

ARTÍCULO ORIGINAL

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA 2020-2022. METASÍNTESIS

EDUCATIONAL STRATEGIES IN LATIN AMERICA 2020-2022. METASYNTHESIS

 **Gladys Inés Bustamante Cabrera**¹

Universidad Mayor de San Andrés

<https://orcid.org/0000-0002-2275-4386>

 **Gonzalo Mansilla Canelas**²

Hospital Materno Infantil - CNS

<https://orcid.org/0000-0003-1692-0605>

 **Ruth Meregildo Gómez**³

Universidad Nacional de Trujillo

<https://orcid.org/0000-0001-6706-4752>

 **Betty Esther Cohaila Calderón**⁴

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

<https://orcid.org/0000-0002-8521-132X>

 **Rolando Wilman Vásquez Jaico**⁵

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

<https://orcid.org/0000-0002-4957-6698>

 **Yovana Carpio Choque**⁶

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

<https://orcid.org/0009-0003-7387-1421>

¹ Médico Internista. PhD en Ciencias de la Vida y Bioética. PhD en Investigación Científica. MgSc Psicopedagogía y Educación Superior. MgSc Planificación Gestión y Evaluación de Proyectos. MBL en Desarrollo Local. Docente Emérito UMSA, La Paz, Bolivia. Presidente Comité Iberoamericano de Ética y Bioética. gibustamante@umsa.bo

² Médico Pediatra, MsSc Neonatología, MsCs Ciencias de la Investigación, Docente Asistencial Pre grado y Post grado HODE Materno Infantil, Presidente Sociedad Paceña de Pediatría. gonzalomansilla.gmc@gmail.com

³ Dra. Ciencias de la Educación y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo. rmeregildo@unitru.edu.pe

⁴ Contador Público, Maestra en Contabilidad y Auditoría, Doctora en Gestión y Ciencias de la Educación; Profesora de la UNJBG en la categoría Principal; tres veces Decana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresarial y del Colegio de Contadores Públicos de Tacna. bcohailac@unjbg.edu.pe

⁵ Matemático de profesión, Maestría en Computación e Informática, Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor en la UNJBG, Decano de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras (FCCF), Jefe de Departamento de Matemáticas para Economía de la FCCF. rvasquezj@unjbg.edu.pe

⁶ Contador Público de profesión, Maestría en Contabilidad y Auditoría, Doctora en Ciencias Contables y Financieras; Programa de Alta Especialización en Normas Internacionales de Información Financiera en la Universidad de Esan, Docente en la Escuela de Posgrado de la UNJBG, docente en la Escuela Profesional de Ciencias Contables y Financieras en la UPT. yovcarpio@virtual.upt.pe

RESUMEN

La improvisación de estrategias educativas en algunos centros universitarios durante la pandemia, pusieron en evidencia las dificultades de docentes y estudiantes para adaptarse a la enseñanza a distancia. El objetivo del estudio fue analizar la evidencia sobre las estrategias educativas utilizadas por los docentes de educación superior en Latinoamérica durante la pandemia COVID-19. Para ello, se revisaron artículos en cinco bases de datos, usando operadores booleanos con descriptores relacionados al tema. La investigación se condujo con base en la teoría fundamentada, siguiendo la metodología PRISMA, utilizando 31 de 1701 artículos para el análisis categorial en software Atlas ti v.22. Los resultados revelaron siete categorías emergentes como determinantes en la aplicación de estrategias educativas y que el e-learning fue el modelo de mayor impacto y uso en la educación superior latinoamericana, cuya aplicación debe organizarse como una estrategia planificada previa al proceso educativo, introduciendo además la educación virtual de manera progresiva, asociada a capacitación docente y estudiantil permanentes para el uso de herramientas de aprendizaje en el proceso enseñanza aprendizaje. Las instituciones deben desarrollar sus propias aplicaciones y materiales para reducir la distracción y el logro de competencias planificadas.

Palabras clave: pandemia COVID-19, estrategias educativas, recursos didácticos, métodos educativos, modelo educativo.

ABSTRACT

The improvisation of educational strategies in some university centers during the pandemic highlighted the difficulties of teachers and students to adapt to distance learning. The objective of the study was to know if the teaching methodologies and teaching strategies applied during the pandemic were adequately applied and which methods or educational strategies had a positive impact on university education in Latin America. To this end, articles were reviewed in five databases, using Boolean operators with descriptors related to the topic. The research was conducted based on grounded theory, following the PRISMA methodology, using 31 of 1710 articles for categorical analysis in Atlas ti v.22 software. The results revealed seven emerging categories as determinants in the application of educational strategies and that e-learning was the model with the greatest impact and use in Latin American higher education, whose application should be organized as a planned strategy prior to the educational process, also introducing virtual education progressively, associated with permanent teacher and student training for the use of learning tools in the teaching-learning process. Institutions should develop their own applications and materials to reduce distraction and the achievement of planned competencies.

Keywords: pandemic COVID-19, educational strategies, didactic resources, educational methods, educational model.

INTRODUCCIÓN

En 2019 se desencadenaba una pandemia desde Wuhan, por la presencia de un virus hasta el momento desconocido por el hombre, el cual se diseminó de manera rápida por los continentes, provocando grandes efectos sanitarios, económicos y educativos, que a diferencia de otras pandemias similares años atrás, traía consigo un efecto devastador asociado a cambios constantes en la morfología viral, que perpetúa las afecciones físicas de los individuos (Aguilar, J. et al., 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020).

El impacto de la pandemia ahondó la crisis de la enseñanza y trastornó los sistemas educativos del mundo (Naciones Unidas, 2022) con cierre de las escuelas y universidades a nivel global, provocando retraso en la formación académica de niños y jóvenes, con progresivo incremento de la deserción escolar, debido a la enfermedad y el temor a los contagios masivos, que se incrementaba en países donde la desigualdad social era manifiesta. La pérdida económica resultante a redistribución de recursos de los estados para tratar de mitigar la enfermedad, así como la disminución de ingresos a las escuelas privadas, redujo la oferta y demanda educativa, incrementándose los gastos en sistemas de comunicación informática, a los cuales no toda la población tenía acceso, sobre todo en países en vías de desarrollo (BID, 2020).

Por su parte la UNESCO, en 2020 advirtió que el impacto económico por la pandemia sería mayor al de la crisis financiera mundial de 2008. Al desconocer cómo se enfrentaría la protección a la salud de la población y el incremento no previsto de costas en el sector salud, llevó a la reducción paralela de diversos gastos destinados a otros rubros, como la educación. (CEPAL y UNESCO, 2020; UNESCO, 2020). Aproximadamente, 63 millones de docentes se vieron afectados en 165 países y 1300 millones de estudiantes en todo el mundo no pudieron asistir a la escuela o la universidad (UNESCO, 2020). Algunos países del mundo desarrollado dispusieron el equipamiento tecnológico de escuelas y universidades, con el fin de garantizar el retorno a clases, en los diferentes niveles de formación, así como el uso de materiales didácticos modernos de tipo inmersivo que se aplicaron en gran cantidad de instituciones educativas de los países en mención, muchos de los cuales ya contaban con plataformas bien establecidas y clases a distancia bajo una organización curricular flexible.

