



Docencia remota de emergencia 2020: Experiencia de docentes universitarios latinoamericanos

Sigrid Mennickent Cid^a, Jorge Maluenda-Albornoz^b, Sara Yepes Zuluaga^c, Yuly Parra Montoya^d, Sofía Tobar Grande^e, Diego Soto Hernández^f, & Rodrigo Orellana^g

^a Facultad de Farmacia. Universidad de Concepción, Chile. E-mail: smennick@udec.cl

^b Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería, Universidad de Concepción, Chile. E-mail: jorge.maluenda@uss.cl

^c Facultad de Ingeniería. Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia.

^d Facultad de Humanidades y Educación. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Colombia.

^e Secretaría de Integración Económica Centroamericana, Guatemala.

^f Maestría en Gobierno Electrónico. Universidad de la Sierra del Sur, México.

^g Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de El Salvador.

Copyright © 2023.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumen

La pandemia por COVID-19 obligó a recurrir a la docencia remota en un tiempo corto. En ese contexto, los desafíos presentados han sido múltiples para mantener la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue describir las prácticas de enseñanza remota de emergencia desde la experiencia de docentes universitarios de Chile, Colombia, El Salvador y México. Se recogió la percepción de 38 docentes a partir de un cuestionario digital semiestructurado. Los resultados mostraron prácticas comunes valoradas por los docentes: comunicación fluida, participación, retroalimentación en el proceso educativo. Además, surgieron tópicos como el heterogéneo acceso a la tecnología.

Palabras clave

Enseñanza remota de emergencia (ERT), educación a distancia, universidades latinoamericanas, docencia virtual, pandemia COVID-19.

Introducción

El confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos durante los años 2020 y 2021, producto de la situación de emergencia sanitaria mundial por la COVID-19, obligó a los gobiernos y autoridades educativas a establecer estrategias para garantizar la continuidad de los estudios (Almazán, 2020; Arce-Peralta, 2020; Casal & Fernández, 2020; Expósito & Marsollier, 2020; Ruíz, 2020; Suárez, 2020), debiendo implementarse una enseñanza remota de emergencia. El reto de los sistemas de educación fue mantener el proceso de enseñanza y garantizar aprendizajes significativos (Bonilla-Guachamín, 2020).

Esta situación impulsó que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizara de forma remota y actualmente (año 2022) de manera híbrida sin que los docentes ni las instituciones educativas hayan estado preparadas para enfrentar este ajuste de forma inmediata (Coman et al., 2020; Potra et al., 2021). Además, en muchos casos, ha requerido una alfabetización rápida de los docentes en las herramientas necesarias para la educación remota, un cambio en las estrategias de enseñanza y la actualización de los soportes tecnológicos (Maluenda, et al., 2021; Zaccoletti, et al., 2020).

Por su parte, los estudiantes han tenido que ajustarse a las nuevas condiciones educativas con algunas dificultades vinculadas al acceso y alfabetización tecnológica, el ajuste del hogar para ofrecer espacio, condiciones de estudio y trabajo en condiciones socioeconómicas muy diversas entre las familias (Cifuentes-Faura, 2020; García-García, 2020). Sumado a todo lo anterior, el proceso educativo se desarrolla en un contexto distinto al habitual marcado, especialmente durante los años 2020 y 2021, por la falta de contacto interpersonal directo, menor posibilidad de control docente y, por tanto, habilidades necesarias en los estudiantes para poder enfrentar de forma más autónoma su aprendizaje (Maluenda et al., 2021).

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERT) implica un cambio temporal y abrupto de la pedagogía debido a circunstancias de crisis. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a los materiales de enseñanza de una manera rápida y fácil de configurar. El término ERT alude al contexto universitario y a la necesidad que tiene dicho espacio de continuar generando conocimiento desde fuera de la universidad (Bustamante, 2020; Bocchio, 2020; Córdor-Herrera, 2020; Davies & Bentreovato, 2011; Pérez-Narváez. & Tufiño, 2020) implica limitaciones tanto en el control de la enseñanza como en las interacciones entre docentes y estudiantes, y de los estudiantes entre sí (Álvarez et al., 2020).

En este contexto de emergencia, los docentes en los diferentes niveles educativos han tenido que reinventarse en un tiempo mínimo, integrando forzosamente nuevas herramientas de trabajo (Arriagada, 2020) para hacer frente a las nuevas demandas que se suman a las ya existentes, en el contexto de la virtualidad (Jiménez, 2020; Menéndez & Figares, 2020). Tiempo de planificación y preparación de actividades, adaptación de contenidos, diseño de recursos de aprendizaje, envío, recepción y retroalimentación de actividades, son algunos de los desafíos a los que se han tenido que adaptar (Ruíz, 2020).

Para que una modalidad de educación virtual sea de calidad debe contemplar ciertos requisitos, tales como contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo, que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo, que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los docentes (Cáceres-Piñaloza, 2020; Cervantes-Gutiérrez, 2020; Lloyd, 2020; Mérida & Acuña, 2020).

Todos estos aspectos, además de la situación de crisis sanitaria y económica producto de la pandemia, así como la sensación de incertidumbre, plantean grandes desafíos al rol docente y es necesario saber qué resultados ha tenido esta ERT.

Existen ejemplos de otros países que ante situaciones de emergencia han implementado modelos alternativos como el aprendizaje a través de teléfonos móviles, radio, aprendizaje combinado, u otras soluciones que son contextualmente más factibles. Uno de esos casos fue Afganistán, donde la educación fue interrumpida por el conflicto y la violencia. Con el fin de sacar a los niños de las calles y mantenerlos a salvo, se utilizó la educación por radio y DVD's para garantizar el acceso educativo (Mendoza, 2014; Pascuas-Rengifo et al, 2020). Con motivo de la pandemia de COVID-19, un trabajo realizado por los autores sobre prácticas docentes en la educación virtual de emergencia encontró que las metodologías activas de enseñanza fueron las mejor evaluadas por el estudiantado, así como la interacción y participación en las aulas y la evaluación a través del trabajo orientado (Maluenda et al., 2021).

