













LECCIONES APRENDIDAS DE TRES UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19: UN ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO

Helmman Cantor Hernández¹ , Luz Adriana Osorio Gómez² , Chantal Jouannet Valderrama³ , Olga Rosi Ballin Bernal⁴ , Julián Mariño Von Hildebrand⁵ , Raúl Cofré Valenzuela⁶ , Myrna Lilian Álvarez Castillo⁷ , Francisca Jara Sandoval⁸ , Mayra Neisa Valero⁹ , Elsa María Aragón Salazar¹⁰ , Eduardo Llantén Muñoz¹¹ , Violeta Fernández Huss¹² 

RESUMEN

Ante la pandemia de covid-19, muchas instituciones educativas suspendieron las clases presenciales y se adaptaron a la docencia remota para asegurar la continuidad académica. Para analizar los efectos de esta situación, tres universidades latinoamericanas —Universidad de Los Andes (Colombia), Pontificia Universidad Católica (Chile) y Tecnológico de Monterrey (México)— realizaron el presente estudio que analiza la adaptación de estas instituciones educativas a la docencia remota durante la pandemia. Se destaca la importancia de comprender los efectos en el aprendizaje, caracterizar las nuevas realidades educativas y aprovechar los aprendizajes y buenas prácticas adquiridas. La colaboración entre instituciones y colegas permitió ampliar las comprensiones sobre las necesidades de la educación superior. El estudio se basa en una metodología mixta, que recopila información del equipo docente y de los estudiantes a través de encuestas a profesores sobre la práctica docente, encuestas

-
- 1 Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Contacto: he.cantor@uniandes.edu.co
 - 2 Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Contacto: losorio@uniandes.edu.co
 - 3 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: cjouannet@uc.cl
 - 4 Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México. Contacto: oballin@tec.mx
 - 5 Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Contacto: jp.marino@uniandes.edu.co
 - 6 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: recofre@uc.cl
 - 7 Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México. Contacto: myrna_alvarez@tec.mx
 - 8 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: mjaraa@uc.cl
 - 9 Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Contacto: ma.neisa@uniandes.edu.co
 - 10 Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México. Contacto: earagon@tec.mx
 - 11 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: eduardo.llanten@uc.cl
 - 12 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: violeta.fernandez@uc.cl

institucionales y grupos focales. Se identificaron adaptaciones en los ambientes de aprendizaje, cambios en las prácticas docentes y dificultades en la evaluación del aprendizaje. Tras el regreso a la presencialidad, se observaron preocupaciones sobre el logro de los objetivos de aprendizaje durante la docencia remota y la necesidad de abordar nuevas dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje. Otros hallazgos se relacionan con la necesidad de adaptar los aprendizajes y repensar las modalidades en las cuales se ofrece la oferta educativa. También se destaca la importancia de cuidar el bienestar de los estudiantes y docentes para favorecer el aprendizaje.

Conceptos clave: pandemia, docencia remota, adaptación, aprendizaje.

*LESSONS LEARNED FROM THREE LATIN AMERICAN UNIVERSITIES
ON REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: AN
ANALYSIS OF TEACHING AND LEARNING EXPERIENCES DURING
AND AFTER LOCKDOWN*

ABSTRACT

In response to the COVID-19 pandemic, educational institutions worldwide suspended in-person classes and pivoted to remote teaching to maintain academic continuity. This study analyzes how three prominent Latin American universities –Universidad de Los Andes (Colombia), Pontificia Universidad Católica (Chile) and Tecnológico de Monterrey (Mexico)– adapted to this unprecedented shift. The research underscores the importance of assessing the impact on learning, understanding the new educational realities and leveraging the lessons and best practices developed during this period. Collaboration among institutions and colleagues enabled a comprehensive understanding of the challenges faced by higher education. The study employed a mixed method approach, collecting data from the faculties and students via surveys, institutional questionnaires, and focus groups. Key findings reveal significant adaptations in learning environments, changes in teaching methodologies, and challenges in assessing learning outcomes. As in-person teaching resumed, concerns emerged about achieving learning objectives during the remote phase and addressing new difficulties in the teaching-learning process. Additionally, the study highlights the need to rethink educational modalities and adapt to evolving learning and demands. Likewise, the importance of safeguarding the well-being of both students and educators to foster effective learning is also highlighted.

Key Concepts: Pandemic, Remote Teaching, Adaptation, Learning.

Introducción

Ante la irrupción de la pandemia de covid-19, en 2020, muchas instituciones educativas suspendieron las clases presenciales y se adaptaron a la docencia remota como una estrategia para promover y asegurar la continuidad académica durante la emergencia. Posteriormente, en 2021, las medidas sanitarias y los avances científicos propiciaron el regreso progresivo a las actividades presenciales, trayendo consigo nuevos desafíos para las instituciones educativas y diversas reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en el confinamiento.

Las instituciones se enfocaron en comprender los efectos en el aprendizaje, caracterizar las nuevas realidades educativas e incluir, en beneficio de la presencialidad, los aprendizajes y las buenas prácticas adquiridas. En este contexto, el intercambio de experiencias entre instituciones y colegas permitió ampliar la comprensión acerca de las necesidades y los retos de la educación superior.

“La Tríada” es una iniciativa de colaboración estratégica que promueve la innovación educativa, la investigación y la transferencia de conocimiento entre la Universidad de Los Andes de Colombia, la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Tecnológico de Monterrey, de México. Esta colaboración interinstitucional fue un escenario ideal para propiciar diálogos alrededor de las necesidades educativas y generar estrategias de apoyo a los equipos docentes durante la pandemia y tras el regreso a la presencialidad.

La interacción entre los centros de apoyo a la docencia de cada universidad de “La Tríada” ha sido un componente esencial para la colaboración. Los equipos del Centro de Innovación en Tecnología y Educación (Conecta-TE, Universidad de los Andes), el Centro de Desarrollo Docente (CDDOC, Universidad Católica) y el Centro de Desarrollo Docente e Innovación Educativa (CEDDIE, Tecnológico de Monterrey) establecieron diálogos para orientar la innovación educativa e incorporar recursos tecnológicos durante la docencia remota cuidando la calidad educativa.

Los centros de apoyo docente de cada universidad jugaron un rol esencial durante la pandemia. Aunque cada institución es

distinta y vivió necesidades particulares, se identificaron algunas estrategias de apoyo a la docencia remota que son equiparables. Por un lado, hubo acciones de dotación de infraestructura tecnológica al cuerpo docente (licencias, materiales, equipos, etc.). Por otro, se incrementó la oferta de espacios formativos y de capacitación en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza para acompañar al cuerpo docente en la transición a la docencia remota, cuidando los aprendizajes de los estudiantes.

La colaboración entre los centros de apoyo docente no solo favoreció la comprensión y el intercambio de ideas acerca de las prácticas y competencias digitales docentes, sino que fue la puerta de entrada para el desarrollo de este estudio, que busca mostrar las perspectivas de profesores y estudiantes sobre la implementación del modelo de docencia remota y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia de covid-19.

El estudio parte de la caracterización de las adaptaciones a los ambientes de aprendizaje y las transformaciones en las prácticas docentes, para luego abordar las retrospectivas que surgieron del equipo docente tras el regreso al *campus*. De manera complementaria, se exploraron las percepciones de los estudiantes sobre los cursos, teniendo en cuenta los resultados de las encuestas institucionales obtenidos antes, durante y después del confinamiento. El análisis de esta información recogió aprendizajes orientados al mejoramiento de la educación presencial y virtual.

1. Antecedentes y aproximaciones a la práctica docente durante la pandemia de coronavirus

Una vez que la educación a distancia se consolidó como el estándar del proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticamente todas las instituciones educativas en el mundo, y ante la incertidumbre del tiempo que estaría vigente debido a la pandemia de covid-19, diversas universidades y centros de enseñanza empezaron a cuestionarse respecto del impacto del modelo virtual en el aprendizaje de los estudiantes.

En un primer momento, y buscando establecer las diferencias con el modelo de educación virtual, se denominó “*emergency remote teaching*” (ERT) al esquema caracterizado por el uso de soluciones de instrucción o educación totalmente remotas durante un periodo de emergencia, que volverían a un formato presencial o híbrido una vez que los riesgos disminuyeran (Hodges et al., 2020). El ERT constituye una manera de pensar en las formas, métodos y medios de entrega de contenidos educativos en respuesta a necesidades y limitaciones de recursos, como la capacitación y apoyo a los profesores.

Dado que el objetivo principal no es recrear un ecosistema educativo sólido, no debe confundirse el ERT con el aprendizaje en línea, en el que las experiencias educativas se planean y diseñan para impartirse en un formato virtual (Salehi et al., 2023). Como señala Chen (2023), el ERT permitió la continuidad del aprendizaje mientras profesores y estudiantes se adaptaban a la nueva realidad, pero la emergencia no dio tiempo a las instituciones educativas para realizar una revisión exhaustiva de una estrategia de educación virtual.

Ante ese panorama, pronto fue necesario investigar las percepciones de profesores y estudiantes sobre el modelo y sus limitaciones, así como los diferentes aspectos para la mejora del proceso de enseñanza virtual e incrementar su aprovechamiento. Gómez et al. (2023) identifican seis aspectos que sirven como acercamiento inicial para el análisis del fenómeno de educación a distancia durante la pandemia de covid-19: adaptación y uso de estrategias de enseñanza en el contexto virtual; creatividad en la implementación de estrategias; comunicación entre docentes y estudiantado; uso de dispositivos electrónicos y acceso a las tecnologías; hogar como ambiente de aprendizaje, y bienestar físico y emocional. Tomando esos temas como punto de partida, se revisan estudios e investigaciones desde las perspectivas de profesores y estudiantes.

Adaptación y uso de estrategias de enseñanza en el contexto virtual

Para los estudiantes, el modelo de educación remota en el contexto de covid-19 fue regular (Astudillo, 2023) y consideran que redujo

la calidad de su educación (Salehi et al., 2023). El aprendizaje remoto les parece menos efectivo, tanto en términos del desarrollo de habilidades disciplinares como en el desarrollo de competencias sociales (Chen, 2023).

