

DESAFÍOS UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Claves para abordar y enfrentar una crisis

Una crisis corresponde a un evento o situación que afecta a personas, organizaciones e instituciones de manera sorpresiva interrumpiendo con el funcionamiento habitual de las actividades cotidianas. **Con miras a enfrentar la crisis como una oportunidad, los docentes universitarios están llamados a trabajar con los estudiantes habilidades en tres ámbitos: pensamiento crítico, inteligencia emocional y conciencia moral.** Por otro lado, de ser necesario el uso de **herramientas en línea** porque la crisis impide la docencia presencial, será necesario promover actividades que fomenten la presencia social y cognitiva de los estudiantes en las plataformas en uso. En esta modalidad, los docentes serán fundamentales para promover la interacción, compromiso y entregar retroalimentación del proceso.

RECONOCER Y ABORDAR LA CRISIS

De un tiempo a esta parte, como país hemos experimentado distintas situaciones que han afectado el funcionamiento normal de nuestras actividades cotidianas, generando situaciones de crisis. Una crisis es un evento que desencadena emociones relevantes de reconocer y aceptar con miras a adaptarse al nuevo escenario y descubrir cómo actuar en él (Werner y Gross, 2010; Treadwell et al., 2020).

Distintas disciplinas han abordado cómo enfrentar una crisis. En educación, y desde la docencia universitaria, se advierte como relevante la necesidad de reconocer y discutir con los estudiantes sobre la situación que se vive y sus implicancias, buscando trabajar el pensamiento crítico, inteligencia emocional y conciencia moral del cuerpo estudiantil (Shrivastava et al., 2013).

Reflexionar y discutir analíticamente sobre la crisis será fundamental (Shrivastava y Statler, 2012). En términos de pensamiento crítico, ello supone trabajar elementos cognitivos, como habilidades de inferencia, argumentación y juicio reflexivo, junto a elementos personales, como disposiciones y actitudes (Davies, 2015). En este sentido, el llamado es a impulsar a los estudiantes a pensar creativamente la crisis, incentivándolos a exponer y cuestionar lo que dan por sentado y a identificar a todos los actores involucrados y afectados (Hart y Sharma, 2004).

Luego, será necesario considerar que la crisis estará cargada de emociones que movilizarán las acciones y decisiones de los estudiantes, al punto de que cualquier esfuerzo cognitivo o decisión institucional será poco fructífera de no abordarse la emocionalidad del contexto (Palmer, 2007; Treadwell et al., 2020). Así, será relevante generar los espacios que fomenten la inteligencia emocional de los estudiantes en contextos de incertidumbre, esto es, reflexionar sobre cómo se sienten respecto a lo que está sucediendo, qué piensan sobre estas emociones y cómo están enfrentando la contingencia, cómo perciben que su entorno está



reaccionando y cuáles son las sensaciones de quienes los rodean (Cohn et al., 2000; Fineman, 2000; Humphrey et al., 2007; Chantrell, 2009).

De presentarse emociones negativas como ansiedad, enojo o melancolía, el docente deberá posicionar la crisis desde otro ángulo, con una actitud optimista y perseverante, visualizando la contingencia como una oportunidad (Gliebe, 2012).

Por último, fomentar la conciencia moral entre los estudiantes en un marco de crisis será relevante a propósito de los costos sociales asociados. Desde acá, es fundamental trabajar los principios del buen convivir, como respeto y tolerancia, abordando la empatía y el imperativo de no hacer daño a los otros (Marín, 2008). La empatía o capacidad de ponerse en la posición de otros (Ionnidou y Konstantikaki, 2008), se compone de un aspecto cognitivo y uno emocional, y ambos pueden ser cultivados o desarrollados (Everhart, 2016). Lo cognitivo deviene del reconocimiento de las distintas perspectivas sobre la crisis. Lo emocional apunta a la capacidad afectiva de comprender la situación de otros en crisis (Galinsky y Moskowitz, 2000). Para trabajar la empatía con estudiantes universitarios, Everhart (2016) propone brindar oportunidades para compartir experiencias emocionales contrastando ideas o preconcepciones con la realidad de cada individuo.