Los efectos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas han sido diversos. Una buena parte de los estudios han mostrado que el contexto educativo virtual genera un perjuicio en la motivación y participación de los estudiantes en las clases (Zaccoletti et al., 2020). Adicionalmente, se ha observado que el aislamiento social y la educación remota se vinculan con factores asociados a la salud mental como el estrés, las preocupaciones y el insomnio (González-Tovar & Hernández-Rodríguez, 2021; Scotta et al, 2020).

También la falta de acceso a recursos tecnológicos adecuados para la educación virtual se ha relacionado con mayores niveles de estrés, frustración y más altas tasas de abandono universitario (Cueva & Terrones, 2020).

En la contraparte, las condiciones de virtualidad han generado mayores niveles de compromiso con los estudios, particularmente, en profesiones de la salud (Klasen et al., 2021). En este mismo campo, se ha observado un aumento de la elección de ciertas especialidades en medicina y la disminución de la tasa de abandono en esta carrera durante la pandemia (Hu, Wuet al, 2020).

A la luz de esta evidencia incipiente cobra mucha importancia la exploración de las prácticas docentes realizadas y la percepción de los propios docentes sobre su efectividad para lograr el aprendizaje y motivación de los estudiantes.

El objetivo general de la presente investigación fue describir las prácticas docentes de enseñanza ejecutadas durante la implementación de la ERT desde la experiencia de docentes universitarios latinoamericanos, durante la pandemia de la COVID-19.

Evidencia en esta dirección puede ayudar a conducir y ajustar las prácticas educativas que se están ejerciendo actualmente en forma híbrida, con rotaciones de grupos de

estudiantes presenciales y el resto conectados vía teams u otra plataforma, con un retorno paulatino al 100 por ciento de presencialidad y, sobre todo, considerando que la pandemia se encuentra muy vigente a lo largo del planeta.

Métodos

Participantes

La muestra se estableció de manera incidental e incluyó a 38 docentes universitarios, provenientes de 4 países latinoamericanos: Chile (34.21%), Colombia (34.21%), El Salvador (18.42%) y México (13.16%). En relación con variables sociodemográficas, 23 fueron mujeres (61 %) y 15 hombres (39 %), con un rango de edad entre 26 y 60 años y una media de 39 años.

De estos, un 23.7% pertenecen al área de ciencias sociales, un 50.0% al área de ingeniería y 26.3% al área de las ciencias biológicas y de la salud. Un 26.32% realiza docencia a estudiantes de primer año, un 21.05% a segundo año, un 36.84% a tercer año, un 31.58% a estudiantes de cuarto año, un 21.05% a quinto año, un 2.63% a sexto año y otro 2.63% a séptimo año de las respectivas carreras. Varios docentes imparten docencia a más de un curso. Vale la pena aclarar que la muestra para sexto y séptimo año corresponden a cursos de universidades de El Salvador, ya que en países como Chile, México y Colombia los cursos con asignaturas son hasta quinto año y el sexto año corresponde al trabajo de tesis, no existiendo un séptimo año.

Instrumento

Se realizó un diseño metodológico cualitativo fenomenológico a través del cual se identificaron las prácticas de enseñanza ejecutadas por los docentes durante la ERT. Los estudios metodológicos cualitativos fenomenológicos se relacionan con un significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupál) o comunidad (colectiva) respecto a un fenómeno (en Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, p. 712). Lo que distingue a este diseño de otros diseños cualitativos es la o las experiencias del participante o participantes como centro de indagación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, p. 712).

Después se analizaron y se describieron, desde la experiencia de los docentes, las prácticas más y menos efectivas realizadas durante este período. Se utilizó un cuestionario semiestructurado digital con 16 preguntas abiertas y 8 preguntas cerradas para recoger las prácticas de enseñanza implementadas durante la ERT y la percepción del cuerpo docente en relación con la efectividad de estas prácticas. Este cuestionario estaba dividido en tres categorías: prácticas docentes y efectividad, prácticas docentes y motivación, y prácticas docentes y evaluación. Se usó la escala Likert con valores de 1 a 7, cada valor se correspondía con una etiqueta.

Procedimiento

Se estableció como condición a cumplir el ejercicio activo del rol docente universitario, previa aceptación voluntaria de participación y consentimiento informado de uso exclusivo de datos para análisis estadísticos y presentación de información con fines académicos, garantizando los principios de anonimato, sin alguna compensación a cambio. El proceso de respuesta estimado para contestar el cuestionario fue de 20 minutos. La aplicación del instrumento fue efectuada mediante Google Forms®, durante el segundo semestre académico del 2020 (julio-diciembre), de modo de que los docentes hubiesen tenido el tiempo suficiente de experiencia académica durante el primer semestre realizando ERT y claridad sobre la efectividad de las prácticas implementadas. El formulario presenta en primera instancia un consentimiento informado, el cual aceptaron 38 docentes.

El procesamiento de los datos se efectuó utilizando la técnica de análisis de contenido temático. A partir de la frecuencia de aparición de distintos contenidos comunes se organizaron categorías con mayor nivel de inclusividad. Se adjuntó una medida cuantitativa para capturar la magnitud del efecto percibido por los docentes de las prácticas que valoraron como más y menos efectivas. Para cada respuesta del docente se le solicitó indicar el grado en que la práctica contribuyó en una escala de 1 a 7. A partir de este dato, se calcularon promedios y desviaciones típicas de dichas valoraciones como complemento indicativo de la importancia percibida de los docentes frente a cada categoría.

Resultados

Los títulos de los diferentes subapartados del apartado principal de resultados, son las categorías del análisis de contenido:

Prácticas docentes efectivas y menos efectivas para estimular el aprendizaje

Desde la percepción de los docentes se obtuvieron los siguientes resultados. La aplicación de clases asincrónicas se identificó como la práctica más utilizada por los docentes (n=17). Los docentes destacaron que el rendimiento del curso en los seminarios y evaluaciones escritas fue muy bueno, además de los propios comentarios de los estudiantes.

