



## Prácticas docentes en la educación virtual de emergencia: Un estudio cualitativo durante la pandemia COVID-19 en distintas universidades latinoamericanas

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

<sup>a</sup> Facultad de Psicología. Universidad San Sebastián, Chile. E-mail: [jorge.maluenda@uss.cl](mailto:jorge.maluenda@uss.cl)

<sup>b</sup> Facultad de Ingeniería. Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia.

<sup>c</sup> Facultad de Humanidades y Educación. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Colombia.

<sup>d</sup> Secretaría de Integración Económica Centroamericana, Guatemala.

<sup>e</sup> Maestría en Gobierno Electrónico. Universidad de la Sierra del Sur, México.

<sup>f</sup> Facultad de Farmacia. Universidad de Concepción, Chile.

<sup>g</sup> Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de El Salvador.

Copyright © 2022.

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

*Algunos países en Latinoamérica han reemplazado la educación presencial por una educación virtual en respuesta a la emergencia generada por el COVID-19, lo que ha forzado un ajuste abrupto y veloz de los sistemas educativos a la llamada virtualidad de emergencia. El objetivo de esta investigación fue determinar las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas durante la educación virtual de emergencia, desde la perspectiva de estudiantes universitarios. El estudio se realizó a partir de una investigación con enfoque cualitativo fenomenológico, con un muestreo incidental que incorporó a 86 estudiantes universitarios provenientes de 4 países latinoamericanos: Chile, Colombia, México y el Salvador. La medición se realizó a partir de un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas entregado en formato digital a los estudiantes. Se observó una visión positiva de metodologías de enseñanza activa, la interacción y participación en clases y la evaluación a través de trabajos guiados. Como prácticas educativas menos valoradas se observó el ejercicio de docencia autoritario, desinterés del docente, los esquemas tradicionales de enseñanza y extensiones largas de las evaluaciones. Fueron aspectos clave para el aprendizaje en la virtualidad de emergencia los métodos participativos de enseñanza vs los pasivos, el trato y la comunicación fluida entre estudiantes y docentes vs el trato vertical, las normativas de trabajo y los aspectos tecnológicos.*

## Palabras clave

Educación superior, enseñanza-aprendizaje, pandemia COVID-19, prácticas docentes.

## Introducción

La pandemia COVID-19 ha forzado a que la educación superior se ejecute en condiciones diferentes a las habituales, desarrollándose de manera remota, sin que el sistema educativo estuviese suficientemente preparado. Las formas de relación entre estudiantes y sus docentes han cambiado y se ha vuelto clave de manera repentina, tanto el dominio de TIC's, como la capacidad de autogestión y autocontrol de los estudiantes para una educación efectiva (Maluenda et al., 2021). Todo esto ha llevado a que los docentes y las instituciones hayan iniciado una carrera por acomodar sus prácticas educativas de manera veloz y sobre la marcha, con el fin de abordar el desafío, llevando al desarrollo de programas "express" de habilitación y capacitación de docentes, a la actualización y reforzamiento de los sistemas digitales y a proveer asistencia tecnológica y pedagógica en un volumen y con una frecuencia inesperada.

A toda la complejidad ya descrita, especialmente en Latinoamérica, se suman diferencias en las condiciones sociales, económicas y culturales, tanto de los estudiantes como de los docentes, donde el nivel de apresto en alfabetización tecnológica, la autorregulación, el autocontrol y el acceso a los recursos necesarios para la educación, entre otros factores, son enormemente diversos y pueden afectar a la forma de aprovechar el proceso educativo (Maluenda et al., 2021).

Diversos estudios han buscado comprender los efectos de estos cambios y algunos han observado la complejidad de una transición de todas las actividades académicas. A pesar de que algunas actividades virtuales generan incluso mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, en otros casos, como son las prácticas clínicas, laboratorios u otras experiencias que requieren la presencialidad, se hacen difíciles o imposibles de replicar (Basilaia et al., 2020).

Las transiciones han mostrado problemas comunes vinculados a la dificultad de adaptarse a los nuevos métodos, teniendo como consecuencia ansiedad, miedo e incertidumbre entre el estudiantado (Deborah, 2020). Complementariamente, los asuntos domésticos han hecho que los estudiantes, al estar trabajando desde casa, estén bajo enormes distracciones, lo cual dificulta el enfoque y la concentración durante las clases.

En este contexto, surgen desafíos que destacan las desigualdades digitales, como son la velocidad e intermitencia de internet, la disponibilidad de equipos de cómputo, el suministro de energía inconsistente, así como la incapacidad de hacer uso de laboratorio o trabajo de campo debido al distanciamiento social (Deborah, 2020).

En cualquier caso, las directrices tanto de los organismos internacionales, como aquellas adoptadas por la mayoría de las instituciones, han sido no detenerse y abrazar la tecnología para el desarrollo de una educación virtual, tratando de mantener algún sentido de normalidad en el proceso educativo (Popa, 2020). Todo ello, como una forma de seguir adelante con el aprendizaje, pero también como un intento de proveer cierto sentido de regularidad a las vidas de los estudiantes.

A pesar de las investigaciones recientes existen muchas aristas que se deben explorar y analizar sobre este escenario emergente. Es importante observar cómo se desarrollan las

prácticas docentes adoptadas en la educación virtual de emergencia, considerar sus efectos y analizar sus particularidades.

En cuanto a las relaciones dentro del aula, los estudiantes son el colectivo más golpeado, al tener que lidiar con la disrupción provocada por la pandemia, que les hace estar conectados virtualmente pero separados físicamente. Este aspecto se torna especialmente relevante si se considera que la relación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, tiene un rol clave en el desarrollo del aprendizaje.

En condiciones normales de estudio se ha observado que el contacto y la cercanía entre estudiantes y docentes genera resultados positivos en el clima de aula (Den et al., 2010; Mainhard et al., 2014), mayor bienestar y mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Den et al., 2004; Goh & Fraser, 2000; Sun et al., 2017).

A su vez, las investigaciones han mostrado que estudiantes que perciben a sus profesores como personas preocupadas, cálidas y cercanas tienen un mayor sentido de pertenencia y una percepción más positiva del entorno de clases (Freeman et al., 2007; Mainhard et al., 2014; Wubbels et al., 2006). Además, se ha observado una relación positiva de estas condiciones, el rendimiento y los resultados de aprendizaje afectivos (Allen et al., 2006). Por otra parte, una atmósfera autoritativa permite una buena estructura, comodidad y, a la vez, orientación hacia la tarea (Pace & Hemmings, 2007; Wubbels et al., 2006).

En una revisión sistemática de literatura reciente se observó que el comportamiento directivo y cooperativo de docentes respecto a sus estudiantes es un predictor positivo de desempeño relevante. A su vez, se observó que estilos docentes demasiado rigurosos y desconfiados o reticentes respecto a sus estudiantes predicen negativamente el desempeño de estos (Maluenda et al., 2021).