LA CRISIS TRADUCIDA A EXPERIENCIAS

Los docentes universitarios están llamados a sintetizar las distintas aproximaciones a la crisis destacando elementos comunes que la teoría y práctica advierten e identificando características distintivas (Lalonde y Roux-Dufort, 2013). Al respecto, será relevante atender a que los estudiantes se inclinarán por las definiciones más cercanas a su vida cotidiana (Anderson, 2007). Y es que la mayoría del estudiantado pertenece a la Generación Z; jóvenes que prefieren los aprendizajes experienciales al tener mayor dificultad que sus pares de generaciones anteriores para relacionar conceptos a situaciones prácticas (Seemiller y Grace, 2016).

Caracterizar la crisis desde los conceptos propios de cada disciplina se reconoce como un ejercicio valioso. En este sentido, Lalonde y Roux-Dufort (2013) proponen actividades prácticas para que los estudiantes identifiquen elementos desencadenantes, predictibilidad, peligros, oportunidades, capacidades e influencia de distintos actores.

A su vez, los casos de estudio podrían ser útiles para experimentar las circunstancias reales y/o consecuencias prácticas de una crisis advirtiendo posibles cursos de acción y emociones relacionadas (Wallace y Weber, 2010, Shrivastava et al., 2013, Shaw, 2018). Por último, con miras a examinar supuestos arraigados, el uso de metáforas también sería beneficioso en tanto permite a los estudiantes ampliar perspectivas (Hedberg, 2009 Cirka; Corrigan, 2010).

Independiente del método, se debe tener en cuenta la exposición permanente de esta generación a información oficial y extraoficial sobre la crisis, porque ello implica que estos estudiantes serán más susceptibles a verse afectados negativamente por los distintos medios de comunicación (APA, 2018). En consecuencia, será relevante que el docente transmita a los estudiantes la capacidad de discriminar cuáles son las fuentes legítimas para formarse una opinión certera sobre la contingencia (Cilliers, 2017)

EDUCACIÓN EN LÍNEA - ADAPTARSE A LA CRISIS

Con miras a continuar con la formación del cuerpo estudiantil en el contexto de crisis, la educación en línea se propone como una herramienta útil en tanto ha demostrado que su flexibilidad-no presencialidad y carácter asincrónico- ha sido beneficiosa en la promoción del acceso al sistema educacional (Stone et al., 2016).

El aprendizaje en línea o E-learning por su sigla en inglés, se define como “el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar y apoyar el aprendizaje” (OCDE, 2017: 45), considerando que al menos el 80% del contenido del curso se imparta en línea (Allen et al., 2016). En el escenario actual, es relevante atender a las tendencias que facilitarían el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje digitales y con ello la virtualización de la educación superior (Montero, 2020).

Primero, en términos tecnológicos, ha existido un aumento creciente de la cantidad y calidad de conexión a internet fija y móvil, junto a la disponibilidad de mejores dispositivos y aplicaciones móviles. Segundo, a nivel conductual, la mayoría del cuerpo estudiantil, está familiarizado con ecosistemas en línea. Luego, esta generación está más acostumbrada al tipo de aprendizaje no tradicional en tanto se vale de distintos recursos para apoyar su proceso formativo. Al mismo tiempo, saben cómo actuar en red y cómo generar contenido. Tercero, desde lo tecno-pedagógico, se observa cómo las modalidades híbridas han comenzado a cobrar fuerza junto al uso de recursos digitales.

No obstante este escenario, la educación en línea enfrenta distintos desafíos, destacando, por un lado, los temores de los estudiantes frente a este tipo de modalidad, tales como: posibilidad de aislamiento de sus pares, falta de dominio de softwares e inquietudes sobre la calidad del proceso formativo (Palvia et al., 2018). Y por otro, el desafío de capacitar a los docentes en las herramientas necesarias para ofrecer procesos formativos de calidad.