En diversas investigaciones destacan la falta de preparación, inexperiencia y desconocimiento de los docentes en metodologías para enseñar en modalidad virtual (Astudillo, 2023; Meneses-Reyes, Pogliaghi y López-Guerrero, 2023), quienes, a falta de estrategias pedagógicas adecuadas, sobrecargaron a los estudiantes de actividades y tareas (Estrada-Araoz et al., 2020). Cencia et al. (2021, citados en Henríquez, 2023) señalan que un error común de muchos docentes universitarios fue implementar estrategias didácticas de contextos presenciales en modalidad virtual. En contraposición, destaca la valoración positiva de la mayor parte de la planta académica, reconociendo su trabajo y esfuerzo en condiciones adversas (Meneses-Reyes et al., 2023).

Entre los aspectos positivos del modelo de educación remota destacan la flexibilidad, que les permitió organizar mejor sus actividades y tiempo libre (Astudillo, 2023; Gedera et al., 2023); la conveniencia de evitar traslados hacia los centros educativos (Chen, 2023); la utilización de estrategias didácticas de aprendizaje activo y la combinación de espacios sincrónicos y asincrónicos (Meneses-Reyes et al., 2023).

Los docentes, inicialmente estresados por la transición a la enseñanza en línea, transformaron rápidamente ese desafío en una oportunidad de desarrollo. Aprendieron no solo a utilizar nuevas tecnologías, sino también a mejorar estrategias didáctico-metodológicas y a reflexionar sobre sus prácticas (Gómez et al., 2023). Aunque valoran el impacto positivo en su desarrollo profesional, la mayoría expresó el deseo de regresar al modelo presencial, argumentando que la educación a distancia, especialmente la asincrónica, dificulta el compromiso, tanto de los docentes como de los estudiantes (Salehi et al., 2023).

Creatividad en los procesos de implementación de estrategias

El trabajo entre estudiantes y profesores, buscando aprovechar los beneficios de la tecnología, fomentó la creatividad para un mejor aprovechamiento en la adquisición de conocimientos en las disciplinas, realizar tareas, búsquedas de información, estar en contacto con docentes y compañeros, y trabajar colaborativamente.

El desafío que supuso transitar de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional a la docencia remota impulsó a los profesores a buscar maneras distintas de impartir sus clases y relacionarse con sus alumnos, y es ahí donde la creatividad se afianzó como un recurso fundamental para motivar a los estudiantes a aprender bajo las nuevas condiciones de tensión y estrés (Gómez et al., 2023).

Según los autores, los profesores impulsaron el uso de recursos creativos no solamente relacionados con el aprendizaje, sino buscando desarrollar la inteligencia emocional para enfrentar la situación estresante del contexto de pandemia.

Comunicación como soporte del proceso de educación a distancia

Respecto de los procesos de interacción, los estudiantes subrayan su insatisfacción por la escasa comunicación con los docentes (Chen, 2023), la poca efectividad de las horas de atención, la dificultad de colaborar de manera efectiva con sus pares (Salehi et al., 2023) y el impacto negativo que tiene la escasa interacción y colaboración, y el involucramiento restringido en su aprendizaje.

A veces, los mismos estudiantes impidieron los procesos de interacción, al permanecer con las cámaras apagadas, negándose a contestar preguntas, evadiendo invitaciones para participar o ausentándose de las sesiones sin razón justificada (Cortez et al., 2023; Meneses-Reyes et al., 2023).

En contraposición, para los docentes la incorporación de recursos tecnológicos facilitó los procesos de comunicación, aumentó la cantidad y calidad de interacciones y favoreció el desarrollo de relaciones más cercanas que en la modalidad presencial, al mismo

tiempo que incrementó la comunicación y coordinación entre profesores, impulsando redes de colaboración e intercambio de recursos y estrategias didácticas para la educación en línea (Gómez-Hurtado et al., 2020).

Cabe señalar que las habilidades pedagógicas de docentes incidieron en su manera de relacionarse con los jóvenes y que aquellos que desconocían la existencia o el manejo de herramientas de comunicación virtual tendieron a distanciarse (Meneses-Reyes et al., 2023), obstaculizando los procesos de interacción.

Recursos tecnológicos

Uno de los aspectos centrales en el proceso de educación a distancia estuvo relacionado con el acceso y equipamiento de recursos tecnológicos. Los principales desafíos que enfrentaron instituciones educativas, profesores y estudiantes estuvieron relacionados con el acceso a internet, la estabilidad de la red, la disponibilidad de equipos y el dominio de las plataformas virtuales (Guzmán et al., 2021; Talosa, Javier y Dirain, 2024).

En el caso de los estudiantes, estos dependían de las condiciones tecnológicas de sus hogares que, en muchos casos, carecían del equipamiento e infraestructura apropiada para recibir instrucción a distancia (Meneses-Reyes et al., 2023; Salehi et al., 2023).

Adicionalmente, los problemas de diseño de las plataformas en las que se montaban los cursos y las conexiones inestables a internet dificultaron la labor de maestros y facilitadores (Li, Zhang & Piper, 2023). Desde la perspectiva docente, algunas investigaciones apuntan a la falta de apoyo institucional en capacitación y dotación de recursos digitales para impartir las materias en línea (Cortez et al., 2023).

El hogar como ambiente de aprendizaje

En el confinamiento, las rutinas y la convivencia en el hogar se vieron seriamente alteradas. El nuevo esquema de tiempo/espacio de educación desde casa, aunado a las tareas que debían cumplir los estudiantes y el resto de la familia, impactó desfavorablemente el ambiente de aprendizaje (Meneses-Reyes et al., 2023).

El acceso restringido a recursos digitales, la falta de espacios adecuados para la realización de actividades académicas y las distracciones generadas en los hogares afectaron negativamente los procesos de atención y concentración de los estudiantes (Astudillo, 2023; Gedera et al., 2023; Li et al., 2023; Salehi et al., 2023), dificultando la comprensión de los contenidos y la efectividad de la enseñanza (Henriquez, 2023). Ante esta problemática, muchas familias debieron establecer acuerdos de respeto de espacios, horarios y costumbres para generar un ambiente de aprendizaje favorable (Gómez et al., 2023).

Para muchos docentes, el confinamiento inicial supuso un aspecto positivo, al permitirles convivir más tiempo con su familia; sin embargo, pronto surgieron las desventajas del trabajo desde casa, particularmente la dificultad de delimitar la jornada laboral y establecer un balance adecuado con los periodos de descanso, alimentación o entretenimiento (Gómez et al., 2023; Salehi et al., 2023).

Bienestar físico y emocional: La pandemia de covid-19 generó problemas de salud, como fatiga, ojos secos, dolor de cabeza, cuello y espalda, relacionados con el tiempo frente a las pantallas (Li et al., 2023). El aspecto emocional se destaca en varios estudios, que reportan sentimientos de tristeza, miedo, ansiedad, depresión, soledad, aislamiento, desmotivación y falta de control como factores que afectan negativamente el rendimiento académico (Gómez et al., 2023; Meneses-Reyes et al., 2023; Salehi et al., 2023; Gedera et al., 2023).

La educación durante el confinamiento generó más estrés que la presencialidad, especialmente por la ansiedad relacionada con problemas de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos, acentuándose en estudiantes con baja resiliencia y autoestima (Estrada-Araoz et al., 2020; Losa-Iglesias et al., 2023).

Riquelme et al. (2023) identificaron emociones predominantes entre los estudiantes, destacando confianza (50,2%) y optimismo (48,1%) como positivas, y estrés (81,4%) y frustración (71,3%) como las negativas más comunes. Se encontró una correlación negativa entre la frustración y la percepción de la calidad de la educación remota. También se observaron niveles más altos de depresión en

estudiantes en modalidad totalmente remota (Losa-Iglesias et al., 2023).

En el ámbito docente, la fatiga visual, las dolencias musculoesqueléticas, el estrés y la fatiga digital afectaron su bienestar emocional, acompañados ocasionalmente de ansiedad y depresión (Cortez et al., 2023; Salehi et al., 2023). Los profesores experimentaron emociones similares a los estudiantes, destacando estrés (73%) y frustración (52,7%) como negativas, y confianza (73,4%) y optimismo (67,9%) como positivas (Riquelme et al., 2023).

Los autores del estudio establecen una relación significativa entre las emociones y la percepción del proceso educativo durante la pandemia, tanto en profesores como en estudiantes, y de ahí que la importancia del análisis de las emociones no solo radica en su asociación con los niveles de bienestar de ambas partes, sino por su impacto en la percepción del modelo de enseñanza implementado.

2. Metodología

El estudio se sustenta desde un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo) que recopila información del equipo docente y de los estudiantes durante y después del confinamiento de las tres universidades de La Tríada; con el interés de conocer directamente las percepciones del equipo docente se recogió información en dos momentos.

En el primero, entre junio y diciembre del 2020, en las tres universidades se aplicó una encuesta que indagó sobre el bienestar, los cambios en los ambientes de aprendizaje, el desarrollo de las competencias para la enseñanza y las estrategias de apoyo docente (ver Anexo A). Para seleccionar la muestra se consideró el número de profesores de las tres universidades con cursos activos en el segundo periodo de 2020: Universidad 1 (1.099 profesores), Universidad 2 (3.879 profesores) y Universidad 3 (12.225 profesores). Posteriormente se elaboró un muestreo probabilístico, estratificado y proporcional, cuidando la representatividad por sexo y área disciplinar. Luego de realizar la selección de la muestra se envió la

encuesta por correo electrónico a profesores de las tres universidades. Participaron 375 personas distribuidas de la siguiente manera:

- Distribución por universidad: Universidad 1 (169 respuestas - 45,1%); Universidad 2 (109 respuestas - 29,0%); y Universidad 3 (97 respuestas - 25,9%).
- Sexo: Hombres (46,1%); Mujeres (53,9%).
- Área disciplinar: Ciencias sociales (26,9%); Humanidades (21,3%); Ingeniería y tecnología (16,0%), Ciencias médicas y de la salud (10,4%), Ciencias naturales (9,1%), Ciencias agrícolas (0,8%) y otras (15,5%).