En segundo lugar, se observó la clase invertida (diseño de vídeos de teoría y ejercitación) (n=10). Una de las prácticas relevantes aplicadas en este tópico fue el uso de talleres colaborativos, resolución de dudas y más ejercicios en sesiones síncronas. Los docentes expresaron que fue notorio el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes respecto al semestre anterior mediante el uso de estas estrategias.

En tercer lugar, se identificaron las clases síncronas como otra de las prácticas efectivas para el aprendizaje (n=7). Las clases síncronas requieren una conexión en un momento definido. De igual forma los docentes resaltaron que en las clases se explica la materia, para luego analizarla, discutirla y terminar con una evaluación en línea. Adicionalmente, coinciden en impartir sesiones de clases síncronas para reforzar las lecturas que se les dejan semanalmente a los estudiantes.

“(…) Se explica la lectura, se dan pequeños ejemplos, más actividades mediante pruebas online para ir testeando si aprenden”; “los estudiantes deben realizar partición a través de celulares y tabletas, posteriormente la profesora va haciendo una retroalimentación positiva de las actividades”.

Al mismo tiempo los docentes también expresaron cuáles fueron las prácticas que les resultaron menos efectivas en el contexto de pandemia. Para el caso de la estimulación del aprendizaje, la solicitud de trabajos, tareas o actividades sobre materia teórica, sin retroalimentación ni ejemplos representó la práctica menos efectiva (n=18). Los profesores coinciden en que no se puede valorar la percepción del estudiante sin recoger su opinión o abrir oportunidades de participación en clases.

En segunda instancia, la clase magistral expositiva fue la categoría con mayor frecuencia indicada por los docentes (n=10). Ellos comentaron que no tienen conocimiento de quien entiende y quien no, aunado a que disminuye fuertemente la participación de los estudiantes. La interacción virtual no permite saber si el estudiante está presente, si está comprendiendo, o si hay dificultades, puesto que esta estrategia constituye un formato de comunicación unidireccional sin interacción.

En último lugar, se encontró el uso de foros y chat. Los docentes en su mayoría (n=9) coinciden en que los alumnos no se interesan en usarlos, se quedan con la respuesta que el docente ofrece, sin continuar con la conversación. De igual forma, señalaron que el estudiante pregunta, el profesor responde, y nadie más interactúa. Cabe señalar que esta práctica fue señalada como la menos efectiva, puesto que dar retroalimentación a grandes números de estudiantes que escriben en foros repitiendo incluso las mismas preguntas es difícil de llevar a cabo. Finalmente, los docentes valoraron el impacto percibido de cada práctica que destacaron. En la Tabla 1 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

Tabla 1. Impacto percibido de las prácticas de enseñanza para estimular el aprendizaje.

Prácticas	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación típica
Prácticas efectivas			
Clases asincrónicas	17	6.00	0.82
Clases sincrónicas	7	6.06	0.75
Clase invertida	10	6.36	0.50
Prácticas menos efectivas			
Solicitud de trabajos, tareas o actividades sin retroalimentación ni ejemplos	18	4.58	1.32
Clase magistral expositiva	10	4.44	1.32
Foros y chat	9	4.25	0.97

Nota: Frecuencia, media y desviación típica del impacto percibido para las prácticas efectivas y menos efectivas para estimular el aprendizaje.

Prácticas docentes efectivas para generar motivación

La evaluación mediante casos reales es la práctica más efectiva que se ejecutó para favorecer la motivación de los estudiantes durante el período de pandemia (n=18). Consiste en el análisis de una situación real, en un contexto familiar para los estudiantes, que les permita el análisis, la discusión y la toma de decisiones para resolver el problema planteado en el caso. La mayoría de los profesores coincide en que se presentan casos actuales y reales, relacionados directamente con el ejercicio de su profesión lo que les permite acercarse más al mundo laboral.

“Trabajar con estudios de caso, donde el alumno tiene que dar cierta respuesta y con base al conocimiento que se le ha aportado tiene que dar una resolución, y de esa manera, yo puedo evaluar el conocimiento que se le aplica. En la pandemia se utilizaron casos, no apliqué conferencia de video, solo por correo electrónico y audios mandaba la explicación. Pero la forma fue el estudio de caso. Las conexiones eran muy malas, se tuvieron problemas con las conexiones, pero la clase si se pudo dar en parte a las presenciales”.

Por otra parte, se encontró al trabajo colaborativo como una de las prácticas efectivas en la motivación (n=6). El aprendizaje colaborativo se basa en el planteamiento de actividades en las que los estudiantes tienen que trabajar en equipo e interactuar para conseguir un objetivo común. De igual forma, invita a que los estudiantes sumen esfuerzos para conseguir un mismo objetivo. En sintonía con lo anterior, los docentes destacan que el estudiante asume un rol participativo bajo el acompañamiento del docente. Adicionalmente, los motiva a resolver problemas similares a los que vienen en los exámenes.

Los docentes refieren la importancia del uso de herramientas digitales (Videos, WhatsApp, llamadas y chat) como método efectivo para el aprendizaje (n=10). Sumado a lo anterior, destacaron que es la forma en que los estudiantes prefieren comunicarse lo que permite facilitar su participación y repasar contenidos e interactuar en tiempo real. Al respecto un docente mencionó:

“(…) porque a partir de videos que yo les compartí, ya sea de entrevistas con pacientes con enfermedad mental, pacientes con determinada sintomatología, el alumno mostraba mucho interés luego en la práctica que tiene esta asignatura, se les quitaba el temor y mitos que traen en relación con los hospitales psiquiátricos y a los pacientes”.