Por su parte, la realidad en Latinoamérica y África eran diferentes, ya que, para equipar las instituciones educativas, generarían inversiones que alcanzaban los 1 a 5 millones de dólares, en correspondencia a los cambios tecnológicos y metodologías progresistas de Europa y Asia que eran imposibles de ser aplicadas por el alto índice de pobreza económica de los países antes mencionados. Si bien la Alianza Mundial para la Educación aprobaba subvenciones COVID-19 cercanas a los 60 millones de dólares y el Gasto Público en Educación (GPE) 500 millones de dólares destinados a reactivar la educación, estos montos fueron distribuidos en países del continente africano y algunos países asiáticos, con soluciones de baja tecnología como la radio y televisión, materiales impresos y sólo un 24% de apoyo con e-learning, de tal forma que sólo Nicaragua, Haití y Guyana recibieron fondos de agentes de subvenciones como UNICEF y el BID (GPE, 2020; UNESCO, 2020).

Si bien, los países en forma global, adoptaron estrategias de enseñanza, modificando continuamente con ello, los métodos educativos, las modalidades de aprendizaje a distancia y en línea, con el uso de plataformas virtuales fueron aplicadas en mayor o menor medida, utilizándose igualmente medios de comunicación tradicionales. Sólo 4 países de Latinoamérica y el Caribe continuaron con clases híbridas, sin suspensión de la actividad presencial. Uruguay continuó con una política ya implantada hace varios años, donde la distribución de computadoras portátiles a estudiantes facilitó de gran manera el acceso a esta herramienta de estudio (CEPAL & UNESCO, 2020), por lo que uno de los escollos que limitó a varios países latinoamericanos fue salvado (Aguilar, et al., 2020; Monzonís et al., 2022).

Otros países tuvieron que implementar la capacitación docente en manejo de herramientas virtuales y tecnologías de información, así como en programas de enseñanza a distancia, intentando solventar la educación (Guerrero Jirón, J.R. et al., 2020; Monzonís et al., 2022; Posso Pacheco, 2021; Vallejos Salazar y Guevara Vallejos, 2021). Los países con menores recursos económicos y capacidad tecnológica (Maloney, E. & Kim, J., 2020), tuvieron procesos más difíciles por el acceso desigual a conexiones de internet, computadoras portátiles o dispositivos electrónicos que permitían al estudiantado a acceder a algunas herramientas de aprendizaje, a lo que se suma el menor ingreso económico por reducción de fuentes laborales, el desempleo resultante de la reducción productiva de las empresas, entre otros.

La adaptación de los currículos y una nueva forma de implementación en la aplicación de los mismos, trajo improvisaciones y adaptaciones que les eran desconocidas a muchos centros educativos tanto de pre como de postgrado, a diferencia de lo que ocurría en los países desarrollados, quienes tenían procesos híbridos naturalmente aplicados, incluso con entornos virtuales complejos. Los contenidos curriculares se intentaron priorizar con aquellos que se consideraban pertinentes y

necesarios para la asignatura o carrera (Caballero et al., 2022; Gómez-Hurtado et al., 2020; Jiménez Guerra y Ruiz González, 2021), de tal manera que el aprendizaje autónomo, la solidaridad, la responsabilidad y la resiliencia, fueron importantes en desarrollar, mientras se perdían competencias relacionadas a la convivencia, la comunicación oral, la integración y toda competencia manual propia de carreras relacionadas al área de salud e ingenierías entre otras (Vallejos Salazar y Guevara Vallejos, 2021).

La esencialidad del contenido fue probablemente seleccionada de inicio por aleatoriedad para posteriormente consolidarse en la selección temática, que responda mejor a la crisis pandémica. Los estudiantes mostraron casi en forma uniforme, mayor capacidad memorística y reflexiva, reduciendo algunos procesos de pensamiento crítico (CEPAL y UNESCO, 2020). Junto con el acceso digital a la información, los estudiantes se enfrentaban también al acceso de contenido poco adecuado o sensible o un ejercicio inadecuado de la ciudadanía digital, el uso indiscriminado de dispositivos móviles como la herramienta más utilizada y los costes de acceso a internet que en grupos con mayor vulnerabilidad económica se hacían onerosos y los distractivos durante las horas de estudio primaban sobre la concentración y la autoformación (Trucco & Palma, 2020).

A su vez, el uso de estrategias de enseñanzas utilizadas durante el periodo de pandemia y la hibridación de enseñanza presencial y a distancia, pusieron en tela de juicio el papel real del educador con la nueva forma de enseñanza (Linne, 2022; Marmolejo y Giraldo, 2021; Patarroyo López et al., 2022). La llamada “tercera brecha digital educativa” se amplió por el aislamiento social de la pandemia y la imposibilidad de las instituciones de participar en la dotación adecuada de recursos digitales a todos los estudiantes, debiendo hacer partícipes a las familias que en muchas regiones no contaban con los recursos necesarios (Acevedo Duque et al., 2021; Fernández del Moral, J., 2018; Holguín-Alvarez et al., 2021).

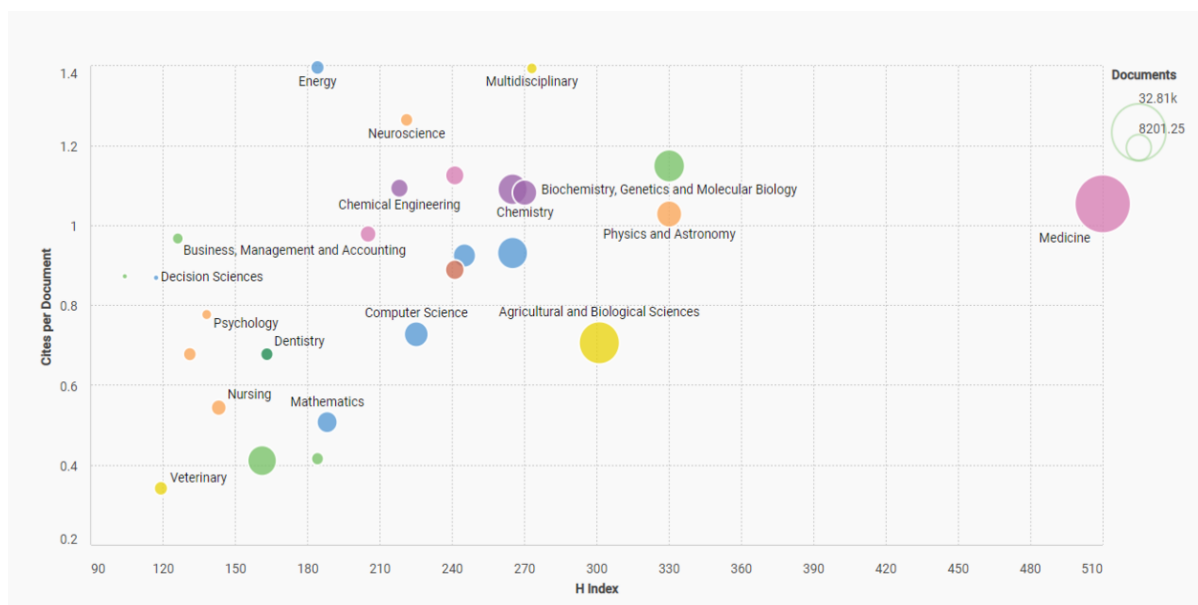
La pandemia ha desnudado las deficiencias de los sistemas educativos, la formación docente y estudiantil en todos los niveles de los países latinoamericanos. La baja creatividad de la mayor parte de los docentes, y de los estudiantes para resolver problemas de mediana a baja complejidad se hicieron evidentes, y el conductismo retornó a las aulas, bajo la tutela de docentes que ni siquiera veían a sus estudiantes y donde el único conocimiento emitido era el propio (Villarruel Fuentes, 2021).