En este caso se realizó un análisis descriptivo para los datos cuantitativos, complementándolo con un análisis temático a las respuestas abiertas recopiladas a través del instrumento.

En el segundo momento se desarrollaron tres estrategias de recopilación de información, entre diciembre del 2022 y marzo del 2023, con el objetivo de ampliar los hallazgos obtenidos. Se realizó un ciclo de grupos focales con profesores; se analizaron los resultados de las encuestas institucionales dirigidas a estudiantes de las tres universidades y se realizaron tres diálogos interinstitucionales para analizar los avances del estudio.

Al ciclo de grupos focales se invitó a los docentes participantes de la encuesta aplicada en 2020, con el fin de profundizar en sus percepciones sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las prácticas de enseñanza, las condiciones de implementación de los cursos, el bienestar de estudiantes y docentes, y el proceso de retorno a los *campus* (Anexo B).

La selección de los participantes tuvo en cuenta criterios para asegurar la pluralidad de perspectivas y la diversidad de la comunidad educativa; se consideró la institución educativa, el área de conocimiento, el tipo de vinculación y su participación en las actividades de los centros de apoyo docente. Nuevamente se realizó un análisis temático para interpretar la información. En cada universidad se crearon diferentes espacios para dialogar con profesores sobre la docencia remota después del confinamiento. Se

realizaron once grupos focales virtuales en los que participaron 51 personas distribuidas de la siguiente manera:

- Grupos focales por universidad: Universidad 1 (4 grupos), Universidad 2 (4 grupos) y Universidad 3 (3 grupos).
- Participantes: Universidad 1 (19 personas - 37%), Universidad 2 (12 personas - 24%) y Universidad 3 (20 personas - 39%).
- Sexo: Hombres: (32%); Mujeres: (68%).
- Área disciplinar: Ciencias sociales (47%), Humanidades (18%), Ciencias naturales (12%), Ingeniería y tecnología (8%), Ciencias médicas y de la salud (2%) y otros (14%).

Por otro lado, el análisis de las encuestas institucionales de calidad de la docencia de las universidades permitió conocer las perspectivas de los estudiantes. Semestralmente, en cada universidad, estas encuestas se envían a la totalidad de los estudiantes activos para recoger las percepciones sobre cursos y profesores: Universidad 1 (14.000 estudiantes aprox. cada semestre), Universidad 2 (35.000 estudiantes aprox. cada semestre) y Universidad 3 (90.000 estudiantes aprox. cada semestre). Para el análisis se revisaron los datos obtenidos en las encuestas entre el primer semestre de 2018 y el primer semestre de 2022.

Los resultados derivados de estas encuestas son un insumo esencial para conocer la experiencia de aprendizaje, suministrar retroalimentación a los profesores y obtener indicadores de la calidad educativa de las instituciones. La información disponible permitió analizar el comportamiento de las percepciones de los estudiantes antes, durante y después de la docencia remota.

Aunque las tres universidades comparten los objetivos generales de las encuestas institucionales, hay diferencias asociadas a las características de su oferta, los lineamientos educativos y los enfoques de evaluación, razón por la cual las encuestas difieren en algunos elementos. Por ello, para hacer el análisis se seleccionaron preguntas sobre aspectos compartidos que pudieran suministrar información relevante para este estudio.

Teniendo en cuenta la disponibilidad de la información de cada universidad y la relación de los ítems entre sí, se definieron

cinco categorías: Atención académica a estudiantes, Evaluación y retroalimentación, Fomento de la autonomía, Percepción del aprendizaje y Trato a estudiantes. Dentro de cada una se seleccionaron preguntas similares entre ellas para hacer equiparable la comparación de resultados.

Es preciso resaltar que, a pesar de haber restringido el análisis, como se expuso hasta ahora, las posibles comparaciones siguen siendo de tipo indicativo. En sentido estricto, con la información disponible no es posible ajustar estadísticamente los datos de las tres universidades a una escala común, dado que corresponden a preguntas distintas aplicadas a poblaciones distintas. Sin embargo, el análisis de las diferencias y similitudes en la evolución de las respuestas a las preguntas seleccionadas da cuenta de los efectos del periodo de pandemia, en la medida en que reflejan la evolución de las percepciones del estudiantado.

Cabe mencionar que no hay información disponible en determinados semestres académicos, puesto que la Universidad 2 no recopiló datos para el segundo periodo académico 2019, debido a la contingencia política del país. En la Universidad 1 no hubo información para el primer periodo académico 2020, cuando la encuesta se enfocó casi exclusivamente en los efectos que estaba teniendo la pandemia para los estudiantes y su percepción de las medidas adoptadas por la Universidad. A continuación, se presentan las tasas de respuesta de los distintos periodos en las tres universidades.

Tabla 1
Tasa de respuesta de encuestas institucionales

Universidad	20181	20182	20191	20192	20201	20202	20211	20212	20221
Universidad 1	90%	90%	89%	88%	-	81%	75%	72%	80%
Universidad 2	44%	35%	41%	-	41%	9%	29%	23%	27%
Universidad 3	83%	79%	85%	73%	81%	74%	70%	61%	59%

Nota. Elaboración propia.

Por último, se realizaron tres diálogos internos con las vicerrectorías académicas, profesores e integrantes de los centros

de apoyo a la docencia de las tres universidades, para discutir las perspectivas identificadas y promover el análisis a la luz de las necesidades de la educación superior en el contexto actual y regional.

3. Resultados

Los hallazgos del estudio se organizan en tres dimensiones. Parten de la experiencia del equipo docente durante la docencia remota, destacando las principales adaptaciones a los cursos y las reflexiones sobre su práctica docente. Luego se plantean las reflexiones de los profesores tras el regreso a la presencialidad, señalando sus percepciones sobre el aprendizaje, los factores asociados y las nuevas necesidades educativas. Finalmente, se muestran las percepciones de los estudiantes, recopiladas a través de las encuestas institucionales, considerando tres momentos: el periodo previo a la pandemia, la docencia remota y el regreso a los campus universitarios.

3.1. Adaptaciones y aprendizajes del profesorado durante la docencia remota

A partir de los resultados se establecen dos dimensiones de análisis, por un lado, los ajustes a los ambientes de aprendizaje; por el otro, las reflexiones sobre la docencia remota. En general, se observaron patrones similares en las tres universidades, razón por la cual se agregan los datos y se muestran las tendencias de los cambios reportados.

3.1.1. Ajustes a los ambientes de aprendizaje

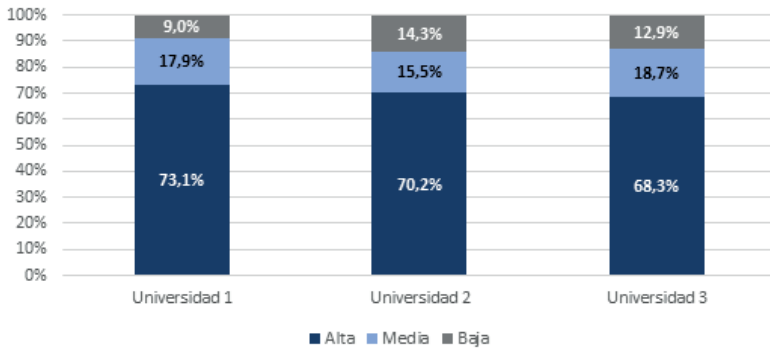
De acuerdo con los reportes realizados por el equipo docente durante el confinamiento, en la encuesta realizada durante 2020, la adaptación de los cursos a la docencia remota implicó afectar buena parte de los ambientes de aprendizaje. Por tanto, los centros apoyo docente de las tres universidades desplegaron acciones institucionales para apoyar la práctica docente.

En la encuesta se pidió que reportaran la contribución de los apoyos y orientaciones de los centros docentes a la adaptación de la docencia remota durante la emergencia. Los resultados muestran que en todas a universidades la valoración es alta. Durante

las conversaciones sostenidas con el equipo de profesores tras el regreso a la presencialidad, fue recurrente que destacaran cómo las estrategias de los centros de apoyo docente favorecieron los ajustes y adaptaciones a los ambientes de aprendizaje durante la docencia en pandemia.

Figura 1.

Percepción de los profesores sobre la contribución de los centros a la docencia a su práctica docente



Fuente: Elaboración propia.

Las transformaciones de los cursos se concentraron en cinco dimensiones que agrupan los principales cambios realizados a los ambientes de aprendizaje:

- Cantidad y complejidad de los objetivos de aprendizaje: El alcance de los objetivos de aprendizaje fue un asunto central en las discusiones pedagógicas. Un grupo decidió mantener el plan de estudios y no realizó cambios ni en la cantidad (54%) ni en la complejidad (46%) de los objetivos de aprendizaje. Otro grupo, dadas las limitaciones del modelo de docencia remota, decidió disminuir levemente la cantidad (36%) y complejidad (39%).
- Recursos de aprendizaje: Los equipos docentes aumentaron y cualificaron la interacción estudiante-contenido, por tanto, la adaptación o producción de recursos de aprendizaje fue determinante y mostró variaciones importantes: el 43% diversificó los formatos y los materiales del estudio, el 29% actualizó los contenidos y el 18% aumentó la cantidad de materiales.