Los incentivos extras en actividades y la motivación personal resultaron estar entre las prácticas más efectivas (n=8) para generar motivación. Los docentes mencionaron que al inicio los estudiantes se encontraban desmotivados, pero después de diseñar estrategias donde los estudiantes recibían un incentivo que se reflejaba en su calificación cambiaron su actitud. Por otra parte, los docentes aseguran que los estudiantes al ser motivados “(mediante conversaciones y mensajes de incentivo)” a través de los diferentes medios electrónicos incrementaron su participación. En sintonía con lo planteado, se menciona lo siguiente:

“(…) a pesar de darles ejercicios, material, solo hablan 2 o 3, pero los demás no participan. Apago mi cámara y participan más”; “Algunos alumnos son más participativos, pero necesito preguntarles si no lo hacen por su propia voluntad, tengo que poner algún incentivo para que participen”; “Los estudiantes evitan prender la cámara, porque muchas veces el ambiente no es propio para recibir una clase”.

Prácticas docentes menos efectivas para estimular la motivación

La práctica menos efectiva que se identificó fue asignar actividades sin retroalimentación. Aunque las actividades académicas están enfocadas a todas aquellas operaciones que se realizan dentro del marco del proceso de enseñanza aprendizaje, encaminadas a reforzar los conocimientos adquiridos en el aula, a desarrollar nuevas habilidades y vincular al alumno con su campo de trabajo y con su entorno social. Durante la actual pandemia, ha sido difícil mantener las buenas prácticas antes mencionadas. Según la percepción de los docentes, los estudiantes no se ven motivados a realizar las actividades (n=18). Los docentes pueden en ocasiones realizar una sobrecarga de trabajo, muchas lecturas y actividades por pensar que están en casa. Aunado a lo anterior, el abuso de la asignación de lecturas sin retroalimentación por parte del docente sobresale entre las demás prácticas.

“(…) No realizar una retroalimentación constante y tratar de calcar la dinámica presencial a la no presencial. Uso excesivo de diapositivas y que no participen los estudiantes. Falta de interacción con los estudiantes”.

En segundo término, se encontró que las clases magistrales en el contexto de pandemia resultaron ser una práctica menos efectiva (n=11). Es común que una de las prácticas más utilizada sea la exposición dialogada en la que el docente presenta de forma clara y organizada los contenidos de un tema con el propósito de fomentar la comprensión y construcción del conocimiento. Sin embargo, los docentes resaltaron que no se tiene una participación de los estudiantes, el uso excesivo de diapositivas sin permitir la interacción debilita la motivación. Los docentes comentaron que los estudiantes se conectaban solo para aparecer presentes, pero no participaban. Al respecto mencionaron en la entrevista:

“(…) Se desconectan totalmente de clases, aunque aparezcan conectados, lo deseable sería que los estudiantes encendieran sus cámaras para saber que están escuchando la clase magistral”; “(…) la clase solamente expositiva y sin interacción entre docentes y estudiantes, sobre todo, en períodos muy largos”; “No es mala la clase expositiva, pero deben ser cortas y ser útiles para otra cosa, por ejemplo, dialogar, etc.”.

Entre las prácticas menos efectivas para incentivar la motivación destacan las que no generan una interacción (n=10). Las principales desventajas son que el alumno tiene un papel más pasivo en su formación, que es más complicado evaluar el aprendizaje y que no favorece el desarrollo de programas formativos que pretenden cambiar actitudes, competencias o comportamientos. Referente al contexto de la pandemia los docentes mencionaron que las actividades sin interacción:

“(…) Tiene que ver con las materias; por ejemplo, la poca interacción con el grupo”.

De igual forma, “(…) la no interacción es clave, no solo se deben dejar lecturas en PDF y preguntas en el chat sino interactuar con los estudiantes. Esto complementarlo con una buena retroalimentación”.

A continuación, los docentes valoraron el impacto percibido de cada práctica que destacaron. En la Tabla 2 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica divididas en efectivas y menos efectivas.

Tabla 2. Impacto de las prácticas para estimular la motivación.

Prácticas	Frecuencia	Impacto percibido Media	Desviación típica
Prácticas efectivas			
Evaluación con casos Reales y trabajo colaborativo	24	6.20	0.67
Uso de herramientas digitales	10	6.16	0.57
Incentivos extras	8	5.77	1.30
Prácticas menos efectivas			
Actividades sin retroalimentación	18	4.07	1.54
Clase magistral	11	4.55	1.13
Actividades sin interacción	10	4.30	1.43

Nota: Frecuencia, media y desviación típica del impacto percibido respecto de las prácticas efectivas y menos efectivas para estimular la motivación.

Prácticas docentes efectivas para favorecer clima positivo en el aula

Con el objetivo de hacer de las clases virtuales un espacio de aprendizaje basado en valores y virtudes como el respeto, la tolerancia y la empatía, es necesario establecer normas de sana convivencia y autocuidado. Se espera que los espacios virtuales sean aprovechados por los estudiantes con la mayor seriedad y compromiso. En este sentido, los docentes hicieron énfasis en que los estudiantes generan un clima positivo en el aula virtual y dedican más tiempo al estudio cuando existen condiciones de responsabilidad y compromiso (n=14).

Por otra parte, los docentes resaltaron que la empatía con los estudiantes y darles la importancia que ellos tienen como seres humanos, genera eminentemente un clima positivo. Cabe señalar, que el conjunto de esas prácticas en general conlleva a que el estudiante mantenga respeto con el docente y con sus compañeros. Al contrario, la práctica de docentes que regañan con palabras impropias, que se burlan contribuye a un clima negativo en el ambiente académico.

“(…) Generar respeto y empatía, no ser autoritarios, pero dejando las reglas claras desde el inicio de periodo, establecer en las planificaciones cuales son las reglas en los foros y el ambiente digital y generar un clima de respeto a las participaciones”.

Finalmente, la asesoría y foros de WhatsApp también sobresalieron como prácticas efectivas para la motivación dentro del contexto de pandemia (n=8). Un curso online con un buen tutor en línea o en comunicación por medio de diversos medios electrónicos, aporta más y mejores resultados que otros que no lo tengan. Es una práctica efectiva porque genera confianza y espacios mucho más privados en la que ellos pueden expresar sus inquietudes. En sintonía con lo anterior, los docentes mencionaron que aquellos estudiantes que no hablan se expresan mejor escribiendo. Adicionalmente, se identificó que en el caso de los participantes si no prenden la cámara se sienten menos expuestos y con más confianza a participar.