Por ello, es clave examinar cómo el entorno de educación virtual de emergencia ha desarrollado estas relaciones. Parece importante identificar las prácticas que han utilizado los docentes para favorecer los entornos de trabajo e interacción que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

### ***Estrategias de enseñanza-aprendizaje***

Existe cierto consenso en que las estrategias de enseñanza-aprendizaje activas generan mejores condiciones para que los estudiantes desarrollen aprendizaje profundo. Estas implican que los estudiantes sean partícipes activos intelectual, emocional y conductualmente, en las actividades y desafíos que se diseñan, para que estos desarrollen los aprendizajes necesarios que les conduzcan a un desempeño competente (Maluenda, 2021).

Es el estudiante quien se expone a distintas experiencias que le proveen de nuevos conocimientos y descubrimientos, los cuales son adquiridos siempre que él mismo elabore en sus propios términos los aprendizajes y los vincule con el entramado complejo de cogniciones y emociones con el que ya cuenta (Navarro et al., 2015).

Existe considerable evidencia en un contexto educativo regular que muestra que las estrategias de aprendizaje guiadas desde la perspectiva del aprendizaje significativo son efectivas. Estas promueven que los conocimientos nuevos adquieran significado y que, a la

vez, la estructura cognitiva del aprendiz se modifique, adquiriendo nuevos significados más diferenciados y estables (Ordóñez & Mohedano, 2019). Además, este tipo de estrategias llevan a estimular el interés por lo que se aprende, y a generar cambios de actitud hacia el trabajo académico produciendo estudiantes motivados y más satisfechos con su experiencia educativa (Hodges, 2020).

Para impulsar el aprendizaje significativo se requiere generar un buen clima de trabajo en el aula, con problemas desafiantes pero alcanzables, reconocer y poner en práctica los conocimientos previos para vincularlos con los nuevos conocimientos y traspasar progresivamente el control y responsabilidad del aprendizaje desde el docente hacia los estudiantes (González et al., 2015).

Así, será relevante explorar el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes en el contexto actual, considerando que ha sido un escenario fortuito para el cual no se estaba completamente preparado, un contexto de constante aprendizaje y reformulación.

Algunos estudios realizados durante el período de pandemia COVID-19 han mostrado que sólo un tercio de los estudiantes expresa satisfacción con la enseñanza y, además, existe una baja percepción de efectividad de la misma, antecedente que invita a indagar sobre las razones de esta apreciación (Varma & Jafri, 2020).

Un estudio piloto realizado en este mismo periodo que incluyó 5 instituciones educativas árabes mostró una predominancia de la entrega simple de instrucciones aislada de cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje. Además, la tendencia fue a impulsar el autoaprendizaje de los estudiantes, transfiriendo una importante carga de trabajo y responsabilidad, sin haberles preparado para esto. Esto estuvo asociado a la falta de preparación y formación de los docentes y la cancelación masiva de actividades académicas complementarias a la educación como seminarios, simposios o conferencias, entre otros (Essa Al Lily et al., 2020).

Es posible suponer que las características propias de la educación virtual de emergencia han generado dificultades en el ejercicio de las actividades, complicando la posibilidad de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas o colaborativas. Por tanto, es una tarea relevante indagar sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje efectivamente realizadas por los docentes y su efecto sobre el aprendizaje en el complejo escenario actual.

### **Evaluación**

Otra problemática que se ha vivido en la educación durante este confinamiento ha sido la de evaluación y la deshonestidad académica. Guangul et al. (2020) han indicado que los principales desafíos identificados en la evaluación remota están relacionados con la infraestructura, la cobertura de los resultados de aprendizaje, la deshonestidad académica y el compromiso de los estudiantes para presentar evaluaciones. De igual manera Elsalem et al. (2021), en su estudio, destacan la mala conducta como uno de los mayores desafíos en los exámenes electrónicos remotos, en donde la mayor parte de los estudiantes (34.23%) que le dedican menos esfuerzo y tiempo a su preparación, fueron los que mayor deshonestidad

presentaron durante los exámenes, valiéndose de la ayuda de amigos y la búsqueda en otros recursos. Lo anterior demuestra la necesidad de dar a conocer a los estudiantes la realidad de la integridad académica y las consecuencias de violar el código ético con el propósito de que adopten y se adhieran a la ética que les permita moldear su comportamiento en el futuro (Chala, 2021).

En cuanto a la infraestructura y la cobertura de los resultados de aprendizaje, el problema ocurre con la capacidad de los sistemas de apoyo para permitir evaluar apropiadamente indicadores del logro que den garantías del aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación clásicas, al igual que en la presencialidad, no permiten pesquisar el desarrollo de habilidades y actitudes de alta complejidad, especialmente en escenarios de integración de aprendizajes. A diferencia de escenarios presenciales, la virtualidad implica una complicación adicional que se relaciona con la dificultad para verificar logros en actividades prácticas y en la interacción con otros, como por ejemplo en escenarios de laboratorios, de práctica o clínicos, entre otros.

En resumen, las condiciones actuales de la educación virtual de emergencia no han permitido desarrollar en plenitud los métodos habituales para realizar la evaluación, lo que genera dudas importantes sobre la pertinencia y suficiencia de las actividades evaluativas para abordar el proceso. Más aún, se han acrecentado problemas como la deshonestidad evaluativa, obligando a generar estrategias coercitivas que permitan reducir sus efectos a través de la preparación de diferentes preguntas para cada estudiante, el uso de presentaciones sincrónicas y la combinación de diversos métodos de evaluación (Guangul et al., 2020).

A pesar de los distintos esfuerzos observados en la investigación durante el período de la pandemia COVID-19 por indagar sobre las formas de enseñanza, evaluación y relación en el aula virtual de emergencia, existe un sinnúmero de aspectos que requieren mayor profundidad de análisis. El presente estudio pretende explorar, en este vacío, la mirada de los estudiantes sobre las estrategias para enseñar-aprender, evaluar y generar un clima de trabajo en el aula, dentro del escenario de educación virtual de emergencia.

El objetivo general de la presente investigación ha sido la exploración de las mejores y peores prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas durante la educación virtual de emergencia desde la perspectiva de estudiantes universitarios de distintos países latinoamericanos. Para ello, se han revisado las prácticas desarrolladas para la enseñanza, para generar motivación, para favorecer un adecuado clima en el aula y para evaluar utilizadas por sus docentes.

## Métodos

### Participantes

Se realizó un muestreo incidental que incorporó a 86 estudiantes universitarios, provenientes de 4 países latinoamericanos: Chile (24), Colombia (42), México (10) y el Salvador (10), 55 mujeres (63.95%) y 31 hombres (36.05%), de los cuales, 44 pertenecen al área de

ciencias sociales, 41 al área de ingeniería y 3 al área de ciencias biológicas. Los participantes se encuentran en diferentes años de carrera, siendo 24 de primer año (28%), 15 de segundo año (17%), 12 de tercer año (14%), 19 de cuarto año (22%), 14 de quinto año (16.2%) y 2 de séptimo año (2.3%). Sus edades fluctuaron entre los 17 y los 37 años ( $M=24.24$ ;  $DT=5.90$ ).