La distancia en las interacciones plantea el principal desafío en términos del compromiso que los estudiantes pueden generar en los cursos en línea y sus posibilidades de persistir en ellos (Stavredes y Herder, 2015). El compromiso estudiantil en línea se ve mermado por cuatro factores: falta de

interacciones cara a cara, disminución de interacción con pares, menor feedback de profesores y sensación de ausencia de grupo (Mitchell, 2014; Stavredes, 2015). Estos factores son posibles de intervenir a través de la generación de una comunidad que fomente la presencia social y cognitiva de los estudiantes en línea (Stavredes, 2015), de la mano de la orientación docente. Al respecto, la evidencia indica que la sensación de presencialidad, medida a través de las relaciones que un estudiante desarrolla con pares y docentes, influiría positivamente en su satisfacción con el programa aumentando sus posibilidades de persistir en él (Picciano, 2002).

La presencia cognitiva refiere a la capacidad de un estudiante de construir significados (Stavredes, 2015), por lo que el docente deberá promover el pensamiento crítico de sus estudiantes invitándolos a tomar posturas frente a los contenidos, impulsándolos a dar su opinión utilizando conceptos asociados y discutir argumentos en base a ello (Ibíd.).

En tanto, la presencia social refiere a cómo el estudiante proyecta su personalidad en el espacio virtual, cons-

truyendo relaciones de confianza que le permitan generar pertenencia (Ibíd.). Los docentes pueden impulsar lo social desde el inicio del curso promoviendo discusiones, trabajo en equipo e intercambio de recursos y experiencias a través de las plataformas de comunicación abierta como foros o actividades “rompe hielo” (Bollinger y Martin, 2018; Redmond et al., 2018). Además, pueden dirigir correos electrónicos a los estudiantes de manera particular, invitándolos a participar activamente del curso y a establecer un diálogo permanente docente-estudiante.

Stavredes (2015) plantea que la presencia social hace de soporte para la cognitiva: mientras mayor sea la capacidad del estudiante de relacionarse con pares y docentes, mayor confianza tendrá para compartir sus pensamientos sin miedo a ser criticado. Luego, si el nivel de interacciones del grupo aumenta, un mayor sentido de comunidad será desarrollado, configurando un espacio que convocará a todos los estudiantes a compartir y contrastar pensamientos y reflexiones para construir conocimiento.



Para que lo anterior ocurra, será fundamental la presencia virtual del docente. El profesor será crítico a la hora de establecer un modelo de comportamiento en línea, facilitar el aprendizaje, enfocar los objetivos del curso y resultados esperados (Garrison y Archer, 2000; Bollinger, 2018). Seis elementos serán útiles para ello: identificar áreas de encuentro y desencuentro en los relatos; buscar consensos y entendimientos;

reconocer y reforzar las contribuciones de los estudiantes; establecer un clima de aprendizaje; generar debates que atraigan a todos los estudiantes; y evaluar la eficacia del proceso (Garrison, 2000). Con todo, será muy relevante que el docente ofrezca a sus estudiantes todos los canales posibles de comunicación y que se haga presente en sus discusiones digitales, orientando y reforzando puntos.

Con todo, la capacitación de los docentes en herramientas necesarias para enfrentar esta modalidad formativa será fundamental. En este marco, atender a las distintas necesidades de los formadores y considerar los recursos con los que se disponen para desarrollar su clase es crítico. Algunas temáticas en las que suele formarse a los docentes para trabajar en línea son: habilidades tecnológicas (Adnan, 2018), comunicación efectiva (Alston et al., 2017) junto a la entrega de espacios de consulta individual con las universidades para discutir sobre la experiencia y posibles dificultades, y espacios para compartir buenas prácticas (Northcote et al., 2011).