“(…) Tener claro el objetivo de cada tema con los estudiantes, usar grupos de whatsApp, para organizar a los estudiantes. Dejar material organizado para cada unidad. Usar foros en ese modo, poner preguntas para que las contestaran. Realizar videos o cápsulas para que ellos los revisen en WhatsApp o Facebook. Finalmente, una retroalimentación por WhatsApp”.

Finalmente, los docentes valoraron el impacto percibido de cada práctica que destacaron. En la tabla 3 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica divididas en efectivas y menos efectivas.

Prácticas docentes menos efectivas para favorecer un clima positivo en el aula

Los docentes, con la intención de fortalecer la formación y el desempeño académico de los estudiantes, solicitan diversas actividades académicas a los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de la pandemia y clases virtuales parece no ser tan efectiva (n=11). Los docentes piensan que los estudiantes no están realizando sus actividades, que alguien más se las está haciendo. Adicionalmente, los docentes comentan que los estudiantes tienen una agenda apretada, entonces priorizan actividades y las actividades complementarias las dejan a un lado. Por otra parte, si las actividades evaluativas tienen un valor agregado en la calificación final los estudiantes optan por enviar en tiempo y forma.

“(…) Desmotiva estar tanto tiempo frente al computador. Hacer el trabajo, test o evaluación durante la clase para luego no tener más carga fuera”.

Por otra parte, obligar al estudiante a participar en el análisis de la temática de la asignatura, resultó ser otra de las prácticas menos efectivas (n=6) para generar un clima positivo en el contexto de pandemia. Los docentes señalaron, que cuando solicitan la participación en un primer momento, no hay respuestas. De igual forma, los docentes mencionaron que al exigirles a los estudiantes que envíen las actividades no recibieron respuesta positiva. Se sienten más presionados en entregar trabajos y menos en comprender además que cohibe a los estudiantes de poder expresar libremente sus posturas.

“(…) No obligarlos, evitar que el miedo esté en el aula no generar un entorno de miedo y estrés, es importante tener coordinación y preocuparse de estos detalles: hacer eficiencia y usar mejor el tiempo”.

Por último, la clase magistral sin consulta ha sido un problema para los estudiantes, algunos tienen sus clases sin recibir retroalimentación (n=5). Los docentes coinciden en que al no generar comunicación bidireccional con los estudiantes llega un momento que parece que se está hablando solo y no hay retroalimentación. Adicionalmente mencionaron que recurrir a una clase con presentación de diapositivas sin permitir la interacción con los estudiantes resulta en una práctica poco fructífera, dando como resultado que los estudiantes no pongan atención.

“(…) La clase magistral, al igual que el uso del chat para dar clase sin oportunidad de consulta a los estudiantes es infructífero, de igual forma, dejar muchos PDF y que el alumno los revise sin una retroalimentación”.

En la Tabla 3 se visualiza el impacto de las prácticas docentes en relación con el ambiente en el aula.

Tabla 3. Impacto de las prácticas para favorecer un clima positivo en el aula.

Prácticas	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación típica
Prácticas efectivas			
Valores y virtudes	14	6.11	0.60
Asesoría y foros de Whatsapp	8	6.22	0.97
Resolución de dudas	8	5.40	1.83
Prácticas menos efectivas			
Diversas actividades académicas	11	4.75	1.83
Participación obligada estudiantil	6	4.83	1.33
Clase magistral sin consulta	5	5.00	0.70

Nota: Frecuencia, media y desviación típica del impacto percibido respecto de las prácticas efectivas y menos efectivas para favorecer un clima positivo en el aula.

Prácticas docentes efectivas para evaluar

Los docentes se sienten más cómodos al desarrollar la evaluación mediante un examen de conocimientos de manera continua (n=8) y de esta forma conocer el grado de progreso individual de los estudiantes. El examen de conocimientos mide el dominio general que tiene el estudiante sobre un tópico en particular. Entre las manifestaciones de los docentes, se destaca que a través del examen se evalúan diferentes contenidos y de diferente manera, lo ideal es evaluar constantemente y no dejar pasar periodos de tiempo muy amplios donde se acumule el material de estudio. Los exámenes permitieron evaluar los conocimientos impartidos y la retroalimentación permitió verificar la comprensión. Por otra parte, los docentes señalan que recibieron retroalimentación sobre pertinencia y claridad de las preguntas, así como el tiempo preciso para desarrollarlas dentro de las plataformas digitales.

“(…) Cuando el alumno escucha examen se estresa, evaluar constantemente, para que estén conscientes de su avance y evaluación. Sumar el total durante todo el periodo y así ellos mismos pueden hacer su retroalimentación”; “Usar diferentes tipos de preguntas para que tengan una mayor capacidad de reflexión. No usar completar palabras y dar suficiente tiempo para contestar”.

De manera análoga, los docentes consideran que la rúbrica representa otra de las prácticas efectivas para una buena evaluación. Permite evaluar el trabajo que realizó el estudiante, así mismo le permite guiarse para el desarrollo de este (n=7). Porque genera claridad para el estudiante de las competencias que se estarán evaluando. Permite que el docente observe mejor el nivel de apropiación del estudiante frente al tema abordado. De igual forma, facilita a los estudiantes conocer con anticipación lo que se espera lograr en el trabajo. En sintonía con lo anterior, los alumnos conocen el proceso y pueden administrar sus motivaciones académicas.

“(…) Transparentar y democratizar la forma de evaluación, porque el estudiante sabe a qué va. Eso los motiva y los hace más justos, es importante tratar de ir hacia formas de evaluaciones que permitan aplicar, pero eso choca con el volumen de trabajo y carga para el docente hay que tratar de balancear, pero no es fácil, tal vez se puede resolver con muchas evaluaciones cortas”; “(…) creo que los puntos no son una buena estrategia si no están vinculados con cosas específicas que el estudiante debe lograr (algo democrático,

transparente, tal vez ellos deberían opinar, etc.), todo esto se logra estableciendo en la rúbrica el plan de trabajo”.