### **Instrumento**

El estudio se realizó a partir de una investigación con enfoque cualitativo fenomenológico, desde la experiencia de los estudiantes en contexto presente y basado en una exploración sobre las prácticas ejercidas por los docentes durante el período de pandemia COVID-19 en que se ha ejercido la llamada educación remota virtual de emergencia. Las respuestas de los estudiantes fueron capturadas a partir de un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas implementado en formato digital. Las preguntas abiertas permitieron observar las prácticas docentes que, desde su propia perspectiva, han sido más y menos efectivas para abordar cada tema de aula. Las preguntas cerradas se enfocaron en ponderar la magnitud del impacto percibido por los estudiantes como se detalla en la descripción de la etapa de recolección de datos.

### **Procedimientos**

La recolección de datos fue realizada durante el segundo semestre académico de 2020 (julio-diciembre), con la finalidad de contemplar la experiencia reciente que los estudiantes tenían sobre las prácticas de sus docentes, pero también, permitir el tiempo suficiente durante el primer semestre para tener opiniones formadas sobre ellas. El sistema digital permitió participar solo a aquellos estudiantes que autorizaron este consentimiento ( $n=86$ ). A los demás estudiantes se les agradeció su colaboración y no pudieron responder las preguntas ( $n=10$ ). No se entregó incentivo alguno por participar y, a su vez, la pesquisa de los datos fue tomada en este corte transversal de tiempo.

El análisis de los datos se realizó a través de 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 estudiantes de las prácticas que valoraron como más y menos efectivas. Para cada respuesta del estudiante 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 estudiantes frente a cada categoría.

### **Resultados**

#### ***Prácticas docentes efectivas para estimular el aprendizaje***

La demostración guiada fue la práctica más frecuentemente valorada por los estudiantes ( $n=19$ ). Describe la importancia de una buena explicación de parte del docente, definida como la descripción de los aspectos centrales de un contenido con el detalle

suficiente, pero con una extensión ajustada. Seguido de la explicación, se requiere una demostración de aquello que se propone, sea a través de un ejercicio o práctica realizada por el docente, por estudiantes y docentes, o solamente por los estudiantes. En algunos casos ( $n=4$ ), los estudiantes aluden más específicamente a la demostración guiada a través de simulaciones virtuales como una herramienta para superar los problemas producidos por la falta de presencialidad.

En cuanto a las clases virtuales, los estudiantes refieren la utilidad de las clases virtuales (video llamada) como método efectivo para el aprendizaje ( $n=17$ ). Un énfasis importante y reiterado que realizan en este tópico es la importancia de que este material quede disponible para ser revisado y estudiado en profundidad con posterioridad. La disponibilidad de uso ayuda a superar las barreras tecnológicas (fallos de conexión, interrupción del fluido eléctrico, entre otros.) y permite el estudio asincrónico. Además, la grabación de clases se valoró como un método para anticipar y preparar clases con el método de aula invertida ( $n=3$ ).

El fomento de la interacción y participación activa de los estudiantes surge de la importancia planteada por los estudiantes de aportar dinamismo, la interacción en clases y la facilitación de la participación activa de los estudiantes. Apreciaron tanto estrategias tradicionales como aquellas basadas en TIC que permiten fomentar la interacción, además de la necesidad de destinar tiempo a estas interacciones ( $n=9$ ). Como un subtópico surge la necesidad de una comunicación fluida entre estudiantes y docentes, que debe contener como característica principal su comprensión y la dedicación de tiempo de atención auténtico para sus necesidades académicas ( $n=4$ ).

La retroalimentación pertinente y permanente está asociada al tópico anterior y en ella los estudiantes valoran positivamente la entrega de comentarios, correcciones y evaluaciones, tanto formativas como sumativas frente a sus desempeños ( $n=10$ ). Esta práctica aparece vinculada en todos los casos con otras prácticas valoradas positivamente (clase virtual, trabajo en grupo, simulaciones, etc.) siendo una práctica transversal y complementaria. En otras palabras, se valora el ejercicio permanente de actividades con una retroalimentación pertinente. Además, los estudiantes valoran positivamente la evaluación permanente como un método para incentivar una dedicación constante frente al estudio, que les permite dosificar y manejar de mejor manera el volumen de carga académica y, por tanto, de desempeño final.

Respecto a la preparación de clases y materiales dinámicos, los estudiantes valoraron la importancia de utilizar actividades dinámicas que colaboren en la generación de la participación y la interacción ( $n=13$ ). La variedad en el material también fue apreciada positivamente puesto que permite a los estudiantes contar con recursos que se ajusten a sus características particulares (videos, lecturas, ejercicios, prácticas, etc.).

De manera transversal, sin referirse a alguno de los puntos antes señalados, los estudiantes indicaron como aspecto importante el notorio esfuerzo de los docentes por utilizar TIC, nuevas herramientas y adaptarse a las dificultades ( $n=6$ ). Fueron valorados positivamente los intentos de adaptación y el esfuerzo que notaron de sus docentes como un estímulo a sus ganas por aprender y aprovechar el trabajo de clases. Del mismo modo, la

tecnología más referida fue Zoom para la realización de clases virtuales ( $n=8$ ), seguida de Meet ( $n=2$ ). Sin embargo, ningún método tecnológico fue valorado directamente como una herramienta efectiva para el aprendizaje, sino como un medio para facilitar las clases virtuales o sincrónicas.

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos 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 de las prácticas efectivas de enseñanza.

Práctica efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Demostración guiada	19	6.26	0.81
Clases virtuales	17	5.90	1.60
Preparación de clases y materiales dinámicos	13	5.90	0.94
Retroalimentación pertinente y permanente	10	5.92	1.19
Interacción y participación activa de estudiantes	9	5.69	0.95

### *Prácticas docentes efectivas para generar motivación*

La metodología de enseñanza activa fue la categoría indicada por los estudiantes con mayor frecuencia ( $n=36$ ). Los estudiantes, de forma casi unánime, a través de distintos formatos de actividad, se refirieron al uso de distintos métodos caracterizados por la participación conjunta de docentes y estudiantes de forma dinámica y alternada. La fluidez y la posibilidad de espacio de participación para todos los estudiantes fue un punto clave. Se valoró con frecuencia la organización de clases en grupos pequeños, con rotación del docente por los grupos aportando comentarios ad hoc y generando una atención más personalizada ( $n=8$ ).

En la categoría de interés y preocupación por los estudiantes ( $n=28$ ), los estudiantes aludieron a diversos comportamientos de los docentes que manifiestan cercanía, preocupación auténtica por los estudiantes en términos personales (bienestar personal) pero también por su aprendizaje (saber si están aprendiendo, si están satisfechos y cómodos). Destaca en este punto el vínculo de los estudiantes respecto de la retroalimentación. En otras palabras, la retroalimentación también se valora en términos de la preocupación empática por los estudiantes y no solo en cuanto al progreso académico. Es importante para reconocer interés y preocupación, que exista una comunicación fluida que el docente inicia con sus estudiantes para consultarles por su bienestar general y/o por su proceso de aprendizaje.

En lo relativo a la retroalimentación pertinente y permanente, los estudiantes valoran positivamente la entrega de comentarios, correcciones y evaluaciones, tanto formativa como sumativa, frente a sus desempeños como forma de motivación ( $n=21$ ). Esta práctica ha sido

valorada como una forma de apoyar la comprensión de los contenidos, pero también como estímulo puesto que les permite conocer si su desempeño se ajusta a lo esperado. Vinculado a este punto, algunos estudiantes ( $n=5$ ) valoraron estímulos externos (como premios y puntaje para evaluaciones) como un método motivador.