REFERENCIAS

- Adnan, M. (2018). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88–111. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000106>
- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. T. (2016). Online Report Card - Tracking Online Education in the United States.
- Alston, S, Moore, C & Morris, T. (2017): Strategies for enhancing online teaching in social work education, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, DOI: 10.1080/10911359.2017.1311817
- American Psychological Association. (2018). Stress in America: The state of our nation. 2017
- Anderson, M. H. (2007). Why are there so many theories? A classroom exercise to help students appreciate the need for multiple theories of a management domain. *Journal of Management Education*, 31, 757-776.
- Bolliger, D. U., & Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Education*, 39(4), 568–583.
- Chantrell, S. (2009). Growth in emotional intelligence. *Psychotherapy with a learning disabled girl*. *Journal of Child Psychotherapy*, 35(2), 157–174.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *People International Journal of Social Sciences*, 3(1) 188-198
- Cirka, C. C., Corrigan, E. A. (2010). Expanding possibilities through metaphor: Breaking biases to improve crisis management. *Journal of Management Education*, 34, 303-323.
- Cohn, R., Carley, K. M., Harrald, J. R., & Wallace, W. A. (2000). Emotions in crisis management: An analysis of the organizational response of two natural disasters. *International Journal of Technology Management*, 19(3-5), 313-335.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-92). Springer, Cham.
- Everhart, R. S., Elliott, K., Pelco, L. E., Westin, D., Briones, R., Peron, E., & associates. (2016). Empathy Activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes. Virginia Commonwealth University and University of Richmond, Richmond, VA.
- Fineman, S. (2000). *Emotions in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Galinsky, A. D., Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and ingroup favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 708-724.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Gliebe, S. K. (2012). Strategies to foster emotional intelligence in Christian higher education. *Christian Higher Education*, 11(4), 253-259.
- Hart, S. L., Sharma, S. (2004). Engaging fringe stakeholders for competitive imagination. *Academy of Management Executive*, 18, 7-18.
- Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice. Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33, 10-36.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3):118-123.
- Lalonde, C., Roux-Dufort, C. (2013). Challenges in Teaching Crisis Management: Connecting Theories, Skills, and Reflexivity. *Journal of Management Education*, 37(1) 21-50. Oxford English Dictionary. (2018). Oxford, England: Oxford University Press.
- Marín, T. (2008). Nuevas Formas de Moralidad en los y las Jóvenes Chilenos. Estudio exploratorio sobre configuraciones valóricas emergentes en jóvenes estudiantes de Santiago. Última década. 28. pp: 143-165.
- Mitchell, A. (2014). Online Courses and Online Teaching Strategies in Higher Education. *Creative Education*
- Montero, L. (2020, marzo, 18). Desafíos actuales y tendencias de la educación en línea [Webinar]. En *Ciclo de Conferencias Virtuales Internacionales*. Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa – RECLA.
- OECD (2017), *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*, Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing, Paris.
- Northcote, M. T., Reynaud, D., Beamish, P., Martin, T., & Gosselin, K. P. (2011). Bumpy Moments and Joyful Breakthroughs: The Place of Threshold Concepts in Academic Staff Development Programs About Online Learning and Teaching. *Policy Studies*, 30, 23.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, 6(1), 21-40.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- Shaw, M. (2018) Teaching Campus Crisis Management Through Case Studies: Moving Between Theory and Practice, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 55:3, 308-320.
- Shrivastava, P., Statler, M. (Eds.). (2012). *Learning from the global financial crisis creatively, reliably, and sustainably*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Shrivastava, P., Mitroff, I. Alpaslan, C., (2013). Imagining an Education in Crisis Management. *Journal of Management Education*, 37(1) 6-10
- Stavredes, T. M., Herder, T. M. (2015). Engaging students in an online environment. Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations, 257-270.
- Stone, C., O'Shea, S., May, J., Delahunty, J., Partington, Z. (2016). Opportunity through online learning: Experiences of first-in-family students in online open-entry higher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2), 146-169.
- Treadwell, K. L., Lane, F. C., & Paterson, B. G. (2020). Reflections from Crisis: A Phenomenological Study of the Texas A&M Bonfire Collapse. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 57(2), 119-131.
- Wallace, M., & Weber, L. (2010). *The disaster recovery handbook: A step-by-step plan to ensure business continuity and protect vital operations, facilities, and assets*. New York, NY: AMACOM
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology. A Conceptual Framework. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology. A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (pp. 13-37). New York: Guilford Press.