El aprendizaje memorístico y la apropiación de contenidos teóricos fue asumida de distinta manera entre los actores del proceso, algunos minimizando contenidos, otros maximizando la información. En todos los casos el déficit de manejo de herramientas educativas en línea fue el común denominador, así como el retraso en la implementación de plataformas educativas robustas, sobre todo en países con menores ingresos económicos (Campos, 2021).

Las aulas se transformaron de un campo de poca interacción docente, con poco o ningún relacionamiento social entre pares, donde las habilidades teóricas eran el sustento de la formación estudiantil, perdiéndose el valor de las capacidades motrices en gran parte de carreras.

Áreas como las ciencias de la salud, y ciencias sociales, empíricamente identificaban que los tres años de pandemia habían repercutido en el relacionamiento entre pares, así como con los docentes, pero, sobre todo, con los usuarios que recibían servicios de estas especialidades, en ellos cuales, los estudiantes no mostraron destrezas suficientes para realizar una adecuada historia clínica, diagnosticar y analizar exámenes laboratoriales. Las Academias de Medicina de Latinoamérica en su última reunión en Bogotá, expresaban su gran preocupación por la “generación perdida”, reconociendo que las limitaciones de la pandemia, redujeron de forma importante las capacidades críticas de examen físico del área de su competencia (Bustamante, 2022). Instituciones educativas con prácticas presenciales limitadas, se vieron postergadas en su trabajo de ejecución práctica, limitándose a prácticas colaborativas grupales, pero sin significancia de desarrollo de destrezas técnico manuales. La investigación por su parte siguió un rumbo diferente, priorizándose la investigación médica, biotecnológica y bioquímica, con el fin de combatir la pandemia mundial (Fig. 1), de tal forma que se priorizaron aspectos descriptivos más que analíticos y los laboratorios impusieron de manera rápida experimentos, muchas veces informados sin evaluación de pares en sus publicaciones. Pero el incremento de investigaciones cualitativas mediadas por tecnología, fueron incrementándose sobre todo en ciencias sociales y humanísticas.

Figura 1
Producción Científica Brasil 2021-2022



Nota: SJR (2022)

Es entonces necesario conocer, si las metodologías de enseñanza y estrategias docentes aplicadas en un momento de emergencia mundial, han sido adecuadamente utilizadas y qué métodos o estrategias educativas impactaron positivamente en la educación universitaria en Latinoamérica a partir de una metasíntesis cualitativa, de análisis documental, con el fin de establecer si la aplicación de dichas estrategias, debe o no ser orientada hacia modificaciones legales institucionales y estatales que permitan una enseñanza profesionalizante efectiva que dé respuesta a las actuales necesidades sociales, permitiendo la apertura de un nuevo constructo teórico sobre el proceso enseñanza aprendizaje postpandemia.

Los estudios analizados han reportado información significativa a través de la cual se desarrolló una síntesis interpretativa, cuyo propósito fue responder a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias educativas aplicadas en la educación superior en Latinoamérica en 2020-2022?

El objetivo de investigación fue analizar la evidencia sobre las estrategias educativas utilizadas por los docentes de educación superior en Latinoamérica durante la pandemia COVID-19.

METODOLOGÍA

Estudio de metasíntesis cualitativa, basado en el análisis comparativo constante, según los estándares *Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research* (ENTREQ) (Barnett-Page & Thomas, 2009; Tong et al., 2012) y las recomendaciones PRISMA para la selección de artículos sujetos a análisis de tipo cualitativo, metodología ampliamente utilizada en temas relacionados a educación, al tener una perspectiva de tipo holístico, aproximándose a una realidad empírica, con la intención de establecer categorías emergentes basadas en la confiabilidad y selectividad (Sandoval Casilimas, 2002).

La pregunta de investigación se realizó siguiendo la estrategia PICO con la siguiente estructura:

- P** Educación superior
- I** Estrategias educativas
- CO** Confinamiento por pandemia

Las categorías que orientaron la búsqueda de los artículos comprendieron: a) Estrategias educativas, b) Educación Superior, c) Pandemia. Los descriptores utilizados se seleccionaron del

tesauro de la UNESCO en idioma español, utilizando para: Estrategias educativas los Decs: planificación de la educación, método de enseñanza; y para educación superior el Dec, enseñanza superior, educación universitaria, no existiendo Decs diferenciados para el término pandemia. Adicionalmente se seleccionaron las palabras claves rol docente, enseñanza y proceso enseñanza aprendizaje, por ser palabras comúnmente utilizadas en educación.

Delimitación, estrategia y descriptores de búsqueda.

Se siguieron tres pasos metodológicos:

Paso 1. La búsqueda de información se realizó en las siguientes bases de datos, Google Académico, Scielo, Redalyc, y biblioteca UNESCO y Dialnet.

Se realizaron varias combinaciones con los descriptores usando operadores booleanos AND, OR, para llegar a la mayor literatura posible en idioma español, que comprometa la educación superior en Latinoamérica en relación con las estrategias educativas y/o planificación de la educación o métodos de enseñanza, de tal forma que se hizo búsqueda línea a línea y búsqueda compleja con las siguientes ecuaciones de búsqueda:

[(Estrategias educativas AND educación superior AND pandemia)]; [(Estrategias educativas OR Metodología educativa OR Método de enseñanza) AND (educación superior OR educación universitaria) AND pandemia AND Latinoamérica];

[(Estrategias educativas OR Métodos educativos) AND (Educación superior OR Enseñanza superior) AND Pandemia AND Latinoamérica]; [(Estrategias educativas OR Métodos de enseñanza OR métodos educativos) AND (educación superior OR enseñanza superior) AND Pandemia AND Latinoamérica].

[(Estrategias educativas AND educación superior AND pandemia)]; [(Estrategias educativas OR Método de enseñanza AND (educación superior OR educación universitaria) AND pandemia AND Latinoamérica)];

Los documentos buscados, fueron ensayos, experiencias educativas, artículos originales, comunicaciones breves, documentos informativos de organismos internacionales, revisiones sistemáticas. La información contenida debía estar relacionada a métodos o estrategias educativas usados durante la pandemia en enseñanza universitaria en países latinoamericanos.

Paso 2. Valoración de la calidad de los procesos de investigación cualitativa mediante la lista de verificación de 32 elementos de QOREQ (Tong et al., 2012). De 1701 artículos, se desestimaron 1670. Los 31 estudios elegidos cumplieron al menos con el 50% de los criterios del QOREQ, los que fueron seleccionados para la fase de análisis de la información.

Paso 3. Se cumplieron los siguientes procedimientos metodológicos: 1. Caracterización de los artículos según criterios de inclusión y exclusión; 2. Extracción de hallazgos relevantes; 3. Agrupación de conceptos en códigos, considerados como inequívocos y creíbles; 4. Proceso de identificación de diferencias y similitudes de los códigos; 5. Agrupación de códigos en categorías y 6. Construcción de categorías según tema y de meta-temas conceptualizados.

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión de los documentos fueron: Artículos completos, ensayos revisiones sistemáticas, comunicaciones breves de acceso libre, en idioma español, relacionados a educación superior universitaria y estrategias o metodología de enseñanza durante la pandemia. Los documentos debían estar relacionados a centros educativos de nivel universitario de Latinoamérica, dejándose abiertos a revisión aquellos artículos de publicaciones en estado *preprint* y aquellos que incluyan en su título o resumen términos asociados al rol docente y enseñanza (Tabla 1).