En cuanto a la flexibilidad en las exigencias, los estudiantes aluden en esta categoría a la flexibilidad docente respecto de horarios, fechas de entrega y formatos de las actividades, entendiendo las complicaciones y restricciones de la educación en este contexto ( $n=6$ ).

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 2 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 2.** Impacto de las prácticas efectivas para motivar.

Práctica efectiva	Impacto percibido		
	Frecuencia	Media	Desviación Típica
Metodología de enseñanza activa	36	6.26	1.05
Interés y preocupación por los estudiantes	28	6.48	0.94
Retroalimentación pertinente y permanente	21	6.38	1.02
Flexibilidad en las exigencias	6	5.71	1.70

### **Prácticas docentes efectivas para favorecer un clima positivo en el aula**

Favorecer la interacción y participación en clases fue categoría más frecuente ( $n=58$ ). En ella, los estudiantes destacaron la importancia de generar un clima motivador en el aula. Para ello, fue clave que los docentes no solo permitieran, sino que especialmente estimularan, la participación activa de los estudiantes. Esto se manifiesta en dos acciones más específicas: a) preguntas y consultas de los docentes para estimular el diálogo (permitiendo la participación de personas distintas) y b) estrategias metodológicas que permitieran a los estudiantes participar (ej. Trabajo en grupo, proyectos, desafíos, juegos, etc.)

En la categoría de conductas que expresan interés por los estudiantes, los estudiantes valoraron positivamente conductas de los docentes que les demostraban que estos se interesaban genuina y espontáneamente por ellos ( $n=15$ ). Este tópico incluyó la conducta empática, la comprensión y la flexibilidad en cuanto a las reglas de la clase cuando existen dificultades académicas y/o personales. Dentro de estas conductas se encuentra la cortesía (saludo y amabilidad de trato) y la preocupación activa por los estudiantes (preguntas sobre su bienestar académico y personal).

En cuanto a la actitud de respeto, en esta categoría los estudiantes valoraron positivamente cuando los profesores mostraron respeto frente a los estudiantes. El respeto se observa en la emisión de comentarios en un tono y lenguaje adecuado, en el respeto de las

opiniones de los estudiantes y en mantener respeto entre estudiantes ( $n=11$ ). A juicio de los estudiantes, el respeto es clave para generar confianza en el interior del aula.

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 3 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

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

Práctica efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Favorecer la interacción y participación en clases	58	6.43	0.78
Conductas que expresan interés por los estudiantes	15	6.47	0.83
Actitud de respeto	11	6.27	0.90

### *Prácticas docentes efectivas para evaluar*

En cuanto a las evaluaciones a través de trabajos aplicados, los estudiantes valoraron la importancia de ser evaluados en la ejecución de actividades vinculadas con el ejercicio profesional ( $n=18$ ). Los trabajos aplicados, grupales o individuales, les permiten utilizar los conocimientos, ejercitar acciones con estos conocimientos (analizar, decidir, etc.) y, en consecuencia, les permite aprender de mejor forma.

En lo relativo al rango de tiempo suficiente y ajustado a la dinámica virtual, los estudiantes valoraron a aquellos docentes que ajustaron los tiempos de las evaluaciones para que este fuese un tiempo apropiado para la realización de las evaluaciones ( $n=15$ ). Indicaron que la evaluación virtual tiene otras características que considerar (ej. Lag, desconexiones, lentitud del sistema, tener que avanzar y retroceder, etc.), lo que comúnmente requiere mayor tiempo. También destacaron la importancia de que los docentes fueran claros sobre las reglas de la evaluación, aportando claridad sobre los tiempos, normas y forma de abordar las evaluaciones de antemano.

En la categoría de evaluaciones formativas periódicas, los estudiantes indicaron el valor que tiene para su formación y mejor desempeño en el futuro contar con evaluaciones formativas permanentes ( $n=13$ ). Por un lado, el componente formativo les ayuda a mejorar y estar mejor preparados para los exámenes calificados. Por otro lado, el componente permanente les estimula/obliga a mantener un estudio regular.

La realización de feedback es algo vinculado al tópico anterior. Los estudiantes indicaron el valor del feedback que aporta la evaluación para su proceso de aprendizaje ( $n=9$ ). Por un lado, que este sea pertinente y atinente les permite corregir y mejorar hacia el futuro. Por otro lado, les aporta tranquilidad y confianza respecto del proceso. Para que este sea efectivo, debe indicar, además, razones del desempeño lo que permite clarificar los aspectos erróneos y por mejorar.

Los estudiantes valoraron también las presentaciones virtuales ( $n=6$ ) puesto que estas les permiten integrar y demostrar distintos aprendizajes de manera conjunta. Los períodos de preparación de una presentación son percibidos como más extensos y esto les permite procesar y “madurar” los aprendizajes. Además, reconocen que permite evitar que los estudiantes incurran en prácticas deshonestas (copia y plagio, entre otras.).

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 4 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 4.** Impacto de las prácticas efectivas para evaluar.

Práctica efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Evaluaciones a través de trabajos aplicados	18	6.67	0.69
Rango de tiempo suficiente y ajustado a la dinámica virtual	15	6.43	0.76
Evaluaciones formativas periódicas	13	6.77	0.39
La realización de feedback	9	6.25	0.71
Presentaciones virtuales	6	6.67	0.52

### **Prácticas docentes menos efectivas para estimular el aprendizaje**

La primera práctica sería la de esquemas tradicionales de enseñanza. Los estudiantes mencionan que las clases son una lectura por parte del profesor de diapositivas o libros guía, y de actividades convencionales como exposiciones y evaluaciones, convirtiendo el tiempo de estudio en situaciones aburridas en las que los estudiantes manifiestan no aprender nada. Comentan que son clases muy teóricas donde no hay actividades lúdicas que complementen el aprendizaje y en las que prefieren dejar grabando la clase para luego ver el video ( $n=16$ ).

La segunda, sería el envío de material y falta de instrucciones claras. Los estudiantes manifiestan que algunos profesores envían material de trabajo para desarrollar en el tiempo independiente, pero la actividad carece de una explicación en el momento de ubicarla, no conteniendo una guía instruccional para su elaboración y desarrollo ( $n=9$ ). De igual manera, en el momento del desarrollo de actividades como trabajos en equipo, talleres, exposiciones, surgen dudas que el estudiante no tiene cómo resolver con el profesor en el momento en que se producen, teniendo que esperar hasta la siguiente clase o que contactar al profesor vía correo para despejar las inquietudes ( $n=5$ ).

En cuanto a la comunicación unidireccional, los estudiantes señalan que muchos profesores limitan la clase al envío de material académico y grabaciones de sesiones que no permiten la interacción entre alumno y profesor. En otras ocasiones se toman el tiempo de

exponer un tema durante horas sin pausas y sin mostrar contenido ejemplificado que permita crear espacios para la interacción y generación de conocimientos efectivos ( $n=17$ ).