Adicionalmente,

“(…) No dejar las reglas claras desde el inicio del periodo, herramientas de aprendizaje con rúbricas y revisión de manera continua, pueden garantizar una buena evaluación durante esta pandemia”.

Otra de las prácticas efectivas para la evaluación fue la asignación de actividades (n=6). Es importante para los docentes porque permite ver la interacción y fomenta la participación de todos los alumnos y no solo de un grupo. Principalmente da la oportunidad a los estudiantes de preparar más los temas, investiguen, expongan y hay más retroalimentación. Cabe señalar que sobresale el uso de actividades en grupo por las oportunidades que se les da de trabajar en equipo.

“(…) Usar diversas formas de evaluación ensayos, cuestionarios, cuadro sinóptico, resumen, etc., usar las herramientas electrónicas y usar herramientas de crucigrama y sopa de letras”.

Prácticas docentes menos efectivas para la evaluación

Como práctica menos efectiva para la evaluación, los docentes valoraron a los exámenes en línea como la práctica menos efectiva en situación de pandemia (n=12). Este tipo de evaluación consiste en realizar una prueba dispuesta en una plataforma informática con el fin de medir el conocimiento de los participantes acerca de un tema específico, siendo necesario el uso de un navegador y conexión a internet. Los docentes consideran que es fácil para ellos responder mirando sus apuntes. Mencionan que existen debilidades en esta práctica; por ejemplo, el tipo de pregunta no es abierta, debe ser muy específica para que ellos no se equivoquen y culpen a la evaluación. Por otra parte, las altas calificaciones hacen suponer que la copia es alta, ya que el rendimiento es muy superior a lo que se logra en un entorno presencial (en cuanto a examen en línea). Finalmente resaltaron que en el caso de preguntas abiertas las respuestas son subjetivas o ambiguas y difícilmente hay oportunidad de retroalimentación.

“(…) Al realizar una evaluación en las plataformas como Moodle con un examen, no sé si realmente el estudiante está siendo honesto y no está copiando de sus apuntes o buscando las respuestas en internet, considero que las evaluaciones a través de esta herramienta están arrojando información sesgada que no refleja el aprendizaje real, estudiantes que por lo regular obtenían una nota baja, actualmente son los promedios más altos”.

Por otra parte, en el caso de las prácticas menos efectivas para evaluar según la percepción de los docentes, sobresale el cuestionario (n=10). El cuestionario es un documento constituido por un conjunto de preguntas redactadas de forma coherente y organizada, con el fin de que sus respuestas puedan responderse de manera concisa y específica. Se identificaron diversos factores, por lo cual, no se considera una práctica idónea en el contexto de cuarentena. Primero, el estudiante puede consultar sus apuntes o buscar la respuesta en internet o recibir ayuda. Para terminar, no se sabe quién responde el formulario realmente. En su mayoría los docentes concuerdan en que el cuestionario en situaciones de pandemia no

da cuenta en su totalidad la apropiación de conocimiento. Por otra parte, los docentes señalaron la importancia del diseño de preguntas. Recomiendan evitar el uso de preguntas de verdadero o falso, porque existe una probabilidad del 50 % de acierto sin lograr asegurar el entendimiento del contenido. Además, recomiendan anexar una retroalimentación para que el estudiante pueda conocer el origen del error o la confusión.

Para concluir, los docentes señalaron que al no contar con una rúbrica se limita el proceso de valoración e incluso se vuelve inequitativo (n=3). Al no contar con la rúbrica los docentes expresaron que los estudiantes no saben dónde se encuentran sus falencias. A su vez, los docentes valoraron el impacto percibido de cada práctica. En la tabla 4 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica divididas en efectivas y menos efectivas.

Tabla 4. Impacto de las prácticas efectivas para evaluar.

Prácticas	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación típica
Prácticas efectivas			
Examen de conocimientos	8	6.26	0.70
Rúbrica	7	6.00	0.77
Asignación de actividades	6	6.40	0.89
Prácticas menos efectivas			
Examen en línea	12	4.80	1.61
Cuestionario	8	4.84	1.40
No contar con rúbrica	3	5.33	0.57

Nota: Frecuencia, media y desviación típica del impacto percibido respecto de las prácticas efectivas y menos efectivas para evaluar.

Discusión y conclusiones

Ante un fenómeno tan complejo como es la pandemia ocasionada por la COVID-19, la educación y el conocimiento se han enfrentado a una transformación radical principalmente en la interacción de docentes y estudiantes; en una modalidad no presencial inicial era de esperar el surgimiento de retos a la hora de aplicar las prácticas educativas, para lograr un resultado positivo en el aprendizaje, motivación, clima adecuado y correctas formas de evaluación.

El presente estudio ha profundizado en el conocimiento de las prácticas docentes que se han ejecutado durante el confinamiento producto de la pandemia a través de una muestra de docentes pertenecientes a diferentes universidades de latinoamericanas, identificando a partir de la percepción de los docentes, las prácticas más y menos efectivas.

En términos generales, los hallazgos presentados permiten confirmar que en dicho contexto se realizaron cambios sustantivos en las diferentes prácticas docentes utilizadas de manera tradicional. Como ya apuntaban estudios previos (Lassoued et al, 2020; Mohammed et al., 2020) se observa una fuerte introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) educativas y la video-clase como el componente predominante del diseño pedagógico utilizado. Además, la impresión general de los docentes es la del uso de estas herramientas como una forma de adaptación rápida al nuevo contexto donde hizo falta preparación y alfabetización tecnológica tanto de los mismos docentes como de los estudiantes en su uso y aprovechamiento. Estos resultados son coherentes con otras

investigaciones en el contexto de pandemia donde en universidades argelinas, egipcias y palestinas se han combinado formas antiguas y modernas de educación a distancia (Ej. radio, televisión, redes sociales) lo que da cuenta de un esfuerzo de adaptación en base a los recursos disponibles (Lassoued et al, 2020).