Tabla 1*Criterio de inclusión y exclusión*

Características	Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de publicación	Artículos originales	X	
	Artículos preprint	X	
	Libros		X
	Memorias		X
	Informes de organismos internacionales	X	
	Casos	X	
Idioma	Español	X	
	Inglés		X
	Otros idiomas		X
Tipo de investigación	Teórica	X	
	Empírica	X	
Localización geográfica	Latinoamérica	X	
	Norteamérica		X
	Europa		X
	Asia		X
Lugar del estudio	Universidades	X	
	Colegios/ escuelas		X
Palabras clave	Metodología educativa, Método de enseñanza. Estrategias educativas. Rol docente. Proceso de enseñanza aprendizaje.	X	
	Educación superior, enseñanza superior	X	
	Pandemia	X	
	Latinoamérica		
	Título	X	
Localización de la variable	Resumen	X	

Procedimiento de elegibilidad de los estudios

Del número seleccionado de artículos para revisión, se excluyeron aquellos que se encontraban repetidos en las bases de datos utilizadas para la búsqueda, así como aquellos que no referían a instituciones de educación superior de Latinoamérica, no trataban temas específicos referidos a metodología educativa durante la pandemia, no eran de acceso libre o bien solo presentaban resúmenes de contenido. Todos los artículos de idiomas diferentes al español, fueron excluidos, así como aquellos que implicaban universidades ajenas a Latinoamérica.

Los criterios de búsqueda se organizaron en una bitácora, en la cual se registró, el número total de artículos encontrados, seleccionando aquellos cuyo título y resumen contenían los criterios especificados, se registró igualmente la URL de estos, la revista de publicación, el autor y el año de publicación.

Del total de artículos seleccionados, se aplicó a 5 paneles de revisores el instrumento de evaluación de elegibilidad de Lawshe modificado por Martin (Gómez Ortega, y Amaya Rey, 2013; Tristán-López, 2008) y adaptado por los autores, seleccionando los artículos de manera aleatoria a entregarse a los miembros de cada panel. El instrumento tuvo 14 criterios de elegibilidad, y para su selección se tomó en cuenta la autoría explícita, a estudios que aporten información al marco teórico y que cuenten con referencias de otras fuentes actualizadas (Tabla 2).

Tabla 2
Criterios de elegibilidad de Lawshe modificado por Martin

Ítem		Media	Media	Media	Media	Media	Acuerdos	Desacuerdos	A- Dx2	No. Documentos	
		panel 1	panel 2	panel 3	panel 4	panel 5					
1	Título	Es adecuado para el tipo de estudio	2	2	2	2	2	5	0	0.714	
2	Resumen	Estructura de acuerdo a formato internacional	2	2	2	2	1	4	1	0.643	
3	Resumen	Contenido específica los objetivos, materiales, métodos y resultados con claridad	2	2	2	1	1	3	2	0.571	
4	Introducción	El lenguaje es claro, sencillo y concreto	2	2	2	2	2	5	0	0.714	
5	Introducción	Tiene el suficiente sustento teórico del tema	1	1	1	1	2	3	2	0.429	57
6	Introducción	La pregunta de investigación, objetivo e hipótesis son claras y coherentes	2	2	2	2	1	4	1	0.643	
7	Materiales y métodos	El método es coherente para el estudio	2	2	1	2	2	4	1	0.643	
8	Materiales y métodos	La muestra es adecuada para el tipo de estudio	2	2	2	2	2	5	0	0.714	
9	Materiales y métodos	La población está claramente identificada	1	2	2	0	1	2	3	0.429	24
10	Materiales y métodos	Los criterios de inclusión y exclusión son claros y coherentes	1	2	2	1	1	2	3	0.500	6
11	Materiales y métodos	Se especifican los instrumentos de estudio, cuenta con validez interna	2	2	1	2	2	4	1	0.643	
12	Resultados	Son ordenados, claros y coherentes	2	2	1	1	2	3	2	0.571	
13	Resultados	Son estadísticamente /analíticamente confiables	2	2	2	2	2	5	0	0.714	
14	Resultados	Se exponen resultados relacionados al estudio	2	2	2	2	2	5	0	0.714	
Total excluidos										87	

Nota: Elaborado por Lawshe, modificada por Martin, adaptada por el autor

Luego de la evaluación de los expertos se excluyeron aquellos estudios cuya media aritmética de acuerdos, correspondía a $\leq 0,50$, incluyéndose artículos con valores $\geq 0,50$.

Procedimiento de evaluación de la calidad individual de los artículos

La evaluación de la calidad individual de los estudios incluye la escala de *JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research* (Briggs, Joanna Institute, 2020), con 10 ítems relacionados a la calidad de información de los documentos en revisión, incluyéndose al estudio aquellos cuya evaluación de cumplimiento es igual o mayor al 80% del total de ítems con confirmación positiva. Los desacuerdos entre evaluadores se consensuaron en base al contenido teórico del artículo y los resultados presentados.

Procedimiento de análisis de la información

Con el fin de mejorar el nivel de la teoría existente en el tema se optó por la elaboración de un meta-estudio, donde se desarrolló el análisis de investigaciones cualitativas usando el metamétodo que define el rigor y validez de la investigación llegando a la metateoría o análisis de las perspectivas teóricas y filosóficas, usando la metodología inductiva, con el fin de desarrollar una teoría de los conceptos que pueden ser reconstruidos, proponiendo una aproximación a la generación de conocimiento basado en evidencia y las interpretaciones resultantes de la lectura de los documentos seleccionados (Carrillo et al., 2008).

En este mismo proceso se diferenciaron los métodos de "meta-resumen cualitativo" refiriéndose a la suma de los hallazgos reportados en los artículos sobre el fenómeno específico de investigación, bajo una lógica cuantitativa, buscando una mayor frecuencia de hallazgos en los documentos analizados.

Del total de artículos analizados con las categorías de análisis, no se encontraron indicadores de heterogeneidad que permitieran llevar adelante un metaanálisis por lo que se realizó una meta síntesis de carácter narrativo. Para tal efecto se utilizó el software Atlas ti v.22 para categorización inductiva y elección de categorías orientadoras, relación intercategorial de ítems y elección de categorías emergentes.