La última sería la de extensas jornadas de estudio sin descanso y exceso de lecturas y evaluaciones. Los estudiantes expresan el agotamiento y cansancio que sienten al terminar el semestre académico debido a la cantidad de material de estudio que facilita el profesor para leer, al igual que el número de actividades evaluativas y el tiempo que estas demandan para su desarrollo, sin dejar a un lado el tiempo extra que se toman los profesores para terminar la clase o planear evaluaciones en horarios diferentes a los de la clase ( $n=9$ ). Algunos estudiantes ( $n=8$ ) consideraron que a partir de sus experiencias no había prácticas poco efectivas para el aprendizaje.

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 5 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 5.** Impacto de las prácticas menos efectivas para estimular el aprendizaje.

Práctica menos efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Esquemas tradicionales de enseñanza	16	3.87	1.90
Envío de material y falta de instrucciones claras	14	5.00	1.56
Comunicación unidireccional	17	5.11	1.69
Extensas jornadas de estudio sin descanso y exceso de lecturas y evaluaciones.	9	5.11	1.61

### **Prácticas docentes menos efectivas para estimular la motivación**

La primera práctica docente poco efectiva para estimular la motivación sería la falta de interacción con el estudiante. En este sentido, indican con mayor frecuencia que las clases virtuales han sido adoptadas por los profesores bajo dos modalidades: las clases asíncronas, que han sido limitadas a una plataforma solo para el almacenamiento de información y herramienta de evaluación sin una ruta de comunicación, o bien, si las clases son síncronas, algunas actividades se acogen a la lectura de diapositivas, clases monótonas en la que se pierde el interés del alumno ( $n=20$ ). Ambas prácticas fueron consideradas muy poco estimulantes.

La segunda es la existencia de clases extensas y poco dinámicas. Entre las manifestaciones de los estudiantes se destaca la cantidad de horas de estudio en el día sentado frente a una pantalla sin ninguna actividad o espacio de esparcimiento entre las clases ( $n=6$ ).

En lo relativo al trato hacia el estudiante, son importantes para los estudiantes la comunicación, los juicios y las manifestaciones de los profesores hacia ellos. Durante el tiempo

de pandemia la vida cotidiana de los estudiantes ha tenido cambios difíciles y ellos esperan que el profesor tenga comprensión de los problemas de cada mundo individual, que responda con paciencia, serenidad, ecuanimidad y prudencia, sin dejar a un lado el objetivo de corregir, formar y orientar ( $n=9$ ).

Los problemas con el acceso a internet y a las plataformas son un problema común para todos los estudiantes que han vivido el confinamiento. Las instituciones no brindan un instructivo para su manejo en el uso de las plataformas empleadas como rol de profesor, ni como rol de estudiante. Ellos manifiestan que “se pierden” al interactuar con esta. De igual manera el acceso a internet y un computador ha sido un problema para los estudiantes, ya que muchos ven las clases desde sus celulares, con una señal intermitente y de baja calidad ( $n=3$ ).

Falta explicación en la forma de evaluar, de entregar los trabajos y con los tiempos establecidos. Varios estudiantes manifiestan haber enviado sus tareas o trabajos digitales y el profesor no fue claro ni transparente en la revisión y calificación. Hace falta en ocasiones explicar previamente la forma en que se va a evaluar, clarificar las instrucciones en lo referente a la metodología y el tiempo de entrega de las actividades e incluso la claridad de saber qué se espera obtener como objetivo de aprendizaje en el momento de hacer ese trabajo/tarea. Así mismo, critican el no haber recibido un ejemplo que les ayudara a la comprensión de la actividad o la falta de recursos para su elaboración ( $n=6$ ).

De igual manera es importante resaltar el número de estudiantes que manifestaron no tener ningún evento en que el profesor realizara prácticas que no motivasen al estudiante ( $n=20$ ). El análisis de estos datos mostró una media de 2 y una desviación típica de 1.37.

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 6 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 6.** Impacto de las prácticas menos efectivas para estimular la motivación.

Práctica menos efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Falta de interacción con el estudiante	20	5.55	1.50
Clases extensas y poco dinámicas	6	6.00	0.81
El trato al estudiante	9	4.66	1.50
Problemas con el acceso a internet y a la plataforma	3	5.66	0.57
Falta de explicación en la forma de evaluar, entrega de trabajos y tiempos establecidos	6	4.27	1.48

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

El autoritarismo y la actitud de desinterés del docente fue la práctica más frecuentemente valorada por los estudiantes en este ámbito ( $n=26$ ). Describe la relación estricta del docente hacia el estudiante, la imposición y vulneración a acuerdos previos, la poca tolerancia y desinterés ante opiniones distintas o propuestas de metodologías de trabajo, etc. En ocasiones se evidencian también manifestaciones de enojo y uso de lenguaje vulgar e irrespetuoso. Estas actitudes generaron un clima en el aula de poca confianza, pérdida de respeto al docente y de seriedad de las clases, con la percepción de una nula preocupación real para que el alumno aprenda.

La segunda práctica sería la clase teórica, monótona y de limitada interacción. Los estudiantes señalan que las clases eminentemente teóricas y limitadas a la lectura textual de lo indicado en las presentaciones de Power Point, sumadas a la extensión del material y largas jornadas sin receso, generan fatiga y pérdida de interés, dado que ellos mismos podrían leer posteriormente la información ( $n=20$ ). Adicionalmente a lo anterior, el 50% de los estudiantes ( $n=10$ ) indicaron, además, que la falta de interacción del docente o el enfoque mediante preguntas a un mismo y limitado grupo de estudiantes era otra característica que fomentaba la monotonía, con la percepción de la falta de búsqueda de métodos alternativos para el desarrollo de la clase, generando un ambiente en el aula tenso, impersonal y frío.

La siguiente es la falta de comunicación o el no disponer de indicaciones claras. Vinculado al tópico anterior, los estudiantes indican la falta de instrucciones y explicación previa del tema para la realización de actividades o trabajos de grupo, ausencia de retroalimentación o resolución de dudas y la falta de implementación y autorregulación en algunas actividades, lo cual propicia un estado de inquietud en los estudiantes, al tratar de entender por sus propios medios lo que el docente en realidad quería que hicieran. Esto llevó a que en ocasiones se generase un grado de descontrol desmedido con algunos estudiantes en el momento de dar a conocer sus puntos de vista ( $n=9$ ).

Los estudiantes manifiestan también la sobrecarga de trabajo asociada a la extensión de actividades a desarrollar, en relación con el limitado tiempo de la clase, ocasionando así que el trabajo presentado no esté bien realizado y se sientan poco preparados para defenderlo. Por otra parte, la asignación de actividades fuera de la jornada académica se contrapone a las obligaciones extras en el hogar que algunos de los estudiantes tienen dadas las circunstancias actuales ( $n=5$ ).

En cuanto a la limitante de recursos para la conectividad e investigación, los estudiantes señalan los recursos bibliográficos, los problemas de conexión de Internet, la irregularidad del servicio de energía eléctrica y las telecomunicaciones, como una limitante para la asistencia a clases y la realización de trabajos de investigación ( $n=4$ ).