También, a modo general, se puede observar que las prácticas mejor evaluadas por los docentes están relacionadas con la impartición de clases tanto sincrónicas como asincrónicas, siempre que estén acompañadas de una interacción fluida y participativa entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, donde exista una retroalimentación integral. A su vez, las prácticas consideradas menos efectivas fueron las estrategias unidireccionales tanto para la enseñanza (ej. clase expositiva) como para la evaluación (Ej. examen tradicional en formato en línea) con los impactos que esto tiene sobre el clima de trabajo y la motivación de los estudiantes.

En forma más detallada, es posible observar que existen ciertos factores valorados por los docentes de forma común para el aprendizaje, la motivación, el clima positivo y la evaluación de sus estudiantes.

Un primer componente es la comunicación entre docentes y estudiantes, donde la bidireccionalidad, fluidez, la retroalimentación pertinente y relevante son apreciados para estas 4 dimensiones. Los docentes consideran que el intercambio fluido les permite orientar y guiar mejor el aprendizaje con independencia del soporte utilizado (escrito, verbal sincrónico o asincrónico). Además, consideran que las interacciones motivan a los estudiantes puesto que estos pueden participar, y además, porque pueden entregarles algunos mensajes de motivación directamente. Estos resultados son coherentes con los hallazgos en el contexto educativo regular donde la inmediatez verbal y no verbal (Allen et al., 2006) y la retroalimentación efectiva (Bonilla-Guachamín, 2020; Morales, 2020; Moreno-Rodríguez, 2020; Videla, Castillo-Rojas & Flores, 2020) tienen un efecto fuerte sobre la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

El respeto y la valoración por las intervenciones de los estudiantes, en opinión de los docentes, genera en conjunto con esta bidireccionalidad un clima positivo de trabajo. En conjunto a lo antes planteado, parece ser que un contexto educativo donde las relaciones entre los docentes y estudiantes, y entre los estudiantes estén basadas en valores positivos genera un mejor entorno de trabajo. Al respecto, distintas investigaciones han mostrado previamente el impacto positivo de la interacción docente-estudiante y la participación estudiantil sobre el aprendizaje y la motivación (Mason et al., 2013; Turra et al., 2019). Los resultados de esta investigación respaldan la relevancia de este componente durante la educación virtual actual. A la vez, plantea preocupaciones respecto de la cantidad de estudiantes que han podido acceder a clases cuyos diseños pedagógicos permitan la interacción fluida y la retroalimentación efectiva.

La recomendación general para las instituciones de educación superior en Iberoamérica ha sido el trabajo sobre las formas y canales de comunicación, la construcción de vínculos, además del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales tanto de profesores como de estudiantes. De este modo, se busca el fomento del respeto mutuo de docentes y estudiantes (Said-Hung et al, 2020) aspecto que aparece especialmente relevante en el actual contexto educativo.

Particularmente sobre la evaluación, los docentes creen que la retroalimentación facilita la orientación y guías para avanzar en su aprendizaje. Además, consideran que genera un entorno de mayor certidumbre sobre lo que se espera del estudiante (Bonilla-Guachamín, 2020; Morales, 2020; Moreno-Rodríguez, 2020).

En este punto surgen las dudas de los docentes sobre la deshonestidad académica. Al respecto, creen que cierto tipo de evaluaciones (evaluaciones tradicionales en formato virtual) disminuye el control que estos pueden ejercer sobre la honestidad de los estudiantes a la vez, que genera un entorno propicio para malas prácticas académicas. Este problema ha sido reportado en distintas investigaciones en el contexto educativo on line, planteando un desafío importantísimo. Es clave indagar sobre mejores formas de evaluar no solo por la importancia de la evaluación para la aprobación de los estudiantes y la verificación de sus logros sino también, porque su presencia genera un clima de injusticia y desincentiva el trabajo de los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Maluenda et al., 2021). Los docentes de este estudio percibieron que las evaluaciones tienen mayor control cuando se realizan a través de actividades prácticas y con el apoyo de rúbricas de evaluación frente a los exámenes tradicionales en formato on-line.

Se observaron distintos aspectos emergentes que pueden vincularse con las condiciones particulares de estudio durante la pandemia.

El primero de ellos es la percepción de una elevada carga de trabajo asignada a los estudiantes. La impresión general de los docentes es que sus estudiantes parecen estar atareados permanentemente producto de las actividades académicas propias de distintas asignaturas. Al respecto, en un estudio durante la pandemia se observó una apreciación similar por parte de docentes quienes consideraron un aumento también en su propia carga laboral (Al Lily et al., 2020). Otro estudio en contexto de pandemia observó que la percepción de los estudiantes en general fue la de un desajuste entre la carga académica asignada y las horas de dedicación de las asignaturas lo que les ha forzado a extender sus jornadas de estudio (Maluenda, et al., En revisión).

Un segundo tópico emergente es la valoración de parte de los docentes de sistemas de evaluación permanente. Esto porque, a su juicio, permite seguir la evolución de los estudiantes de mejor modo, pero también, porque presiona a los estudiantes a mantener regularidad en el estudio. Investigaciones previas en contexto educativo regular han mostrado este efecto en la enseñanza de las matemáticas (Maluenda et al, 2021). Además, en contexto de pandemia, se ha observado que los estudiantes valoran y perciben la evaluación permanente porque les ayuda a dosificar la carga académica y a estudiar regularmente (Maluenda et al., En revisión). Un último punto emergente es la importancia del acceso desigual a la tecnología. En este punto, se observa que, para los distintos países en cuestión, existe una percepción docente de dificultades en el acceso y dominio de las TIC's educativas necesarias para el aprendizaje. Estas barreras han sido reportadas en distintos estudios previamente en contexto regular. Resultados recientes han mostrado que, a nivel latinoamericano, sólo el 52% de los estudiantes disponían de equipamiento y conectividad adecuados, con una enorme disparidad entre los países. Además, en el contexto de pandemia, han cobrado un nuevo valor las barreras académicas en el hogar (Ej. falta de concentración, falta de motivación, exceso de trabajo, necesidad de adaptación al teletrabajo, cuidados e interrupciones provenientes de los niños bajo su cuidado, y las tareas del hogar bajo su responsabilidad), así como la calidad de los espacios utilizados para realizar el trabajo académico (Said-Hung et al, 2020).