RESULTADOS

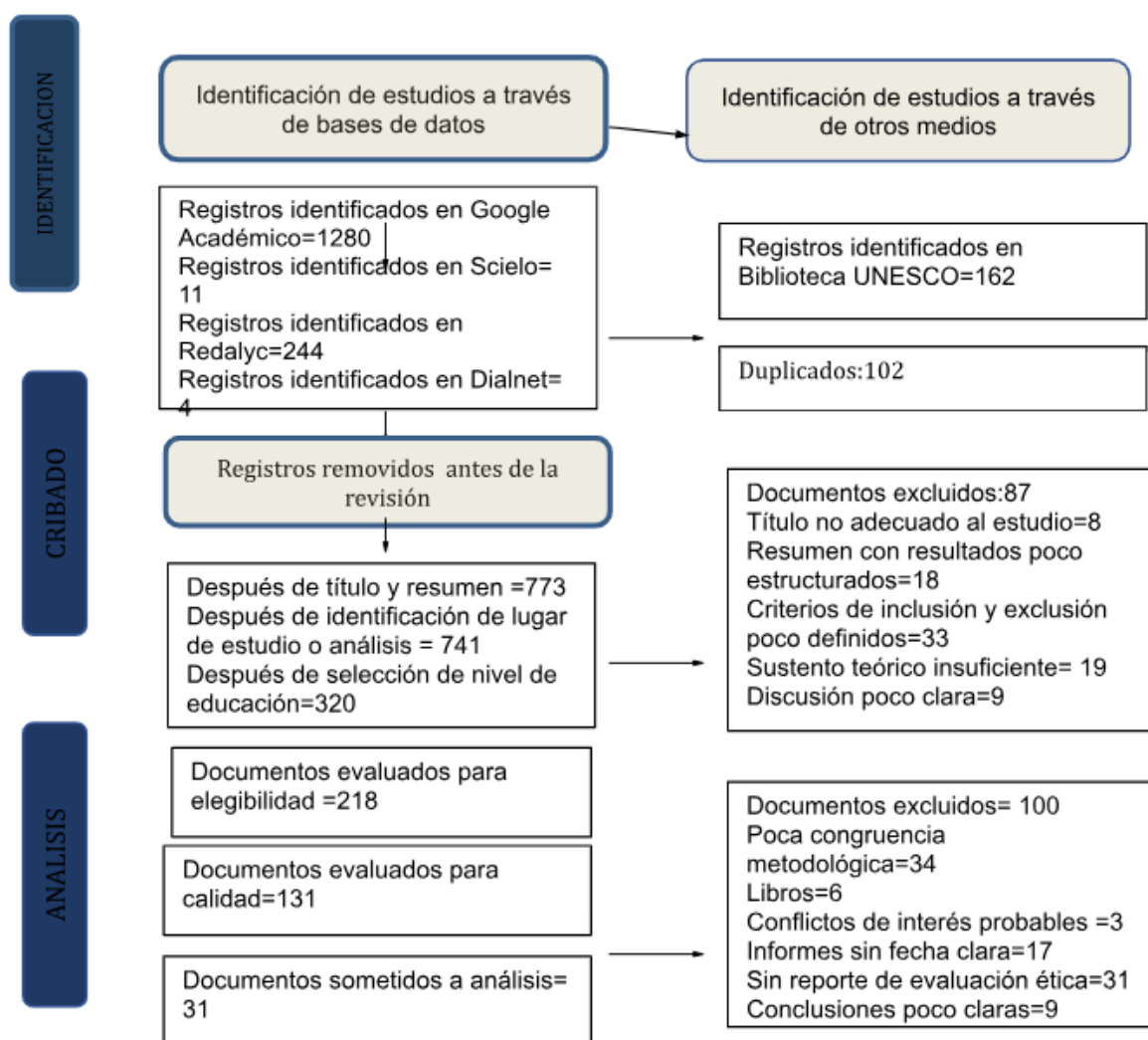
La cantidad de artículos identificados en las bases de datos consultadas, fue de 1701 artículos) 1280 resultados Google académico, 162 biblioteca UNESCO, 11 Scielo, 244 Redalyc, Dialnet 4) , de los cuales fueron removidos 928 por no contener todas las variables sujetas de estudio relacionadas a estrategias en centros de educación superior, 421 por ser estudios en centros de educación básica , 32 por no tener identificación del lugar del estudio o estar fuera de Latinoamérica, 87 por no cumplir criterios de elegibilidad, 100 por no cumplir criterios de calidad, y 102 por publicaciones duplicadas en las bases de datos consultadas, seleccionándose 31 documentos para análisis cualitativo.

Características de los estudios

Se incluyeron para el estudio a 31 artículos, de los cuales 48% son estudios teóricos y 52 % son empíricos (12,9% corresponden a revisiones sistemáticas, 16,1 % estudios cuantitativos 19,4 % a estudios cualitativos y 3,2% estudios de caso). El 35,4 % fue escrito a inicios de la pandemia y el 48,3 % se publicó a finales del episodio de confinamiento y el 16% durante la gestión 2022. Las revistas Texto Livre y Conrado de Brasil y Perú respectivamente tuvieron más publicaciones con relación al resto de revistas de los artículos analizados. A su vez los países en los que se publicaron con mayor frecuencia sobre el tema de estudio fueron Perú y México con 19%, Venezuela 13%, Cuba y Argentina 10%, España y Brasil 7%, Costa Rica y Colombia 6%, y Ecuador 3%. Los años de publicación de los artículos incluidos en la metasíntesis corresponden en 51,6% al año 2021, 35% al año 2020 y 12,9% al año 2022.

Figura 2

Diagrama de flujo de búsqueda sistemática de información



Análisis de construcción teórica de contenidos

Por ser una investigación de corte cualitativo, los resultados se basan en un análisis inductivo, de selección categorial, por lo que las metacategorías, categorías y subcategorías surgieron del trabajo de revisión de los documentos seleccionados para el análisis. Se presenta en primer lugar las categorías dominantes en los artículos de revisión a partir de la nube de palabras (Fig. 2), en la que se muestran a las tecnologías digitales, formación en investigación, a las instituciones, estrategias educativas, habilidades y competencias como conductoras del relato teórico de los artículos seleccionados.

Figura 2
Categorías dominantes de los artículos

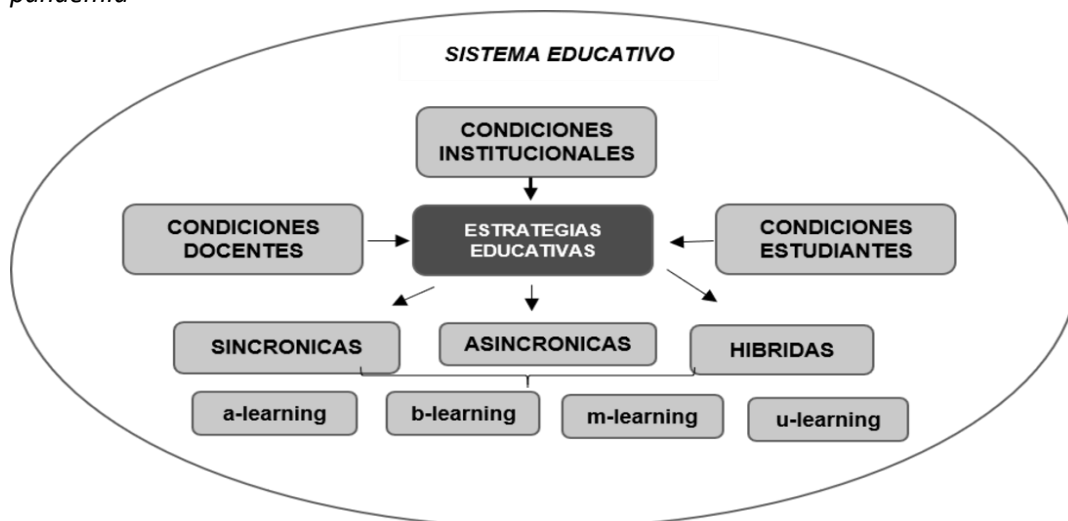


Dimensiones y categorías

Para codificar la información se usó el software Atlas ti v.22, subiendo los documentos sujetos a análisis, obteniendo códigos y estados significativos. El análisis fenomenológico del estudio permite dejar en suspenso los criterios preconcebidos, sin afirmar o negar elementos fundamentales de las categorías de estudio (EPOChe), buscando resultados significativos e invariables del fenómeno de estudio.