Y en lo relativo a las metodologías aplicadas, algunas de ellas en el desarrollo puntual de ciertas asignaturas, desvelaron por parte de los estudiantes un clima de tensión, como en el caso de las interrogaciones didácticas o la percepción de pérdida de tiempo en el aula, como en el caso del establecimiento de una clase para solventar dudas, donde no hubo participación.

Así mismo, la ausencia de clases sincrónicas fue valorada por los estudiantes como una práctica poco efectiva ( $n=3$ ).

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 7 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 7.** Impacto de las prácticas menos efectivas para favorecer un clima positivo en el aula.

Práctica menos efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Autoritarismo, actitud y desinterés del docente	26	4.38	1.91
Clase monótona, textual y con limitada interacción	20	4.66	1.57
Falta de comunicación o sin indicaciones claras	9	4.61	1.39
Sobrecarga de trabajo	5	4.04	1.30
Limitados recursos para conectividad e investigación	4	5.44	1.00
Metodología aplicada	3	5.94	1.00

### **Prácticas docentes efectivas para evaluar**

La extensión de la evaluación y el limitado tiempo para la resolución fue la práctica más frecuentemente valorada por los estudiantes ( $n=21$ ). Describe la relación entre la extensión del contenido de la prueba y el tiempo establecido para su resolución, dando como resultado la incapacidad de contestar todas las preguntas o, en caso contrario, contestarlas sin analizarlas correctamente por estar pendientes del factor tiempo, generando estrés al estudiantado. En ocasiones, la remisión tardía de la prueba respecto a la fecha y horario establecido otorgaba penalización con baja de puntos. Por ejemplo, cada 2 minutos, baja de un punto, circunstancia que en ocasiones estaba asociada a las irregularidades de conectividad de Internet.

En cuanto a las herramientas de evaluación, los estudiantes señalan una gama de tipos, formas y contenido utilizados por los docentes como herramientas de evaluación. Entre ellas se valoran como las menos efectivas: la conformación por los docentes de grupos de trabajo aleatorios, lo cual dificulta la coordinación y concordancia de agendas para realizar los trabajos evaluados, evaluaciones de cálculo o matemáticas a desarrollar en Microsoft Word, evaluaciones orales o escritas con respuestas abiertas, inclusión en las evaluaciones de gestiones que se realizan en la práctica cuando algunos de los estudiantes no han tenido la oportunidad de ejercer por la situación actual de pandemia, utilización del mismo tipo de exámenes para las evaluaciones, asignación de un solo trabajo como nota de evaluación, etc. ( $n=16$ ).

Otro aspecto señalado y vinculado a los tópicos anteriores es la plataforma informática y la limitante de conectividad. Los estudiantes señalan aspectos de las plataformas

informáticas utilizadas para realizar la evaluación, resaltando: la configuración restrictiva al no permitir adelantar o regresar a una pregunta anterior, ocasionando que algunas preguntas quedaran sin contestar o algunas otras contestadas erróneamente al rectificar más adelante la respuesta correcta; requerimiento de adjuntar documentos con ciertas propiedades para que sean reconocidos por la plataforma o problemas de congelamiento de la plataforma. Todo ello además de las irregularidades de conectividad a Internet para poder acceder a la plataforma, cargar documentos o concluir una acción y agravando el tiempo ya limitado y el estrés de los estudiantes ( $n=11$ ).

En lo relativo a la falta de explicación previa o retroalimentación, los estudiantes mencionan que en ocasiones el material incluido o utilizado como evaluación no fue explicado, la omisión de respuesta a dudas, la ausencia del docente durante el desarrollo de la evaluación, la demora en brindar resultados de la evaluación, la falta de espacios para retroalimentación y la comunicación poco clara o concisa, que limita que los estudiantes puedan comprender realmente lo que se le pide y conocer sus notas, fallos o el conocimiento de la asignatura evaluada ( $n=8$ ).

En lo que se refiere a las preguntas cerradas y textuales, los estudiantes manifestaron que este tipo de evaluación llevaba a la memorización textual de información, sin oportunidad de reflexionar o analizar y, aunque en ocasiones permite obtener buenas notas, no refleja el aprendizaje del alumno ( $n=5$ ).

Adicionalmente, los estudiantes valoraron el impacto percibido por ellos mismos de cada práctica que destacaron. En la Tabla 8 se observan las medias y desviaciones típicas de su percepción de impacto para cada práctica.

**Tabla 8.** Impacto de las prácticas menos efectivas para evaluar.

Práctica menos efectiva	Frecuencia	Impacto percibido	
		Media	Desviación Típica
Extensión de la evaluación y limitado tiempo para resolución	21	3.94	2.18
Herramientas de evaluación	16	4.68	1.89
Plataforma informática y limitante de conectividad	11	4.40	2.26
Falta de explicación previa o retroalimentación	8	5.67	1.04
Preguntas cerradas y textuales	5	3.76	2.51

## Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo la exploración de las prácticas más y menos efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementadas durante la educación virtual de emergencia desde la perspectiva de estudiantes universitarios de distintos países latinoamericanos.

Destacan de forma nítida los métodos participativos de enseñanza vs los pasivos, el trato y la comunicación entre estudiantes y docentes vs el trato vertical, las normativas de trabajo y los aspectos tecnológicos, aspectos todos ellos congruentes con la investigación previa. Además, se observan particularidades en el contexto de la educación virtual de emergencia que son relevantes de detectar.

Los estudiantes destacaron algunas prácticas coherentes con lo encontrado en investigaciones previas indicando aspectos que parecen ser importantes indistintamente del escenario educativo en que se desarrolle la enseñanza.

Los métodos participativos se destacan dentro del conjunto de prácticas, valorándose particularmente el dinamismo y la interacción fluida en clase. La unidireccionalidad en el proceso educativo y la falta de fluidez son aspectos que perjudican las distintas aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ballesta et al., 2011; Fernández, 2006; Huber, 2008).

La interacción bidireccional entre estudiantes y docentes es un aspecto destacado. Para ello, juega un rol clave la retroalimentación, entendida desde una perspectiva comunicacional (no sólo como evaluación). Por un lado, permite entregar pistas a los estudiantes sobre sus aciertos, errores y las formas de mejora. Por otro lado, cuando está basada en el respeto y el trato amable, facilita la construcción de buenas relaciones dentro del aula y, con ello, la generación de un clima apropiado de trabajo y convivencia.

Estos resultados son coherentes con investigaciones previas donde, en diversos meta-análisis, se ha observado que variables interpersonales del docente como son la empatía y la calidez (Cornelius-White, 2007), la inmediatez verbal y no verbal (Allen et al., 2006) y la retroalimentación (Hyland, 2003), tienen un efecto fuerte sobre el compromiso académico y el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes de esta investigación valoraron la construcción de una relación cordial, respetuosa y que denota motivación auténtica de sus docentes tanto por su aprendizaje como por ellos mismos como seres humanos. En esta línea, diversas investigaciones previas también han mostrado que existe un efecto relevante de la preocupación docente sobre el sentido de pertenencia a las clases y la percepción positiva del clima del aula (Freeman et al., 2007; Mainhard et al., 2014; Wubbels et al., 2006). Además, el involucramiento de los docentes ha mostrado ser un predictor fuerte del compromiso académico (Skinner & Belmont, 1993; Tucker et al., 2002).