- El nuevo contexto requería ampliar el tipo de recursos y mecanismos para entregar los contenidos, hubo un crecimiento significativo del uso de videos (81%), presentaciones (83%) y sesiones sincrónicas (87%).
- Actividades: 6 de cada 10 docentes reportó que las actividades implicaron un alto nivel de adaptación. La incorporación de herramientas tecnológicas favoreció el diseño de actividades disciplinares innovadoras; además, las actividades de práctica y ejercitación fueron alternativas para reemplazar aquellas que se vieron limitadas ante las restricciones de acceso a infraestructura y las limitaciones de la docencia remota.
- Estrategias de interacción: Los entornos virtuales favorecieron la comunicación y permitieron estimular la interacción. Siete de cada 10 docentes incrementaron las actividades de interacción estudiante-contenido, estudiante-estudiante y estudiante-profesor. No obstante, reportaron dificultades tecnológicas y bajo compromiso de sus estudiantes.
- Mecanismos de evaluación: Implementar mecanismos de evaluación eficientes para recoger evidencias de aprendizaje confiables fue una preocupación permanente de directivos y equipos docentes. El 40% mantuvo las actividades de evaluación y un 38% las disminuyó; principalmente se redujo el número de evaluaciones centradas en el contenido, como exámenes con preguntas cerradas, exposiciones, entre otros (39%). En sentido contrario, aumentaron las evaluaciones de aplicación de conocimiento, como ensayos o mapas conceptuales (37%).

La ponderación de las evaluaciones no mostró cambios durante la docencia remota, mientras que las estrategias de retroalimentación (entre estudiantes y docente-estudiante) se incrementaron. También, hubo grandes cambios en relación con la flexibilidad de las condiciones para la evaluación (plazos y formas de entrega).

En síntesis, los cambios reportados otorgaron un rol más activo a los estudiantes, quienes tuvieron que asimilar rápidamente las nuevas condiciones, desarrollar sus habilidades de autorregulación y empoderarse de su proceso para alcanzar los resultados de aprendizaje.

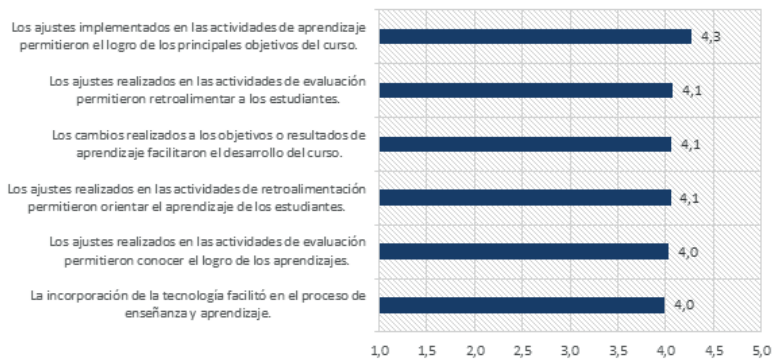
Cabe mencionar que varias de las adaptaciones, particularmente las relacionadas con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de evaluación, respondieron a recomendaciones y lineamientos de las unidades académicas. Finalmente, el diseño de cursos para modalidad virtual implica poner en juego aspectos pedagógicos y tecnológicos que, en el estado de emergencia, no siempre pudieron ser cuidados.

3.1.2. Prácticas docentes durante la docencia remota

A pesar de las dificultades durante la docencia remota, el equipo docente tuvo una valoración favorable sobre la efectividad de los ajustes realizados. Para ellos, las acciones de docencia implementadas en ese entonces facilitaron el desarrollo del proceso de enseñanza y de los cursos, el acompañamiento a los estudiantes y les permitió lograr los objetivos de aprendizaje.

Figura 2.

Percepción de las prácticas en docencia remota

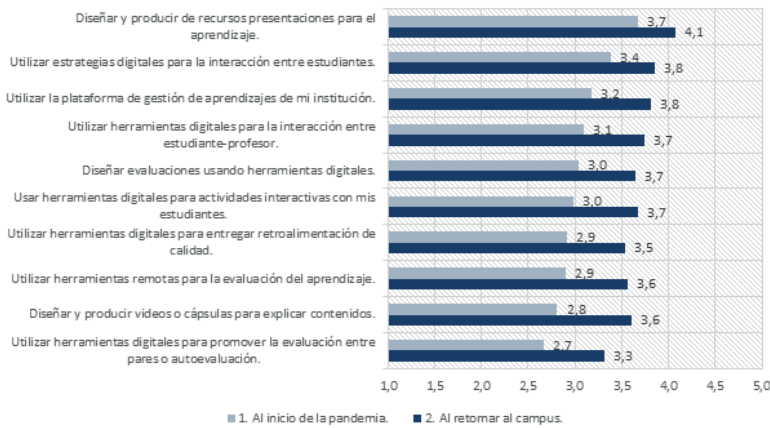


Fuente: Elaboración propia.

Para entender las percepciones del profesorado, es central entender que los ajustes realizados a los ambientes de aprendizaje fueron acciones de emergencia para garantizar la continuidad académica. Aunque algunos aspectos hubieran podido ser mejores en otras condiciones, durante la emergencia los equipos docentes lograron mantener las actividades académicas, a pesar de las restricciones y limitaciones del contexto tan adverso al que se vieron enfrentados.

Adicionalmente, durante la pandemia, el equipo docente estimó su nivel de desarrollo de las competencias digitales para la enseñanza; en todos los casos reportaron que, tras la experiencia de docencia remota, hubo progreso. Si bien el reporte final aún muestra un campo de mejoramiento importante, es evidente que la docencia remota les permitió explorar y desarrollar el potencial de la tecnología para favorecer el diseño e implementación de sus cursos.

Figura 3.
Autovaloración de las competencias digitales docentes



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados mostraron que, para los profesores, incrementó la valoración del bienestar de los estudiantes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores jugaron un rol vital en la contención de situaciones emocionales y la interacción sincrónica en entornos virtuales les dio nuevos elementos para conocer a sus estudiantes. El uso de la cámara permitió entender otras realidades y tener más elementos para caracterizarles; finalmente, la comunicación entre docentes y estudiantes se cualificó, pues hubo espacios para conversar sobre el bienestar y su impacto en el aprendizaje.

El profesorado en general manifestó compromiso, creatividad y motivación y, a la vez, cansancio, agobio y estrés; en todo caso, las emociones deseables predominaron. A pesar de las condiciones

adversas que afectaban el bienestar del equipo docente, hicieron esfuerzos importantes para desempeñar su rol de la mejor manera posible.

Dadas las afectaciones globales que atravesaron las universidades se le otorgó un papel relevante al componente emocional de estudiantes y docentes; hubo una afectación generalizada en este sentido y es posible que haya tenido implicaciones en el logro de los objetivos, el desempeño de profesores y estudiantes y sus percepciones sobre el aprendizaje.

3.2. Regreso al campus: logro de objetivos de aprendizaje y nuevas perspectivas

Con la reapertura de los campus universitarios hubo transformaciones significativas en los entornos educativos y ello implicó readaptarse a la vida universitaria, asimilar los aprendizajes del confinamiento y asumir nuevas dificultades sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se abordan las ideas del profesorado acerca del logro de los resultados de aprendizaje y se describen los desafíos que derivaron del regreso a la presencialidad.

3.2.1. Una mirada retrospectiva del aprendizaje de los estudiantes durante la docencia remota

Una vez se retornó a la presencialidad, la mayoría de los docentes mostró, en los grupos focales, su preocupación por el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante el confinamiento y el déficit en los conocimientos previos necesarios para un buen rendimiento académico. Consideraron que quienes ingresaron a la universidad y quienes ya adelantaban sus estudios tuvieron desempeños regulares, principalmente en el dominio de los temas disciplinares y en el desarrollo de las habilidades de comunicación. Además, identificaron una disminución en la calidad de las tesis de grado elaboradas en este periodo.

Hicieron hincapié en la calidad de las evaluaciones implementadas durante la pandemia. Sostienen que no existen medidas fiables para evaluar esos resultados y que algunos estudiantes que obtuvieron calificaciones satisfactorias, al regresar a la modalidad

presencial presentaron desempeños que no concuerdan con sus calificaciones.

También notaron cambios importantes en los hábitos de estudio, los estilos de aprendizaje, las motivaciones y el compromiso académico. Estos cambios representaron un desafío al retomar las actividades después del confinamiento.

En algunas áreas, las restricciones para acceder a laboratorios, talleres y realizar actividades de campo tuvieron un impacto negativo en el desarrollo de habilidades específicas que requieren interacción directa con el objeto de estudio y su entorno.

En resumen, los docentes indican que, aunque los estudiantes adquirieron competencias digitales para el aprendizaje en línea, solo lograron parcialmente los objetivos de aprendizaje y enfrentaron dificultades para aplicar las habilidades específicas relacionadas con sus disciplinas.

Al explorar las razones atribuidas al logro de los resultados de aprendizaje destacaron tres factores asociados: i) las prácticas docentes durante la enseñanza remota, ii) las condiciones para la implementación de los cursos y iii) las condiciones de bienestar.

i) *Prácticas docentes durante la enseñanza remota*: Las acciones y estrategias de adaptación de sus prácticas pedagógicas fueron múltiples y se convirtieron en oportunidades para explorar nuevas metodologías de enseñanza y desarrollar sus competencias pedagógicas, así como su comprensión de la tecnología y lo digital en su práctica profesional.

Coinciden en que las tecnologías se convirtieron en aliadas valiosas, mejorando en ocasiones la experiencia de aprendizaje en comparación con la enseñanza presencial y permitiendo la creación de recursos digitales más estables y pertinentes.

Además de la apropiación de la tecnología para la enseñanza, fue necesario modificar los ambientes de aprendizaje. En retrospectiva, la caracterización de los cambios más significativos coincide con los hallazgos obtenidos en la primera fase del estudio.