A pesar de que las pretensiones del presente estudio fuesen cualitativas, una limitación de este estudio radica en el trabajo con una pequeña porción de instituciones de educación que puede dar cuenta de una realidad particular. Esto implica que, posiblemente, existan más factores emergentes en contexto donde los aspectos sociales, económicos y culturales sean

diferentes a los presentados. A partir de esta limitación surge como línea de trabajo futura la indagación de contextos distintos al presentado en esta investigación.

Por otro lado, surgen interrogantes sobre la congruencia o disparidad entre las apreciaciones de los docentes y más actores del proceso educativo como los estudiantes, administrativos y autoridades lo que hace interesante indagar estos contrastes. Por último, parece interesante explorar si estos hallazgos se han conservado durante el segundo y tercer año de la pandemia de COVID-19 considerando que, lo que se ha presentado, corresponde a la etapa inicial.

Referencias

- Al lily, A., Ismail, A., Abunasser, F., & Alhajoj, R. (2020). Distance education as a response to pandemic: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.
- Allen, R., Baddeley, A., & Hitch, G. (2006). Is the binding of visual features in working memory resource-demanding? *Randomized Controlled Trial*, 135(2), 298-313. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.2.298>
- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-4. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Arce-Peralta, F. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 115-119. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.285>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-3.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Bustamante, R. (2020) Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 1(1), 1-9.
- Cáceres-Piñaloza, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Casal, L., & Fernández, J. (2020). La Respuesta Jurídica ante el Covid-19 y su Incidencia en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-7.
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>

- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- Cóndor-Herrera, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 31-37. <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Coman, C., Tiru, L., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Student's perspective. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Cueva, L., & Terrones, C. (2020). Impact of virtual classes on the university students in the context of COVID-19 quarantine: The case of the PUCP. *Propósitos y Representaciones* 8. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Davies, L., & Bentrovato, D. (2011). Understanding education's role in fragility: Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia. International Institute for Educational Planning.
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García-García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>
- González-Tovar, M., & Hernández-Rodríguez, S. (2021). Covid-19 and emotional variables in a sample of chileans. *Frontiers in Psychology*, 12, 615268. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615268>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4thed.): McGraw-Hill.
- Hu, L., Wu, H., Zhou, W., Shen, J., Qiu, W., Zhang, R., Wu, J., & Chai, Y. (2020). Positive impact of COVID-19 on career choice in pediatric medical students: a longitudinal study. *Transnational Pediatrics*, 9(3), 243-252. <http://dx.doi.org/10.21037/tp-20-100>
- Jiménez, J. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-5.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19 en Educación y pandemia. Una visión académica Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, UNAM. <http://www.iisue.unam.mx>
- Mason, G., Rutar, T., & Cook, K.E. (2013). *Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course*, 56, 430-435.
- Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22.
- Menéndez, D., & Figares, J.L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *RIEJS*, 9 (3), número extraordinario: Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas.
- Mérida, Y., & Acuña, L.A. (2020). Covid -19, pobreza y educación en Chiapas. Análisis a los programas educativos emergentes. *RIEJS*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1-11.

- Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(3), 1-9.
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(3), 1-6.
- Pascuas-Rengifo, Y., García-Quintero, J., & Mercado-Varela, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Pérez-Narváez, M., & Tufiño, A. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 58-64. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.296>
- Potra, S., Pugna, A., Pop, M., Negrea, R., & Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 challenges: 1st year student's experience with the Romanian hybrid higher educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>
- Ruíz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R., & Marcano, B. (2020). Iberoamerican higher education institutions facing COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31, 497-511. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1842835>
- Scotta, A., Cortez, M., & Miranda, A. (2020): Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance, and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, Health & Medicine*. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2020.1869796>
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.299>
- Turra-Díaz, O., & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado del pedagogía. *Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao*, 27 (103), 385-405.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R., & Daniel, J. (2020). Parent's perceptions of student academic motivation during covid-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

Ensino remoto de emergência 2020: A experiência de professores universitários latino-americanos

Resumo

A pandemia COVID-19 obrigou a recorrer ao ensino remoto num curto espaço de tempo. Nesse contexto, os desafios apresentados têm sido múltiplos para manter a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi descrever práticas emergenciais de ensino remoto a partir da experiência de professores universitários do Chile, Colômbia, El Salvador e México. A percepção de 38 professores foi coletada a partir de um questionário digital semiestruturado. Os resultados mostraram práticas comuns valorizadas pelos professores: comunicação fluida, participação, feedback no processo educativo. Além disso, surgiram temas como o acesso heterogêneo à tecnologia.

Palavras-chave

Ensino remoto emergencial (ERT), educação a distância, universidades latino-americanas, ensino virtual, pandemia de COVID-19.

Remote emergency teaching 2020: The experience of Latin American university lecturers

Abstract

The COVID-19 pandemic forced resorting to remote teaching in a short time. In this context, the challenges have been multiple to maintain the quality of the teaching-learning process. The objective of this research was to describe the emergency remote teaching from the experience of 38 teachers from universities of Chile, Colombia, El Salvador, and Mexico. The perception of the process was collected using a semi structured digital questionnaire. The results showed common practices valued by teachers: fluid communication, student participation and feedback in the educational process. In addition, topics such as heterogeneous access to technology arise as factors that intervene.

Keywords

Emergency remote teaching (ERT), distance education, Latin American universities, virtual teaching, COVID-19 pandemic.

Received: 24.07.2022

Revision received: 05.10.2022

Accepted: 30.01.2023