En síntesis, se ha observado que los estudiantes suelen percibir que aquellos docentes que ejercen una dirección clara y planificada, con un buen dominio técnico y que, además, desarrollan sistemas de trabajo basados en la cooperación con sus estudiantes, generan un mayor compromiso académico (Maluenda et al., 2020).

En cuanto a la evaluación, aparecen temas que también son relevantes en contextos educativos regulares como son la retroalimentación pertinente, a tiempo y útil para el aprendizaje (que contribuye con información y guías para mejorar). Se ha observado previamente que la retroalimentación afecta al compromiso y al aprendizaje de los estudiantes, incluso, más allá de sus creencias y de sus enfoques de enseñanza. En este sentido, la precisión del lenguaje es el factor más relevante de una buena retroalimentación.

Este tipo de feedback afecta al compromiso de los estudiantes motivándolos a revisar y mejorar las correcciones, y estas, a su vez, a un mejor desempeño académico (Hyland, 2003).

Como se ha indicado previamente, el actual contexto educativo tiene particularidades que hacen necesaria la investigación de sus características.

En la presente investigación se observó la relevancia que adquiere el factor tecnológico (acceso, calidad y velocidad) por su importancia sobre la posibilidad de realizar apropiadamente las actividades y tareas encomendadas, pero además porque son fuentes importantes de estrés y frustración, cuando los medios técnicos entorpecen e incluso perjudican el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.

Si bien se podría pensar que los estudiantes y docentes en la actualidad tendrían un mejor dominio TIC debido a los avances y la penetración de la tecnología de forma masiva en la sociedad, en esta investigación se observa que las competencias, tanto de docentes como de estudiantes para el dominio de las herramientas TIC útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es limitada. Las personas dominan tecnologías para la comunicación cotidiana y el entretenimiento, pero la alfabetización tecnológica en temas productivos, y en este caso, educativos, se observa más escasa. Esto puede explicar la necesidad durante la primera etapa de la pandemia de un esfuerzo importante de adaptación en la alfabetización en Tics por parte de estudiantes y docentes.

A esto se le suman los problemas relacionados con la calidad y equidad en el acceso a los dispositivos de Internet necesarios para estudiar, profundizando brechas sociales y educativas ya existentes.

Los resultados observados en la presente investigación son coherentes con lo reportado recientemente (Pedró, 2020), donde a nivel latinoamericano se aprecia una realidad preocupante. Según Pedró (2020), hasta el 2020, sólo el 52% de los estudiantes disponía de equipamiento y conectividad adecuadas, con una enorme disparidad entre los países. Además, la penetración cultural de la virtualidad previa a la pandemia era muy escasa y la percepción de estudiantes y docentes fue de una peor calidad en general y a priori.

Por otro lado, en la presente investigación, se observa que la comprensión y flexibilidad de los docentes se tornan especialmente importantes en el contexto de educación actual, debido al surgimiento de una serie de dificultades tecnológicas y personales que complican el proceso educativo. La seguridad básica que otorga la comprensión y confianza en sus docentes permite reducir preocupaciones de los estudiantes y eliminar temores que pueden entorpecer el aprendizaje.

En la misma línea, destaca la percepción negativa que trae consigo el trato vertical y autoritario frente al efecto positivo que tiene un docente que lidera el proceso educativo, tal como se ha señalado en este apartado previamente. Normas claras y equitativas, un plan de trabajo claro, dominio técnico y mantenimiento de un clima apropiado, que además es flexible y contenedor, son elementos clave para los estudiantes. A este respecto, existe evidencia diversa en el contexto educativo regular, donde se ha observado en estudios de meta-análisis un efecto importante de las relaciones entre estudiantes y docentes sobre el compromiso y el logro académico (Roorda et al., 2011).

También en el presente estudio se observa que los estudiantes valoran la existencia de normas y reglas que sean claras y precisas. Estas características permiten actuar con certeza en los modos de trabajo y en las instrucciones en el trabajo sincrónico y asincrónico. La claridad y transparencia de las normativas les facilita una percepción de justicia y confianza, además de comprender y hacer más eficiente su trabajo. Este aspecto se transforma en algo particularmente importante en el actual contexto debido a los problemas técnicos y de orden personal que pueden dificultar la continuidad de conexión de los estudiantes durante las clases.

Todos estos elementos que facilitan una base de trabajo segura y controlada pueden ayudar a reducir los efectos perniciosos de la incertidumbre y confusión en las clases virtuales. Sobre todo, cuando los estudiantes y docentes han manifestado que en este contexto se han sentido abrumados y frustrados por la falta de know how y control en la virtualidad de emergencia (Pedró, 2020).

Vinculado a la claridad y equidad del contexto educativo, surge como tópico relevante la deshonestidad académica. Su presencia genera un clima de injusticia y desincentiva el trabajo de los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Este aspecto parece ser una preocupación común en la virtualidad por la dificultad de control y regulación del docente sobre los estudiantes (Elsalem et al., 2021; Guangul et al., 2020). Es importante indicar que, este tópico emergente desde la perspectiva de los estudiantes, es percibido de manera negativa a pesar de las facilidades potenciales que puedan proveer para la aprobación de los cursos y materias.

Por último, respecto de la deshonestidad académica es clave plantearse la forma de la cultura educativa de comprensión de la evaluación, donde existe aún una carga fuerte de la calificación y la aprobación sobre el proceso que supera el valor de la retroalimentación y la mejora (sentido constructivo de la misma).

También como una particularidad de este contexto aparece el valor de la flexibilidad y la racionalidad en el uso de los tiempos y demandas académicas. Los estudiantes valoraron positivamente este aspecto, sobre todo, considerando los aspectos antes indicados vinculados a la falta de alfabetización y acceso tecnológico de calidad. Los problemas que provee la falta de conexión continua, la lentitud de los sistemas, la dificultad para comprender y adaptarse a las herramientas y asignaciones de los docentes, producen frustración en los estudiantes.

Se suma a esta arista la desigualdad socioeconómica que tiene una importancia clara sobre las condiciones del hogar (espacio, recursos y apoyo de padres) que se manifiesta en facilitadores o barreras del aprendizaje.

### ***Elementos emergentes de la enseñanza virtual de emergencia.***

Algunos aspectos merecedores de análisis surgen de las particularidades percibidas por los estudiantes en el contexto de la enseñanza virtual de emergencia.

En primer lugar, la forma en que los estudiantes se manifiestan sobre las prácticas más y menos efectivas, siempre se focalizan en lo que se espera que el docente haga. De este modo se refleja un código común entre los estudiantes, independientemente del país y universidad

de origen, donde el rol principal del proceso educativo recae en los profesores. El estudiante se acopla al diseño instruccional elaborado por el docente, sigue sus instrucciones y cumple con las asignaciones, dejando entrever un sesgo pasivo en su propio rol como aprendices.

En la evaluación, específicamente, además de este sesgo pasivo, se observa un sentido individual y transversal en la pesquisa de los aprendizajes en detrimento de evaluaciones colectivas y de proceso.