- **Objetivos de aprendizaje:** Optaron por mantener o reducir la cantidad y la complejidad de los objetivos de aprendizaje. Tras el regreso a la presencialidad se cuestionan, por un lado, si era razonable mantenerlos y esperar que los estudiantes los alcanzaran a pesar de las limitaciones del modelo de docencia remota. Por el otro, en qué medida la reducción, tanto en la cantidad como en la complejidad, afectó los planes de estudio.
- **Actividades de aprendizaje:** Mientras los profesores valoraron positivamente la pertinencia de los cambios a las actividades, cuestionaron el compromiso, la participación y la autorregulación de los estudiantes.
- **Estrategias de interacción:** Aunque implementaron diversas estrategias para fomentar la interacción, este aspecto se mantuvo como un desafío constante sin soluciones completamente satisfactorias.
- **Evaluación del aprendizaje:** Fue difícil asegurar criterios, mecanismos y condiciones óptimas para evaluar; consideran que las calificaciones se vieron afectadas y que no existe evidencia precisa del aprendizaje de los estudiantes.
- **Recursos digitales de aprendizaje:** Los recursos de aprendizaje se mejoraron y se intensificó la interacción de los estudiantes con estos. En general, existe interés en mantener estos recursos tras el retorno a los *campus*.

En resumen, los ajustes en los cursos y las transformaciones en el rol de docentes y estudiantes fueron parte de un proceso de adaptación que influyó en el aprendizaje desarrollado durante este periodo, y que apuntaron en su gran mayoría a otorgarle un rol más activo a los estudiantes en sus propios procesos formativos, invitándoles a asimilar rápidamente las nuevas condiciones, desarrollar habilidades de autorregulación y empoderarse de su proceso para alcanzar los resultados de aprendizaje.

ii) *Condiciones de la implementación de los cursos.* El contexto pandémico también fue una oportunidad para explorar otras prácticas educativas y aprender de ellas. Los participantes destacaron que el entorno favoreció el desarrollo de competencias digitales para la enseñanza en entornos virtuales. Reportaron que aumentó

el tiempo para realizar las actividades académicas y que el uso de tecnología, combinado con otros cambios, optimizó la eficiencia en las clases.

Entre las desventajas enfatizaron condiciones que, desde su perspectiva, afectaron el aseguramiento de los aprendizajes:

- Aumento de distractores: Las condiciones en el hogar no siempre eran óptimas para el estudio: espacios compartidos, ruido, problemas de conexión a internet y una creciente exposición a dispositivos y plataformas afectó la atención, la participación y la interacción durante las clases.
- Reducción de la interacción: Pese al aumento en la interacción con los contenidos, la transición a la enseñanza remota afectó la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, y entre pares.
- Dificultad en el seguimiento al desempeño de los estudiantes: La interacción y la evaluación del aprendizaje presentaron desafíos para el seguimiento; los docentes tenían dificultades para identificar las inquietudes y los vacíos y para medir el desempeño.
- Limitaciones del confinamiento: Las restricciones impidieron el acceso a infraestructuras (talleres de artes, salas de ensayo, laboratorios y talleres de diseño) o softwares esenciales para desarrollar ciertos conocimientos y habilidades; en estos casos, el aprendizaje fue el perjudicado.

Es importante señalar que los participantes resaltaron aciertos en sus decisiones, reconociendo que se tomaron en un contexto de emergencia y que no hubo manera de planificar la adaptación ni de asegurar todas las condiciones necesarias. Por último, los docentes con experiencia previa en el uso de tecnologías reportaron experiencias más satisfactorias durante este periodo.

iii) Condiciones de bienestar. El brote de covid-19 y las medidas tomadas para mitigar su impacto tuvieron efectos perjudiciales en la salud física y mental de los estudiantes, del cuerpo académico y de sus familias. Los profesores, en particular, experimentaron una carga laboral significativamente alta, mientras tenían que lidiar con sus asuntos personales. La adaptación de los cursos, el aprendizaje de nuevas

estrategias de enseñanza y la atención a situaciones emocionales de sus estudiantes demandaron una inversión considerable de tiempo y un compromiso excepcional. Cabe destacar que proporcionaron apoyo emocional a sus estudiantes, a pesar de no tener herramientas adecuadas para abordar ciertos casos.

Los docentes señalaron que los cambios causados por el covid-19 y las medidas para enfrentarlo tuvieron como efecto la sobrecarga académica de los estudiantes. Además, algunos experimentaron trastornos emocionales causados por problemas familiares, el confinamiento y asuntos académicos. Incluso reportaron tensiones en las relaciones familiares e interferencia de los padres en el desarrollo de las actividades académicas.

Las cámaras apagadas impactaban el desarrollo de las sesiones sincrónicas y afectaban la interacción y el clima emocional, porque era difícil tener certeza sobre la disposición y atención durante las clases. Al mismo tiempo, algunos profesores sentían que las cámaras encendidas eran una invasión en la privacidad de los estudiantes, mientras que otros reportaron que sus estudiantes se mostraban tímidos o avergonzados al exponerse ante sus compañeros y profesores.

En cuanto a la flexibilidad, atender estas solicitudes y casos especiales aumentó la carga de trabajo docente e incluso desbordó su capacidad. En resumen, el impacto en las condiciones emocionales de docentes y estudiantes, causado por la pandemia, tuvo un efecto negativo en la motivación y la disposición para aprender afectando el logro de los objetivos de aprendizaje, el proceso enseñanza-aprendizaje y sus percepciones sobre el aprendizaje.

3.2.2. Retos educativos tras el regreso a la presencialidad

Luego de reflexionar sobre los factores que influyeron en los resultados de aprendizaje, el grupo de docentes señaló aspectos esenciales para mitigar los efectos no deseados de lo ocurrido durante la pandemia.

- Garantizar el perfil de egreso de los programas académicos: Dadas las dificultades para alcanzar plenamente los objetivos de aprendizaje establecidos en los diferentes programas académicos,

los profesores recomendaron emprender acciones para asegurar que los estudiantes afectados por la pandemia cumplan con el perfil de egreso definido en cada caso.

- Implementar acciones diagnósticas y de nivelación: Desde la perspectiva docente, resulta crucial conocer el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes para atender sus necesidades efectivamente; se sugiere establecer rutas o mecanismos que faciliten el diagnóstico y la nivelación para el desarrollo de habilidades disciplinares y competencias comunicativas.
- Promover espacios para la reflexión docente: Coinciden en que los cambios han sido rápidos y que ha habido pocas oportunidades para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje; proponen la apertura de conversaciones para analizar lo ocurrido e identificar estrategias adecuadas para fortalecer el aprendizaje.
- Incorporar los aprendizajes al contexto actual: A lo largo del estudio, se identificaron transformaciones e innovaciones en las prácticas docentes que resultaron efectivas para fomentar el aprendizaje y fortalecer las competencias docentes; el actual desafío consiste en incorporar las buenas prácticas de enseñanza y las lecciones aprendidas para enriquecer la calidad de la educación.
- Estimular la reflexión sobre el bienestar: La experiencia de enseñanza-aprendizaje en la pandemia evidenció la importancia del bienestar de la comunidad universitaria. Se reconoció el impacto de las condiciones de bienestar, tanto en el cuerpo docente como en los estudiantes. Se planteó la necesidad de redefinir el concepto de “bienestar”, con el propósito de mejorar la interacción entre estudiantes y docentes. Además, se destacó la importancia de proporcionar pautas y recomendaciones que ayuden a identificar las vías apropiadas para abordar las situaciones emocionales.
- Reinventar las reglas de juego: Los cambios también han transformado los hábitos de estudio, la disposición, la motivación y el compromiso de los estudiantes. Es necesario establecer límites claros para promover la autonomía, la motivación, la disposición y el buen rendimiento de los estudiantes.

3.3. Percepciones de los estudiantes sobre los cursos, antes, durante y después de la pandemia

Luego de entender las perspectivas del equipo docente, se analizaron las encuestas institucionales aplicadas entre 2018-1 y 2022-1. Se examinaron las tendencias notables en las percepciones del estudiantado a lo largo del tiempo, prestando especial atención a lo ocurrido durante la pandemia. Las gráficas representan el porcentaje de estudiantes que marcó las opciones más altas en cada una de las preguntas seleccionadas.

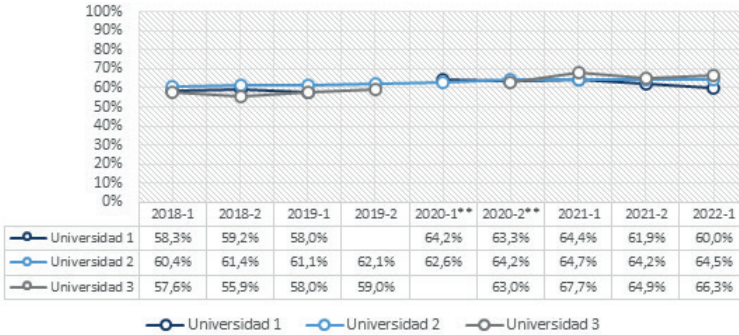
3.3.1. Atención académica a estudiantes

Las preguntas de este aspecto indagan por el apoyo, acompañamiento y disponibilidad para atender dudas, dar asesoría o brindar retroalimentación. Mantener los espacios de atención durante la pandemia fue desafiante, dadas las restricciones del confinamiento y la carga del equipo docente. La apertura de espacios de atención mediados con tecnología favoreció este proceso; algunos profesores reportaron incrementos de las consultas y vieron las herramientas tecnológicas como alternativas para dar respuestas eficientes en algunas áreas disciplinares, por ejemplo, ingenierías o ciencias.

Al ver el comportamiento de los datos, en general entre el 60% y el 75% marcaron las opciones más altas. En el periodo de tiempo analizado, las tres universidades muestran un patrón de mejora de las percepciones de 2019 a 2020, que alcanzan su valor más alto en 2021-1 y decaen posteriormente, sin llegar a los niveles de 2019.

Figura 4.