Se plantearon 12 dimensiones de análisis con 401 códigos resultantes, que se organizaron en 31 categorías orientadoras, distribuidas en las dimensiones: estrategias educativas, sistema educativo, condiciones institucionales, función docente y estudiantil y modelo instruccional educativo y tipos de educación a distancia (e-learning, b-learning, m-learning, u-learning) (Fig.3).

Figura 3
Categorías orientadoras de análisis del uso de estrategias educativas en educación superior en pandemia



Se realizaron relaciones intercategoriales de asociación, obteniéndose la densidad y enraizamiento de cada categoría, en sus áreas de agrupación, seleccionándose aquellas categorías cuya media aritmética era mayor a la obtenida en sus respectivas áreas organizativas (Tabla 3).

Tabla 3

Enraizamiento y densidad de grupos categoriales

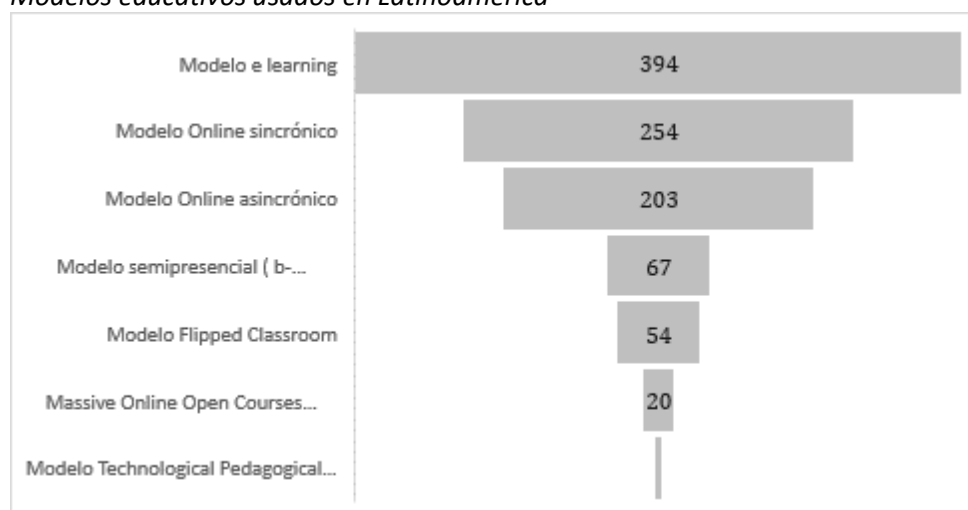
Grupo Categorical	Número de categorías	de	Enraizamiento	Densidad	Media aritmética
Condiciones generales de educación	26		23,3	15,5	19,4
Docentes					
• General	8		8,5	8,5	8,5
• Pedagogía	20		16,7	19,4	18
• Capacitación TICs	14		24,3	30	27,2
Estrategias institucionales					
• Infraestructura	4		29	21,7	25,3
• Equipamiento	9		16	28	22
• Gestión	20		12,9	23,5	18,2
• Investigación	8		7,1	18,7	12,8
Estudiantes					
• Manejo TICs educativas	5		16,4	13	14,7
• Responsabilidad individual	17		10,8	13,8	12,3
• Otros factores	16		11,3	17,6	14,4
Sistema educativo	45				

El número de categorías inductivas identificadas en los documentos de análisis sometidos a triangulación documental y de expertos, muestran dominancia de aspectos generales en la educación, referidos a la conectividad, cambio súbito de método, el acceso antidemocrático a la tecnología, la participación familiar de la educación, la calidad de los sistemas informáticos utilizados, la desaceleración económica y el imaginario social sobre educación virtual como determinantes en la aplicación de estrategias educativas en educación superior en Latinoamérica.

En el área docente, los aspectos pedagógicos en el manejo de estrategias educativas, así como la capacitación en Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) fueron elementos dominantes en las lecturas, mientras que las estrategias institucionales más mencionadas en educación superior se orientaban a investigación e infraestructura. Por su lado, en el área estudiantil, la responsabilidad individual y factores relacionados a: prácticas individualizadas y supervisadas, al rechazo de modelos virtuales de prácticas, el no reconocimiento de las diferencias cognitivas, la sobrecarga de información, la desmotivación, los distractivos y el distanciamiento cultural eran notables para el uso de algunos modelos y estrategias educativas utilizadas por los docentes.

Sin embargo, un elemento que reiteradamente es mencionado en las lecturas se relaciona al sistema educativo implantado por los gobiernos latinoamericanos, remarcándose reiteradamente la crisis educativa y la baja capacitación docente en métodos de educación virtuales, así como la desigualdad social y el bajo acceso a tecnologías innovadoras.

En el grupo de categorías referidas a modelos educativos se evidenció que los modelos más aceptados por el profesorado en educación superior de Latinoamérica durante la pandemia eran los semipresenciales (Fig. 4).

Figura 4*Modelos educativos usados en Latinoamérica*

Sin embargo, el distanciamiento social, obligó la apertura de la virtualidad para mantener la continuidad educativa, siendo la virtualidad el medio de comunicación e interrelación docente estudiantil, y de este la metodología sincrónica la más utilizada y basada en el dictado tradicional de clases, con mediación de la pantalla del computador, mostrando baja participación estudiantil, baja individualización y control de evaluaciones y asistencia, y bajas competencias pedagógicas docentes (Tabla 4). Cabe reconocer que el esfuerzo de adaptación al modelo y el cambio súbito de métodos obligó al desarrollo acelerado de competencias en la mayor parte de los docentes, siendo muy pocos quienes ya tenían formación en TICs y TACs y aplicaron con creatividad y solvencia la enseñanza virtual utilizando diversos materiales educativos.

Tabla 4*Virtualidad y competencias docentes*

Borrego Ramírez, N.	2020	<i>“Los resultados revelan que la competencia digital de los docentes, en caso de poseerla, no es suficiente para llevar a cabo el proceso educativo de forma virtual, sino que se requiere la competencia pedagógica digital frente a una segunda crisis causada por el aumento del uso de Internet y la desigual tasa de conectividad en determinados segmentos poblacionales”.</i>
Díaz Barriga, A	2021	<i>“La pantalla calla las discusiones cotidianas que se dan en el seno de la universidad, tanto las que surgen de manera espontánea en los pasillos, como las intensas que pueden darse en los salones de clase o en los diversos actos académicos; todo ello sucumbe ante una “barbarie tecnológica” donde la experiencia de los sentidos queda aprisionada por una “pantalla espectral”, en expresión del filósofo. Los rectángulos de Zoom son el mejor ejemplo de cómo queda atrapado cada uno de los actores docentes y alumnos en un lugar inmóvil donde es difícil relacionarse, donde la comunicación viva y cotidiana desapareció”.</i>
Galbán Lozano, S.	2022	<i>“La irrupción de la pandemia necesariamente llevó a los claustros docentes a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones, puesto que el profesorado no tuvo opción e incorporó la tecnología a los procesos docentes. De manera que gran parte de los profesores y profesoras se encuentran afrontando “un proceso de enseñanza sobre el cual tenían muy poca o ninguna experiencia” (Figallo citado por Galbán Lozano 2020).</i>

Fuente: Borrego (2021), Díaz (2021) & Galbán et al., (2022)

Las estrategias docentes se encontraban asociadas a las herramientas educativas utilizadas, encontrándose en la literatura revisada que aquellos docentes que utilizaron las : a) Clases sincrónicas

de forma casi exclusiva, mostraron bajo aprendizaje colectivo, al igual que un pobre acercamiento con los estudiantes, al utilizar las clases dictadas de forma tradicionalista; b) Clases asincrónicas, permitieron acercamientos no lineales y prácticas globales y relacionamiento con el docente en tiempo real, siendo limitante la evaluación que no valoró en la mayor parte de los casos un aprendizaje significativo, pese a la accesibilidad de información proporcionada por el docente. En esta modalidad, los autores coinciden que la práctica y el seguimiento debe ser guiado y permanente, y no limitarse a un repositorio de información (Tabla V).