En el seno de este sesgo pasivo proponemos dos posibles explicaciones. Es posible que, por un lado, la carga cultural en la educación facilite que prevalezca la verticalidad y un bajo nivel de responsabilización por el propio proceso de aprendizaje de parte de los estudiantes, aspecto que ha sido observado por Wang et al. (2021). Otra explicación plausible es que exista una tendencia de docentes y estudiantes hacia sistemas más controlados, rígidos y conocidos en un ambiente de alta incertidumbre, dinámico y lleno de eventualidades como el actual.

Otro aspecto emergente, vinculado directamente a la evaluación, es la valorización de sistemas de evaluación permanente. Los estudiantes aprecian positivamente tener evaluaciones regulares de menor volumen que, por un lado, les facilita practicar y retroalimentarse paulatinamente, y por otro, les “fuerza” al estudio. De este efecto se ha reportado previamente en estudiantes de ingeniería de primer año el valor concreto de la evaluación permanente, donde se ha observado un efecto sobre el desempeño y la aprobación (Maluenda et al., 2021).

Estos aspectos emergentes, representan áreas de indagación futuras que merecen una profundización e investigación dirigida específicamente a aportar nitidez y detalle, lo que resultará de una gran utilidad a la educación virtual de emergencia.

## Referencias

- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education, 55*(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>
- Ballesta, F., Izquierdo, T., & Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI, 29*(2), 353-368.
- Basilaia, G., Dgebuadze, M., Kantaria, M., & Chokhanelidze, G. (2020). Replacing the classic learning form at Universities as an immediate response to the COVID-19 Virus Infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology, 8*(3), 101-108. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2020.3021>
- Chala, W.D. (2021). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: an Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity, 17*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00069-z>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *American Educational Research Association, 77*(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Deborah, T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Den, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Den, P., Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, L. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221. <https://doi.org/10.1348/000709909X465632>
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>
- Essa Al Lily, A., Fathy Ismail, A., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R. H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Goh, S., & Fraser, B. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216-231. <https://doi.org/10.1080/02568540009594765>
- González, M., Maluenda-Albornoz, J., & Navarro, G. (2015). *Experiencias de la formación de competencias genéricas en educación superior: Casos basados en el conocimiento construido en la Universidad de Concepción (Chile)*. Sello editorial Universidad de Concepción.
- Guangul, F., Suhail, A., Khalit, M., & Khidhir, B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 519-535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Hodges, L.C. (2020). Student Engagement in Active Learning Classes. In J. J. Mintzes, & E. M. Walter (Eds.), *Active Learning in College Science: The Case for Evidence-Based Practice* (pp. 27-41). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_3)
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº extr., 59-81.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Mainhard, T., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2014). The role of the degree of acquaintance with teachers on students' interpersonal perceptions of their teacher. *Social Psychology of Education*, 17(1), 127-140. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9234-6>
- Maluenda-Albornoz, J. (2021). Enfoques educativos para la educación del siglo XXI. In J. Maluenda-Albornoz (Ed.), *Educación orientada al desarrollo de competencias. Guía para su implementación efectiva*. (pp. 19-28). Sello editorial Universidad de Concepción.
- Maluenda-Albornoz, J. (2021). Revisión sistemática sobre el Model for Interpersonal Teacher Behavior. *Pensamiento Educativo*.
- Maluenda-Albornoz, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M., & Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Maluenda-Albornoz, J., Gutiérrez, A. B., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., Infante-Villagrán, V., & Díaz-Mujica, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes de ingeniería chilenos. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(2), 81-91. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp81-91>

- Maluenda-Albornoz, J., Varas, M., & Chacano, D. (2021). Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. *Educación*, 30(58), 206-227. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.010>
- Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M., & Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción (Chile)*. Sello editorial Universidad de Concepción.
- Ordóñez, E., & Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 18-33.
- Pace, J.L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en américa latina y el caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas* (Informe n° 1). Análisis Carolina.
- Popa, S. (2020). Reflections on COVID-19 and the future of education and learning. *Prospects*, 49(1-2), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09511-z>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sun, X., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2017). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>
- Tucker, C., Zayco, R., Herman, K., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, K., & Ivery, P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Varma, A., & Jafri, M.S. (2020). COVID-19 responsive teaching of undergraduate architecture programs in India: learnings for post-pandemic education, *Archnet-IJAR*, 15(1), <https://doi.org/10.1108/ARCH-10-2020-0234>
- Wang, Q., Xiong, C., & Liu, J. (2021). Does culture or self-directed learning drive online performance? *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1077-1098. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0327>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. S. Weinstein. (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issue*. Routledge.

## Práticas docentes na educação virtual de emergência: Um estudo qualitativo durante a pandemia COVID-19 em diferentes universidades latino-americanas

### Resumo

*Alguns países da América Latina substituíram a educação presencial pela educação virtual em resposta à emergência gerada pelo COVID-19, que forçou um ajuste abrupto e rápido dos sistemas educacionais à chamada emergência virtual. O objetivo desta pesquisa foi verificar as práticas de ensino-aprendizagem implantadas durante o ensino virtual em emergência, na perspectiva de estudantes universitários. O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa fenomenológica, com uma amostra incidental que incluiu 86 estudantes universitários de 4 países latino-americanos: Chile, Colômbia, o Salvador e México. A mensuração foi realizada a partir de um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas entregue em formato digital aos alunos. Observou-se uma visão positiva das metodologias ativas de ensino, interação e participação nas aulas e avaliação por meio de trabalho orientado. Como práticas pedagógicas menos valorizadas, observaram-se ensino autoritário, desinteresse do professor, esquemas tradicionais de ensino e longos prolongamentos de avaliações. Os principais aspectos para a aprendizagem na virtualidade de emergência foram métodos de ensino participativos vs. passivos, tratamento e comunicação fluida entre alunos e professores vs. tratamento vertical, normas de trabalho e aspectos tecnológicos.*

### Palavras-chave

Ensino superior, ensino-aprendizagem, pandemia COVID-19, práticas pedagógicas.

## Teaching practices in emergency virtual education: A qualitative study during the COVID-19 pandemic across different Latin American universities

### Abstract

*Some countries in Latin America have replaced face-to-face education with virtual education in response to the emergency generated by COVID-19, which has forced an abrupt and rapid adjustment of educational systems to the so-called emergency virtuality. The objective of this research was to determine the teaching-learning practices implemented during virtual emergency education, from the perspective of university students. The study was carried out based on an investigation with a qualitative phenomenological approach, with an incidental sample that included 86 university students from 4 Latin American countries: Chile, Colombia, Mexico and El Salvador. The measurement was made from a semi-structured questionnaire with open and closed questions delivered in digital format to the students. A positive view of active teaching methodologies, interaction and participation in classes and evaluation through guided work was observed. As less valued educational practices, the exercise of authoritarian teaching, disinterest of the teacher, traditional teaching schemes and long extensions of the evaluations were observed. Key aspects for learning in emergency virtuality were participatory teaching methods vs. passive methods, treatment and fluid communication between students and teachers vs. vertical treatment, work regulations and technological aspects.*

### Keywords

Higher education, teaching-learning, COVID-19 pandemic, teaching practices.

*Received:* 15.01.2022

*Revision received:* 12.03.2022

*Accepted:* 16.03.2022