Atención académica a estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

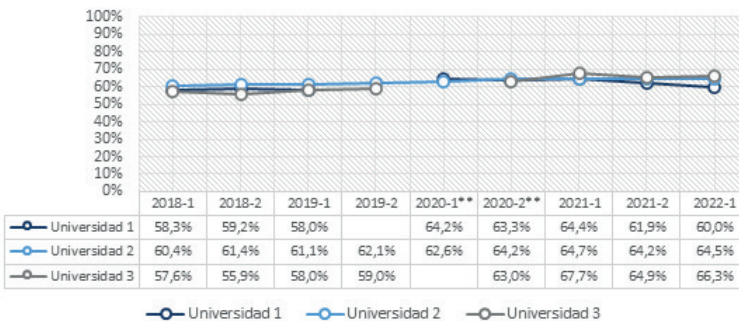
3.3.2. Evaluación y retroalimentación

Las preguntas seleccionadas hacen referencia a la claridad de los mecanismos de evaluación y a la oportunidad de la retroalimentación. En cuanto a los cambios en los ambientes de aprendizaje, esta dimensión implicó diferentes ajustes debido a que los productos de aprendizaje y los espacios para realizar las evaluaciones cambiaron.

Las tres universidades muestran un patrón de mejora de las percepciones de 2019 a 2021 y, tras el regreso a la presencialidad, decaen levemente; en todas las universidades hubo lineamientos institucionales que modificaron las condiciones de evaluación, tanto en el confinamiento como en el regreso a la presencialidad.

Figura 5.

Evaluación y retroalimentación

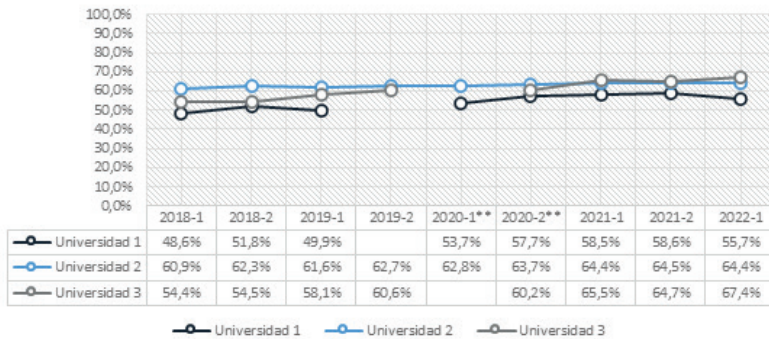


Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Fomento de la autonomía

Para entender cómo los cursos fomentan la autonomía se aplican ítems para estimar el trabajo autónomo durante el proceso de aprendizaje. Aunque no hay una tendencia común entre las universidades, se observa una leve tendencia ascendente desde el 2019, que no fue afectada por el periodo de pandemia. Sin embargo, los promedios de la Universidad 1 decaen en 2022-1.

Figura 6.
Fomento de la autonomía



Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos, durante el confinamiento se mantienen respecto de las percepciones previas a la pandemia, pero tras el regreso al *campus* se observan comportamientos variados en cada universidad.

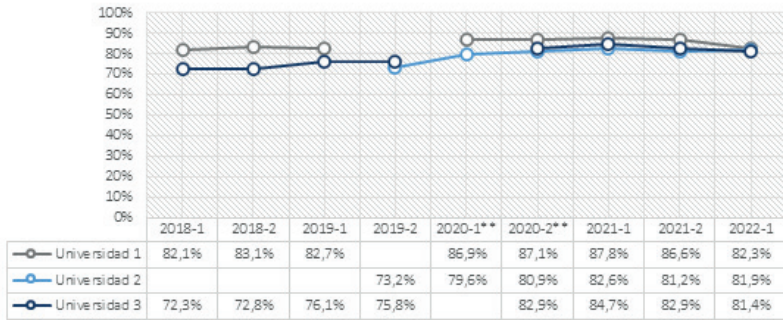
3.3.4. Trato a estudiantes

Los ítems usados para estimar el trato a estudiantes se relacionan con el establecimiento de una relación respetuosa entre el profesorado y el estudiantado. El equipo docente manifestó que conocer las realidades de los estudiantes a través de la cámara, entender situaciones emocionales e identificar casos de afectaciones a la salud fueron aspectos que los llevaron a reflexionar sobre el bienestar de sus estudiantes e identificar su relación con los procesos educativos. En contraste, tras el regreso al *campus*, la mayoría de las personas del equipo docente reportaron dificultades para llegar a acuerdos con

los estudiantes, pues redefinir acuerdos para desarrollar los cursos fue retador.

Este aspecto, en todos los periodos y universidades, presenta los mayores porcentajes entre los temas seleccionados. Al parecer el trato a estudiantes mejora durante la pandemia, pero, tras el regreso al *campus*, tiende a disminuir levemente. Esto se puede relacionar con la readaptación al *campus*, los cambios en la interacción y la necesidad de establecer nuevas reglas del juego, estimular la autonomía, la motivación y la disposición.

Figura 7.
Trato a estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

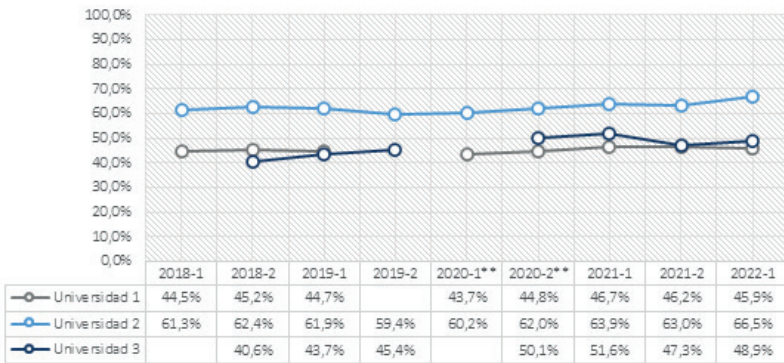
3.3.5. Percepción del aprendizaje

En las encuestas se solicitó a los estudiantes que estimaran el nivel de aprendizaje alcanzado. Como se ha mostrado, algunos profesores manifestaron que, tras el regreso al *campus*, identificaron resultados de aprendizaje insatisfactorios. Aunque los resultados de cada universidad tienen un comportamiento diferente, es importante anotar que, entre los aspectos seleccionados para el estudio, es este el que muestra los porcentajes más bajos.

En todos los casos se identificó que, durante el periodo de docencia en pandemia (2020-1 y 2020-2), las percepciones sobre sus cursos mejoraron, en parte porque reconocieron los esfuerzos de sus profesores por disponer ambientes de aprendizaje en las mejores condiciones posibles.

Ahora, a partir del 2021-2, en todos los casos hay una disminución en estas percepciones. Este periodo coincide con el restablecimiento de la presencialidad en las tres universidades, es decir, los estudiantes se sintieron menos preparados y abrumados al regresar al *campus*, aunque desde 2022-1 la percepción del aprendizaje mejoró. Es posible que la readaptación a la presencialidad y las percepciones sobre lo aprendido en pandemia haya afectado su experiencia en la nueva presencialidad.

Figura 8.
Percepción del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Luego de triangular las percepciones de profesores y estudiantes sobre el desempeño de los estudiantes, las opiniones discrepan; mientras los estudiantes reportan mejores aprendizajes en pandemia, los profesores consideran que no se lograron los objetivos de aprendizaje.

4. Discusión y conclusiones

La pandemia covid-19 generó una situación sin precedentes en la educación superior e impactó de manera contundente las prácticas educativas y los procesos de enseñanza de las universidades. El camino recorrido por las instituciones, los equipos docentes y los estudiantes mostró las limitaciones de la docencia remota y, simultáneamente, el potencial de las estrategias y acciones que se implementaron. En otras palabras, fue un escenario para crear y atreverse a hacer cambios en

las prácticas educativas, que dejaron un sinnúmero de aprendizajes y nuevos interrogantes sobre el futuro de la educación superior.

Las instituciones y las comunidades universitarias demostraron toda su capacidad de innovación y adaptación para atender problemas complejos. Los esfuerzos institucionales de unidades académicas, del equipo docente y del estudiantado fueron enormes; tanto el compromiso como el despliegue de su conocimiento fueron esenciales para garantizar la continuidad durante varios periodos académicos.

El estudio suministra elementos valiosos para comprender los efectos derivados de la docencia remota, recoger lo aprendido e identificar cuáles son las practicas educativas más poderosas para potenciar el proceso de aprendizaje en las instituciones de educación superior.

Estrategias de apoyo docente: Los profesores coincidieron en que la transición fue abrupta y retadora e implicó apropiar un gran número de aprendizajes en poco tiempo. Desde su perspectiva, consideran que las estrategias desarrolladas por los centros de apoyo docente facilitaron la práctica docente en pandemia y contribuyeron al cuidado de los ambientes de aprendizaje; además, promovieron el intercambio entre los profesores. En particular, la interacción con los centros de apoyo permitió ampliar las comprensiones y las posibilidades respecto de las estrategias de aprendizaje y el uso de la tecnología para la enseñanza.

Ahora bien, lo experimentado en la pandemia modificó el actual contexto educativo, dejó aprendizajes y transformaciones que derivan en cambios asociados a los roles de los equipos docentes y sus competencias para la enseñanza. Por tanto, los centros de apoyo se ven enfrentados a entender las nuevas necesidades, recoger los aprendizajes y suministrar estrategias que correspondan con la nueva realidad educativa que conjuga cada vez más la presencialidad con la virtualidad, los entornos y recursos digitales para el aprendizaje, y nuevas formas de sincronía y asincronía.

Proceso de enseñanza-aprendizaje durante la docencia remota: Se realizó un gran despliegue para adaptar y crear soluciones flexibles e innovadoras que cuidaran los ambientes de aprendizaje.

Aunque hubo experiencias más exitosas que otras, en general se adaptaron las estrategias pedagógicas, se crearon nuevos recursos de aprendizaje digitales y se incorporaron herramientas tecnológicas para facilitar el desarrollo de los cursos y la interacción de los estudiantes con los recursos de aprendizaje, sus pares y los equipos docentes. A pesar de esto, el proceso de aprendizaje se vio inevitablemente afectado y el bajo desempeño académico fue notorio, en particular se hizo más evidente al retornar a la presencialidad.