Tabla 5*Educación virtual y TICs*

Velásquez Vergara, S.	2021	“Docentes inmersos en un modelo rígido de educación burócrata donde la mayoría de las instituciones educativas no implementaron una modalidad virtual en el sentido magno de la globalidad, solo adoptaron estrategias remotas a una práctica tecnológica sin sentido alejadas de la verdadera esencia de la formación pedagógica”.
Vega Lebrún, C. A.	2021	“No obstante, coexisten fuerzas que frenan la innovación necesaria del rol docente; por ejemplo, la mayoría de los profesores carece de formación especializada en educación superior, los estudiantes están mayormente familiarizados con las clases tradicionales, los currículos y los exámenes están diseñados desde la enseñanza tradicional”
Jiménez Guerra, Y.	2021	“Las nuevas tecnologías requieren tiempo para ser aprendidas. Los profesores necesitan tiempo para esto, pues no se levantan un día sabiendo cómo usar la nueva tecnología con la que se espera que trabajen. Las universidades invierten en algunas que, además, requieren de preparación”.

Fuente: Jiménez & Ruiz (2021); Vega et al. (2021); Velásquez & Ruidíaz (2021)

Por otro lado, se debe considerar que el uso de determinadas estrategias depende de la capacidad institucional de instalación de software y hardware suficiente para el soporte de TICs y TACS necesarias para la educación, así como la instalación de plataformas virtuales amigables accesibles al manejo de docentes y estudiantes, tomando en cuenta la experiencia suficiente en el manejo de educación virtual previa a la pandemia. De este modo, se ha identificado en los artículos revisados, que las plataformas más utilizadas durante el periodo de pandemia, fueron Classroom-Google (26.5%), Moodle (22.4%), Teams (16.3%), Blackboard (10.2%), Endmodo y Canvas (8.2%), WordPress, Udemy, Page y Lectrio (2%). Mientras que las herramientas educativas que con mayor frecuencia se aplicaron fueron los videos, Genially, la televisión con programas multigrado, los blogs y el uso de foros.

Las Apps de comunicación más utilizadas, fueron las redes sociales, sobresaliendo el uso de Zoom y Whatsapp, siendo mucho menores el uso de Stream, Jitse meet, Instagram y OBS. El uso de celulares y dispositivos inteligentes fue el más utilizado por los estudiantes, remarcando las limitaciones económicas existentes en la familia para tener varias computadoras para miembros del grupo familiar. De estos, muy pocos podían acceder a herramientas complejas de aprendizaje o aplicaciones híbridas de interacción docente.

Redes semánticas

Las redes semánticas se constituyen en un grupo recuperado de palabras obtenidas en el proceso de reconstrucción asociativa, obtenidos por la construcción de ideas en los documentos de revisión metasintética, constituyéndose en un recurso empírico de organización cognitiva de los significados (Vargas-Garduño, et al., 2014), fruto de los aprendizajes sociales, expresado en un gráfico de relaciones terminológicas.

De este modo se evidencia que el uso de estrategias educativas dependerá de la capacidad de acceso a internet que a su vez depende de los cambios necesarios de la educación y que son inherentes a la crisis del sistema educativa. Sin embargo, el acceso al internet tiene parte en la desigualdad social que a su vez aporta a la crisis del sistema educativo, en la demanda de cambios súbitos del método y

de la conectividad como reacción a la crisis del sistema educativo. Y que está relacionado con la imposibilidad de volver a un modelo tradicionalista (Fig.5).

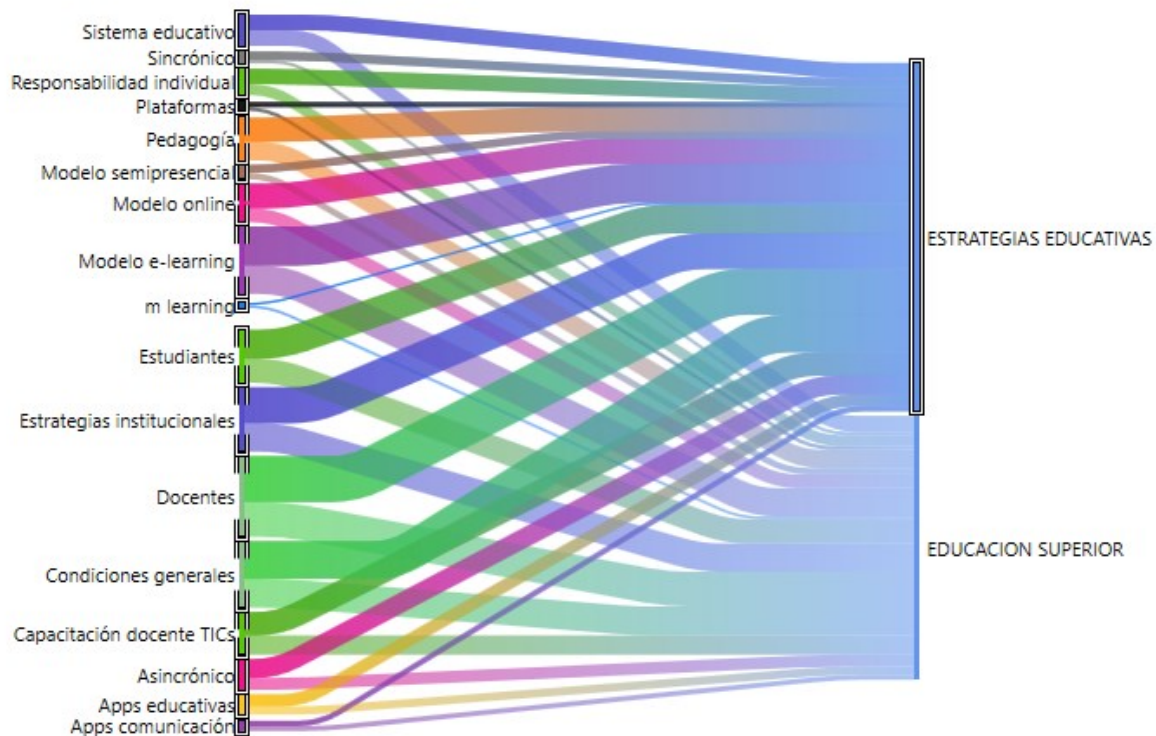
Figura 5
Red Semántica de uso de Estrategias Educativas



Con los resultados intercategoriales se realizó la tabla de coocurrencias y concurrencias, seleccionando los ítems con mayor relevancia en la triangulación mixta (documental y de expertos) para ver las influencias relacionadas al uso de estrategias educativas en educación superior, expuesta en el diagrama de Sanke (Fig. 6), donde la capacitación y proactividad docente son factores importantes para su uso, así como las estrategias institucionales en el uso de e-learning como el modelo educativo aceptado postpandemia, constituyéndose el *flipped classroom* el modelo pedagógico con mejores resultados en la adquisición de competencias, el cual debe estar asociado a la capacitación docente y cambios pedagógicos en la enseñanza relacionados al nuevo modelo. Para ello, las condiciones generales, relacionadas a infraestructura, dotación de recursos tecnológicos, mejora de la conectividad y participación estudiantil con fomento de la responsabilidad individual, se constituyen en elementos a ser tomados en cuenta para los cambios educativos postpandemia.

