes los tramites académicos-administrativos que cada institución maneja internamente en función de su estructura jerárquica y operativa.

Antes de concluir los resultados obtenidos, es importante destacar dos aspectos en esta experiencia. Por una parte, los procesos investigativos de cada participante no estaban en el

mismo estatus, ya sea en fase inicial, intermedia o final; pero todos requerían de actualización. Y, por otra parte, cada investigación presentaba características particularmente definidas, si bien, todas se enfocaban en el ámbito global de la investigación educativa, presentaban diferencias notables, en atención al programa respectivo (Especialidad, Maestría o Doctorado) y la naturaleza del estudio (Cualitativo o Cuantitativo). Estos dos aspectos convergen en las características completamente heterogéneas del grupo, lo cual aunado a las condiciones contextuales del país; incidieron en la evolución que cada participante obtuvo en la actualización de su proceso investigativo, para lo cual que se brindó varias oportunidades para el envío de sus avances; flexibilización que se mantuvo durante el desarrollo del curso, incluso se extendió más allá de la fecha prevista para su cierre.

Conclusiones reflexivas

En esta experiencia educativa, se aplicaron algunos de los lineamientos planteados por Goncalves (2020) en el Modelo Didáctico para la Integración de las TIC al currículo en la era digital MODI-TIC, caracterizado por su dinamismo y flexibilidad en el ámbito microcurricular. Este Modelo Didáctico tiene como propósito representar el conjunto de interrelaciones didácticas que se originan con la inserción de las herramientas digitales en la educación universitaria, empleando postulados esquemáticamente diseñados con el propósito de facilitar su comprensión. Las evidencias de algunos de sus postulados, insertos en esta experiencia educativa, las encontramos en los siguientes puntos:

- Importancia de la evaluación formativa en la planificación y ejecución de las actividades didácticas del curso.
- El empleo de dispositivos y herramientas digitales accesibles a los participantes, en atención al contexto venezolano. El eje central no era el manejo de un determinado

dispositivo o herramienta digital, la importancia residía en la gestión de las investigaciones de los participantes.

- Experiencia centrada en la gestión de procesos de aprendizaje, en este caso específico, en la actualización de los procesos investigativos de cada participante.
- La asesoría y acompañamiento permanente del facilitador durante todo el curso.
- Cierre de actividades del curso que buscó la valoración del proceso efectuado, razón por la cual se aplicó el cuestionario como instrumento para recolectar datos.
- La evaluación como una espiral integral e integradora en toda la experiencia.

Estos puntos, son claros indicios de la inserción en esta experiencia educativa de los postulados planteados en el referido Modelo Didáctico; para lo cual nos apoyamos en el informe de la UNESCO-CEPAL (2020) quienes mencionan que pocos países latinoamericanos y del Caribe cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Aunado a lo anterior, considerando la evaluación de la experiencia educativa efectuada, se tiene que los resultados obtenidos son oportunidades de análisis para fortalecer próximas experiencias de gestión de procesos investigativos en contextos virtuales.

En relación a la valoración de la experiencia, se tiene un aspecto a destacar, referente a la presentación empleada en cada encuentro, que fue enviada luego del respectivo encuentro en tiempo real. Si bien, la valoración de los participantes fue satisfactoria, se puede considerar efectuar una modificación para una próxima experiencia que tenga condiciones similares de conectividad. Para ello, consideremos la metodología del *Flipped Classroom*, también llamada aula invertida o clase al revés; en la cual, los estudiantes reciben previamente todos los materiales de la clase o temática (vídeos, guías, enlaces, audios, entre otros) y se realiza la clase

presencial solo para discutir ideas o aclarar dudas sobre la temática (Aguilera et al., 2017). De esta manera, se pudiera asumir una próxima experiencia, donde los encuentros en tiempo real sean solo para aclarar dudas y discutir sobre los tópicos revisados previamente por los participantes; ya que, según los autores precitados, el *Flipped Classroom* puede ser aplicado en todas las áreas curriculares; educación primaria, secundaria, universitaria e, incluso, educación para adultos. Además, los autores mencionan que los estudiantes tienen un rol más activo en su proceso de aprendizaje y el tiempo en clase (en el caso de esta experiencia fue el encuentro en tiempo real) es aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes en atención al contenido.