Aunque en la mayoría de los casos se decidió mantener la cantidad y complejidad de los objetivos de aprendizaje, los ajustes al diseño de los cursos no siempre dieron los efectos esperados y las condiciones para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos no fueron deseables. Sumado a esto, las transformaciones en las actividades evaluativas, su ponderación y su retroalimentación afectaron la confiabilidad de las evidencias de aprendizaje. Por tanto, hubo dificultades para asegurar los ambientes de aprendizaje y obtener calificaciones confiables para estimar lo aprendido.

Las afectaciones al aprendizaje no se atribuyen exclusivamente a la capacidad de los equipos docentes para asegurar el diseño y el despliegue de los ambientes de aprendizaje. Los cambios en el entorno y los ajustes implementados estuvieron dirigidos a intensificar la interacción con los contenidos y fomentar el trabajo autónomo, lo que promovió un rol más activo de los estudiantes y posiblemente incrementó su dedicación. Los profesores reportaron que, a pesar del interés de los estudiantes y de sus familias por mantener activa su vida académica, en la práctica los estudiantes tuvieron dificultades para autorregular su aprendizaje o mantener el compromiso necesario para aprender en el marco de la docencia remota. Tiene sentido explorar si el nivel de desarrollo de estas habilidades marcó diferencias en el desempeño, la participación y el aprendizaje.

Las restricciones impuestas por la pandemia no solo dificultaron la gestión de los cursos, también se afectó la condición humana de quienes intervienen en el proceso de aprendizaje. Los efectos en el bienestar de estudiantes, profesores, administrativos y sus familias también impactaron la disposición para aprender y para enseñar.

Aunque el profesorado se mostró satisfecho con los ajustes realizados, es consciente de las limitaciones y las dificultades permanente que no siempre lograron resolver; coincide en que la docencia remota de emergencia no bastó para cuidar las condiciones pedagógicas y tecnológicas requeridas para transitar adecuadamente a la modalidad virtual y asegurar el aprendizaje. Hoy las instituciones necesitan desarrollar estrategias que permitan la nivelación de los conocimientos y asegurar los aprendizajes que hayan sido afectados.

Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje durante la pandemia: Los análisis de las encuestas institucionales no son concluyentes, pero dejan ver algunas tendencias para entender las ideas del estudiantado sobre los cursos y sus experiencias de aprendizaje.

En general, durante el confinamiento hubo mejores valoraciones sobre “Trato a estudiantes”, “Fomento de la autonomía”, “Atención académica”, y “Evaluación y retroalimentación”, aunque la “Percepción del aprendizaje” obtuvo los porcentajes más bajos. Los resultados coinciden con las percepciones de los profesores; en otras palabras, hubo una valoración de los esfuerzos por cuidar los diseños de los cursos y acompañar a los estudiantes, siendo conscientes de que el logro de los resultados de aprendizaje estaba comprometido.

Antes de la pandemia, en la mayoría de las categorías y en todas las universidades, los aspectos analizados mejoraban, tendencia que se mantuvo a pesar de las restricciones y retos originados por el covid-19. Tras el retorno a la presencialidad hubo algunas disminuciones que, en ningún caso, reportaron porcentajes inferiores a los obtenidos durante la presencialidad previa al confinamiento.

En otras palabras, las percepciones tendían a mejorar antes de la pandemia y, a pesar de la doble adaptación que significó la docencia remota de emergencia y el regreso a la presencialidad, la tendencia favorable en la percepción de los estudiantes pudo mantenerse y, al parecer, los ajustes a los cursos no afectaron drásticamente la percepción del estudiantado.

4.1. Contribuciones de la docencia remota a la práctica docente

La docencia en pandemia estimuló la reflexión de los equipos docentes. En su mayoría, expresaron que los ajustes realizados les permitieron explorar nuevas dimensiones de su práctica docente y sentirse mejor preparados para la enseñanza. En este mismo sentido, los ajustes a los cursos también implicaron cambios y adaptaciones en su rol docente, que no solo se reconfiguraron para atender la emergencia, sino que de algún modo perduraron en sus visiones educativas.

Este escenario favoreció el desarrollo de las competencias digitales de docentes y estudiantes, las cuales son cada vez más relevantes en los procesos formativos y en el contexto laboral de los profesionales de diversos campos de conocimiento. La pandemia propició escenarios para apropiarse de habilidades que hoy son indispensables para desenvolverse en el ámbito educativo y profesional. De la mano de este viraje vinieron transformaciones acerca de las ideas y concepciones existentes sobre el uso de la tecnología y su aporte para la enseñanza. Aunque aún se requieren esfuerzos para profundizar su desarrollo, ha sido un cambio importante para acoger nuevas tendencias tecnológicas predominantes, como la incorporación de la inteligencia artificial o la realidad aumentada.

La creatividad emergió para optimizar la educación durante el confinamiento y estimuló la exploración de variadas herramientas tecnológicas, recursos digitales y plataformas que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Durante ese tiempo, en buena parte de los campos disciplinares se vivió un apogeo tecnológico, en el cual tanto estudiantes como profesores exploraron y apropiaron los beneficios de mundo digital en pro de la experiencia de aprendizaje. Incluso, una de las expectativas más recurrentes está relacionada con la incorporación y sostenibilidad de recursos digitales en la nueva presencialidad.

La mirada sobre el bienestar de estudiantes y docentes surgió como una dimensión central del proceso de enseñanza-aprendizaje; la preocupación por el cuidado del bienestar de las comunidades

educativas fue protagónica. En muchos sentidos se cuestionaron las prácticas cotidianas y las formas de interactuar en los ámbitos educativos. Algunas personas indicaron que el verdadero reto es mantener una actitud reflexiva ante las transformaciones del contexto, para que se redefinan permanentemente las condiciones de bienestar pertinentes a las nuevas realidades sin perder sentido de los proyectos educativos.

4.2. Aprendizajes y perspectivas educativas

Existe la oportunidad de rescatar los aprendizajes obtenidos para pensar y diseñar nuevos e innovadores espacios educativos. Elaborar una apuesta formativa flexible, personalizada y adaptativa es una responsabilidad colectiva que involucra a la universidad en su conjunto, es decir, equipos directivos, equipos docentes y estudiantes.

Lo aprendido complementa la presencialidad e invita a repensar la educación en modalidades alternativas; se trata de crear y desarrollar estrategias integrales, que favorezcan la calidad educativa y combinen lo mejor de la presencialidad y del mundo digital para ser más coherentes con las necesidades actuales de las sociedades latinoamericanas y globales. Para hacerlo es esencial impulsar la formación docente y el aprendizaje activo; promover el desarrollo de competencias digitales en los equipos docentes y estudiantes; favorecer la incorporación de recursos digitales, herramientas para la interacción, estrategias de evaluación auténtica y actividades innovadoras.

Existen cambios en el perfil y las expectativas de los estudiantes. Al parecer, tiene sentido contar con estrategias y herramientas que ayuden a caracterizar oportunamente sus motivaciones, necesidades e intereses, y recoger lo aprendido para ofrecer una formación más pertinente.

Hoy son numerosos los desafíos que enfrenta la educación superior, algunos existían antes de la pandemia y se intensificaron con la emergencia sanitaria, exigiendo a las instituciones incrementar la capacidad para hacerles frente y adaptarse a ellos con rapidez y flexibilidad. Además de las preocupaciones del mundo actual, se sumaron los retos sobre la reconfiguración de los espacios educativos,

la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje, y el bienestar de docentes y estudiantes.

Referencias

- Astudillo, C. (2023). El COVID-19 y la valoración del proceso enseñanza - aprendizaje en estudiantes de derecho. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1279. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1279>
- Chen, L.-H. (2023). Moving forward: International students' perspectives of online learning experience during the pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 5, Article 100276. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100276>
- Cortez, A. J., Unda, S. G., Gil-LaOrden, P., Rodríguez, M. y Tovalín, J. H. (2023). Profesores universitarios: condiciones de teletrabajo y uso de tecnologías en el marco de la enseñanza remota de emergencia. *Texto Livre*, 16, e42793. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42793>
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N., Mamani-Uchasara, H. y Huaypar-Loayza, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10237. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Gedera, D., Forbes, D., Brown, C., Hartnett, M. & Datt, A. (2023). Learning during a pandemic: an activity theory analysis of the challenges experienced by Aotearoa/New Zealand university students. *Education Tech Research Dev*, 71, 2271-2295. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10284-3>
- Gómez, V., Suárez, M., Cáceres, M. L. y Lara, D. G. (2023). Experiencias de aprendizaje en la formación virtual docente durante el COVID. *Interdisciplinaria*, 40(2), 497-515. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.29>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González, I. y Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Guzmán, M. A., Cuéllar, C., Faúndez, M. P. y Lizama, C. (2021). Universidad y educación no presencial en contexto de pandemia: Desafíos a la gestión pedagógica en un marco de continuidad formativa. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 325-346. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.58153>

- Henriquez, P. (2023). Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1780. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1780>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Li, L., Zhang, R. & Piper, A. M. (2023). Predictors of student engagement and perceived learning in emergency online education amidst COVID-19: A community of inquiry perspective. *Computers in Human Behavior Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100326>
- Losa-Iglesias, M. E., Calvo-Lobo, C., Jiménez-Fernández, R., Rodríguez-Sanz, D., Corral-Liria, I., Casado-Hernández, I. & Becerro-de-Bengoa-Vallejo, R. (2023). Comparison between virtual and hybrid education for psychological factors and academic stress in freshman nursing students: a case-control study. *BMC Nursing*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01477-5>
- Meneses-Reyes, M., Pogliaghi, L. y López-Guerrero, J. (2023). La experiencia estudiantil “no se detiene” a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM. *Universia*, 14(40). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1543>
- Riquelme, E., Villarroel, V., García, R., Pérez, C. & Fuentes, G. (2023). Emotions of University Professors and Students in Times of Pandemic: An Analysis from the Perspective of Resilience in Chilean Higher Education. *Education Sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060561>
- Salehi, S., Ballen, C. J., Laksov, K. B., Ismayilova, K., Poronnik, P., Ross, P. M., Tzioumis, V. & Wieman, C. (2023). Global perspectives of the impact of the COVID-19 pandemic on learning science in higher education. *PLoS ONE*, 18(12), e0294821. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294821>
- Talosa, A., Javier, B. & Dirain, E. (2023). Higher Education students' technological characteristics and technological self-efficacy during Covid 19: Implications to flexible learning framework. *Multidisciplinary Science Journal*, 6(2). <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024017>

ANEXOS

Anexo A

Instrumento encuesta de percepción aplicada a docentes en 2020.