Figura 6

Diagrama de Sanke Estrategias Educativas en educación superior



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metasíntesis realizada sobre el tema de estudio pretende presentar evidencia científica cualitativa de los estudios presentados en la literatura en los dos últimos años desde el inicio de la pandemia con el fin de buscar una interpretación comprensiva de los fenómenos estudiados, a partir de la comparación, interpretación e integración de los hallazgos. De este modo, si bien se conoce empíricamente que se usaron numerosas herramientas educativas y métodos de enseñanza diversos, la mayor parte de ellos improvisados tanto en diseño como en aplicación, llevaron al análisis global de los educadores sobre la calidad de enseñanza impartida durante la pandemia y cuáles serán los mejores pasos a desarrollarse postpandemia, asegurando una educación apta para las necesidades sociales. En este sentido es natural repensar la función docente en educación superior, con el uso de la tecnología, así como reinventar las competencias estudiantiles en una sociedad que requiere innovación e imaginación constante para la adaptación a estados de crisis en salud, social, económica y educativa, que permitan a las universidades a dotar al sector docente y estudiantil de condiciones suficientes para enfrentar este reto.

De este modo se ha identificado que la inserción de un modelo e-learning no se limita a la réplica de clases virtuales con un modelo tradicionalista, ni al uso excesivo de herramientas educativas, que sature la atención de los estudiantes, sino más bien en la administración y gestión educativa desde las instituciones, quienes deben insertar la educación virtual en sus aulas como un proceso creciente y moderno, capacitando permanentemente a los docentes en el manejo de herramientas y modelos de formación superior, a partir de cambios estructurales en sus políticas educativas.

Por supuesto ello no es significativo, cada gobierno debe hacer un plan de requerimientos que permitan ser acordes a las necesidades de este nuevo modelo educativo que ha ingresado a los centros de formación de manera irreversible, y que, para algunos docentes, es una forma compleja en la formación superior.

Paralelamente, la formación estudiantil en herramientas de aprendizaje, aun cuando son nativos digitales, se considera un reto docente que se insertará tomando en cuenta las limitaciones

sociales y económicas de los estudiantes, utilizando el m-learning como coadyuvadora a sus procesos. En ello las apps educativas y el desarrollo de materiales propios ayudará a reducir la distracción y el logro de competencias planificadas. Se deberá igualmente regular los métodos de evaluación con el uso de herramientas interactivas o sistemas multimétodo, que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje y coadyuve el seguimiento individualizado de los educandos.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., Gonzáles, R. R., Gonzáles, C., & Sánchez, L. (2021). Teletrabajo como estrategia emergente en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 460–476. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740030/html/>
- Aguilar, J., Alcántara, A., Alvarez, F., Amador, R., Barrón, C., Carbajosa, D., & Casanova H. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica* (1era ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC medical research methodology*, 9(1), 1–11. <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-9-59>
- BID. (2020). *BID: 24 millones de trabajos se han perdido en América Latina y el Caribe por el COVID-19 | IADB*. <https://www.iadb.org/es/noticias/bid-24-millones-de-trabajos-se-han-perdido-en-america-latina-y-el-caribe-por-el-covid-19>
- Borrego, N. (2021). Panorama del Orgware de la educación virtual en tiempo de COVID-19: Países de América Latina y el Caribe. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.850>
- Briggs, Joanna Institute. (2020). *Checklist for Qualitative Research. The Joanna Briggs Institute Critical Appraisal tools for use in JBI Systematic Reviews*. https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI_Critical_Appraisal-Checklist_for_Qualitative_Research2017_0.pdf
- Bustamante, G. (2022). *La comunicación y la educación postpandemia*. ALANAM, Buenos Aires. Ponencia Reunión ALANAM.
- Caballero, J., Zuñiga, L., Zapata, C., Cruz, J., De la, Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 669–678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Campos, L. E. (2021). La efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por COVID19: Un estudio de caso. *Revista panamericana de Comunicación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2355>
- Carrillo, G. M., Gómez, O. J., & Vargas, E. (2008). METODOLOGÍAS EN METASÍNTESIS. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 13–19. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200003>
- CEPAL, N., & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Repensar la universidad: La didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 3–20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>
- Fernández del Moral, J. (2018). *La tercera y definitiva brecha digital | Telos*. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero091/la-tercera-y-definitiva-brecha-digital/>
- Galbán, S.E., Ortega, C. F., & Meza, M. (2022). La transición de la modalidad presencial a la remota: Experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia. *Revista Educación*, 46(2), 1–26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>
- Gómez, O.R., & Amaya, M.C. (2013). ICrESAI-IMECl: instrumentos para elegir y evaluar artículos científicos para la investigación y la práctica basada en evidencia. *Chía-Colombia*, 13(3), 407–420.

- Gómez, I., García, M. del P., Falcón, I. G., & Llamas, J. M. C. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- GPE. (2020). *Education response to coronavirus (COVID-19)*. <https://www.globalpartnership.org/covid19>
- Guerrero, J.R., Vite, H.A., & Feijoo, J.M. (2020). Uso de la tecnología de información y comunicación y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento en tiempos de Covid-19 en la Educación Superior. *Conrado*, 16(77), 338–345. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600338
- Gutierrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Holguin, J., Apaza, J., Ruiz, J. M., & Picoy, J. A. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623–643. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612009/html/>
- Jiménez, Y., & Ruiz, M. A. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0252-85842021000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 128–141.
- Maloney, E., & Kim, J. (2020). *The Challenge of Equity in Higher Education Under COVID-19*. <https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/challenge-equity-higher-education-under-covid-19>
- Marmolejo, S. D. T., & Giraldo, S. L. S. (2021). Política educacional para una modalidad e-learning en la universidad a partir de la pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). <https://www.redalyc.org/journal/4985/498571978002/>
- Monzonís, N. C., Méndez, C. G., Martín, A. R., & Ariza, A. C. (2022). TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REVISIÓN DE LA LITERATURA. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación*, 24, 1–18.
- Naciones Unidas. (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf
- Patarroyo, L. E., Soto, M., & Valdés, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)
- Posso, R. (2021). La post pandemia: Una reflexión para la educación. *Mentor*, 1(1), 1–7.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa* (1era ed.). ARFO. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S., & Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Medical Research Methodology*, 12(1), 181. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6, 37–38.
- Trucco, D., & Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45212>
- UNESCO. (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19*. 7.2.
- Vallejos, G. A., & Guevara, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166–171.
- Vargas, M.L, Méndez, A.M., & Vargas, A. D. (2014). *La técnica de las redes semánticas culturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa*. 19. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf

- Vega, C., Sánchez, M., & Rosano, G. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Apertura*, 13(2), 6–21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061>
- Velásquez, S., & Ruidiaz, K. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción? *Revista Cuidarte*, 12(1), 1336.
- Villarruel, M. (2021). Entre la razón instrumental y la ingeniería social aplicada: La respuesta educativa latinoamericana ante el Covid-19. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/pk.a11n20.588>