Ahora bien, si abordamos esta realidad en un contexto global, más allá del venezolano, la CEPAL-UNESCO (2020), argumenta expresamente que en el ámbito latinoamericano la pandemia ha exacerbado las brechas digitales. Es así como, este documento alude que la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas digitales aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo cual incide más allá del aprendizaje, pues dificulta la socialización y la inclusión en general. Incluso, en décadas previas, autores como Serrano y Martínez (2003) indicaban que se observaba un reconocimiento general de los factores clave para la reducción de la brecha digital que inciden en el desarrollo de los países latinoamericanos y que había que trabajar más en la concientización del papel de las tecnologías (con especial énfasis en las digitales e inalámbricas) en soluciones hacia la sostenibilidad y pertenencia. Pasados casi dos décadas, la situación es similar y se ha pronunciado la problemática de la brecha digital.

El informe de la CEPAL-UNESCO (2020) alude que si bien, la mayoría de los países han optado por la continuidad de sus procesos educativos mediante recursos que ofrece la Internet,

así como las diversas herramientas de comunicación cuyas plataformas pueden acercar estos procesos a los estudiantes confinados; los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Señala además, que aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, a pesar de que la región ha avanzado en la masificación de la conectividad móvil. A los aspectos anteriores, debemos añadirles las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país, que, en el caso venezolano, son de amplio conocimiento las fallas en los servicios básicos de electricidad y conectividad. El precitado informe alude que Chile y Uruguay representan los países de la región que cuentan con mayor provisión de dispositivos móviles.

Se puede considerar que la experiencia educativa sistematizada en el presente documento, no represente el común denominador de experiencias educativas en tiempos de pandemia por COVID-19; pero, en el contexto venezolano representa un claro y diáfano ejemplo de los innumerables esfuerzos que hacen los involucrados en la gestión de procesos académicos formales ante las diversas situaciones contextuales que afectan el desarrollo de las actividades; situaciones derivadas de las fallas en el suministro eléctrico y de Internet, aunado a la situación social y económica de la población venezolana; las cuales ya estaban presentes antes del confinamiento producto de la pandemia. Lo anterior denota, de manera incuestionable, la importante reserva moral y recurso humano con que cuenta la nación, muy a pesar de las condiciones coyunturales del contexto.

Referencias

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. y Casiano, C. (2017). *El Modelo Flipped Classroom*. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (Quinta edición). Editorial Episteme.
- Ariño, L. (2019). Transformación Digital: Puntos de interés y consideraciones para la reflexión en la transformación digital de la universidad. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, Número 13, 1er semestre 2018.
<https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1833>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Ediciones CEAC.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chipia, J. y Santiago, C. (2020). Educación universitaria: Transición y disrupción digital, aproximación crítica. *Revista GICOS*, 5(2), 130-140.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/16449>
- Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/disrupción>
- Divo, J. (2020, agosto). *La virtualidad en un contexto de escasa conectividad de Internet ¿qué hacer?* Ponencia presentada en el Foro Los Retos de la Educación Virtual Universitaria en tiempos de Pandemia. Red Universitaria por los Derechos Humanos (RedUni)
- Goncalves, N. (2015). *Principios para un Modelo Integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación al Currículo de la Educación Universitaria Venezolana*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas.
- Goncalves, N. (2020). *Modelo Didáctico para la Integración de las Tecnologías de Información y Comunicación al Currículo Universitario en la Era Digital*. [Tesis Doctoral.

Universidad de Carabobo].

<http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/8474/4/ngoncalves.pdf>

Llorens, F. (2019). *¿Cómo pueden responder las universidades a los retos derivados de la transformación digital? Modelos educativos flexibles.*

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/95230>

Páez, H. (2017). El Investigador Educativo. Una Visión reflexiva sobre la Praxis Docente Transdisciplinaria. *Revista Ciencias de la Educación*, 27 (50), 449-466.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art27.pdf>

Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: mitos y realidades*. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Cultura de Baja California.

Nolberto Goncalves Rodríguez:

Doctor en Educación (UC), Ingeniero de Telecomunicaciones (UJAP), Doctor en Innovaciones Educativas (UNEFA), Magíster en Educación Matemática (UC) y Licenciado en Educación Mención Matemática (UC). Docente titular en la Universidad de Carabobo (UC). Investigador acreditado en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador y en el ONCTI-UC. Investigador sobre las TIC y el proceso educativo.