Datos de identificación:

1. Ingrese su dirección de correo electrónico institucional
2. Rango de edad
 - Entre 25 y 30 años
 - Entre 31 y 35 años
 - Entre 36 y 40 años
 - Entre 41 y 45 años
 - Entre 46 y 50 años
 - Entre 51 y 55 años
 - Entre 56 y 60 años
 - Entre 61 y 65 años
 - 66 años o más
3. Sexo
 - Hombre
 - Mujer
4. Rango de años de experiencia docente
 - Entre 0 y 5 años
 - Entre 6 y 10 años
 - Entre 11 y 15 años
 - 16 años o más

Instrucciones:

A continuación, verá una serie de ideas acerca de los cambios implementados en su docencia durante la pandemia. En caso de haber tenido más de un curso a su cargo le sugerimos tener como referencia uno de ellos para responder esta encuesta.

5. Indique el número de estudiantes inscritos en el curso de referencia
- 14 o menos estudiantes
 - Entre 15 - 30
 - Entre 31 - 50
 - Entre 51 - 80
 - 81 o más estudiantes

Categoría: Bienestar

6. Considerando su docencia durante la pandemia, por favor señale las **3** emociones más recurrentes en este tiempo. Lea el listado completo antes de seleccionar.

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Aburrido(a) | <input type="checkbox"/> Creativo(a) | <input type="checkbox"/> Optimista |
| <input type="checkbox"/> Agobiado(a) | <input type="checkbox"/> Deprimido(a) | <input type="checkbox"/> Orgullosa(a) |
| <input type="checkbox"/> Agradecido(a) | <input type="checkbox"/> Enojado(a) | <input type="checkbox"/> Pensativo(a) |
| <input type="checkbox"/> Alegre | <input type="checkbox"/> Estresado(a) | <input type="checkbox"/> Preocupado(a) |
| <input type="checkbox"/> Ansioso(a) | <input type="checkbox"/> Inspirado(a) | <input type="checkbox"/> Sereno(a) |
| <input type="checkbox"/> Cansado(a) | <input type="checkbox"/> Inconforme | <input type="checkbox"/> Triste |
| <input type="checkbox"/> Comprometido(a) | <input type="checkbox"/> Motivado(a) | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? |
| <input type="checkbox"/> Confiado(a) | <input type="checkbox"/> Nervioso(a) | _____ |

7. En comparación con un semestre promedio, señale cómo han cambiado los siguientes hábitos de autocuidado durante la pandemia:

	Nunca he tenido este hábito	Disminuyó considerablemente	Disminuyó levemente	Se mantuvo	Aumento levemente	Aumento considerablemente
Beber al menos un litro de agua al día.						
Realizar actividad física al menos una vez a la semana.						
Tomar recesos entre las clases.						
Practicar ejercicios de relajación y concentración al menos una vez a la semana.						
Tener una alimentación sana.						
Dormir al menos 8 horas al día.						

8. En comparación con un semestre promedio, durante mi docencia en pandemia, el tiempo destinado al acompañamiento emocional de los estudiantes de mi curso:
- Nunca he dedicado tiempo para el acompañamiento emocional de los estudiantes.
 - Disminuyó considerablemente
 - Disminuyó levemente
 - Se mantuvo
 - Aumentó levemente
 - Aumento considerablemente

Categoría: Ámbito disciplinar y metodológico

9. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizó en la cantidad de objetivos de aprendizaje de su curso para adaptarse a la docencia remota:

- Disminuí considerablemente la cantidad de objetivos de aprendizaje.
 - Disminuí levemente la cantidad de objetivos de aprendizaje.
 - No realicé cambios en la cantidad de objetivos de aprendizaje.
 - Aumenté levemente la cantidad de objetivos de aprendizaje.
 - Aumenté considerablemente la cantidad de objetivos de aprendizaje.
10. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizó en la complejidad de los objetivos de aprendizaje de su curso para adaptarse a la docencia remota:
- Disminuí considerablemente la complejidad de los objetivos de aprendizaje.
 - Disminuí levemente la complejidad de los objetivos de aprendizaje.
 - No realicé cambios en la complejidad de los objetivos de aprendizaje.
 - Aumenté levemente la complejidad de los objetivos de aprendizaje.
 - Aumenté considerablemente la complejidad de los objetivos de aprendizaje.
11. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizó en los materiales de estudio de su curso (tutoriales, guías, bibliografía, entre otros) para adaptarse a la docencia remota. Puede marcar más de una opción:
- No realicé cambios en el material de estudio.
 - Aumenté la cantidad de materiales de estudio dispuestos para los estudiantes.
 - Reduje la cantidad de materiales de estudio dispuestos para los estudiantes.
 - Actualicé los contenidos presentes en los materiales de estudio.
 - Diversifiqué formatos y tipos de materiales de estudio
12. Señale los recursos o herramientas de entrega de contenidos que utilizó en su curso para adaptarse a la docencia remota. Puede seleccionar más de una opción.

- Uso de videos.
- Uso de podcast.
- Uso de presentaciones.
- Uso de infografías.
- Uso de clases remotas en línea o espacios sincrónicos.
- Ninguno.
- Otro (especifique): _____

13. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizó en la cantidad de actividades de aplicación de conocimientos de su curso para adaptarse a la docencia remota.

No aplica para mi curso/ Nunca lo he usado	Disminuí considerablemente	Disminuí levemente	No realicé cambios	Aumenté levemente	Aumenté considerablemente
---	----------------------------	--------------------	--------------------	-------------------	---------------------------

Simulación

Ejercitación

Laboratorios

Prácticas

Mundos inmersivos, realidad aumentada o realidad virtual.

Otro (especifique): _____

14. En comparación con un semestre promedio, señale el grado en que tuvo que adaptar cada una de las siguientes actividades de aplicación de conocimientos de su curso para hacerlos operativos durante el contexto de docencia remota

No aplica para mi curso/Nunca lo he usado	Muy bajo	Bajo	No fue necesario hacer adaptaciones	Alto	Muy alto
---	----------	------	-------------------------------------	------	----------

Simulación

Ejercitación

Laboratorios

Prácticas

Mundos
 inmersivos,
 realidad
 aumentada
 o realidad
 virtual.

Otro (especifique): _____

15. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizó en la cantidad de actividades de interacción para adaptarse a la docencia remota:

	No aplica para mi curso	Mucho menos desafiante	Menos desafiante	Igual de desafiante	Más desafiante	Mucho más desafiante
Actividades de intercambio entre los estudiantes y el docente.						
Actividades colaborativas o de intercambio entre estudiantes.						
Actividades de interacción de los estudiantes con el contenido.						

16. Señale que tan desafiante le ha resultado la docencia remota en comparación con su docencia antes de la pandemia, en los siguientes aspectos:

	No aplica para mi curso	Mucho menos desafiante	Menos desafiante	Igual de desafiante	Más desafiante	Mucho más desafiante
Implementar actividades para la entrega de contenidos de aprendizaje.						
Implementar actividades para la aplicación/ práctica/ ejercitación.						
Lograr la interacción con los estudiantes.						
Lograr la interacción entre los estudiantes.						

Implementar actividades para la evaluación del aprendizaje.

Implementar estrategias para retroalimentar el aprendizaje.

Disponer de recursos digitales específicos para el curso que enseño.

Otro (especifique): _____

Categoría: Estrategias evaluativas

17. En comparación con un semestre promedio, señale los cambios que realizo en él

	No aplica para mi curso/ Nunca la he utilizado	Disminuí considerablemente	Disminuí levemente	No realicé cambios	Aumenté levemente	Aumenté considerablemente
--	---	----------------------------	--------------------	--------------------	-------------------	---------------------------

Número de actividades de evaluación.

Número de evaluaciones centradas en el manejo de contenidos (exámenes con preguntas cerradas, exposiciones, entre otros).

Número de evaluaciones centradas en la aplicación de conocimiento (preguntas de desarrollo: ensayos, mapas conceptuales, videos, entre otros)

18. En comparación con un semestre promedio, señale el grado en que tuvo que modificar

	No aplica para mi curso/ Nunca las he utilizado	Muy bajo	Bajo	No fue necesario hacer adaptaciones	Alto	Muy alto
Estrategias para la retroalimentación del docente hacia los estudiantes						
Estrategias para la retroalimentación entre estudiantes						
La ponderación de las evaluaciones						
Flexibilización de las condiciones (plazos y formas de entrega)						

Categoría: Reflexiones

19. Por favor indique qué tan de acuerdo está con cada uno de los siguientes enunciados:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica
Los cambios realizados a los objetivos o resultados de aprendizaje facilitaron el desarrollo del curso.						
Los ajustes implementados en las actividades de aprendizaje permitieron el logro de los principales objetivos del curso.						
Los ajustes realizados en las actividades de evaluación permitieron conocer el logro de los aprendizajes.						
Los ajustes realizados en las actividades de evaluación permitieron retroalimentar a los estudiantes.						
Los ajustes realizados en las actividades de retroalimentación permitieron orientar el aprendizaje de los estudiantes.						
La incorporación de la tecnología facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje.						

Los cambios implementados en mis cursos transformaron mis ideas sobre el rol del profesor.

Dedicar tiempo a temas emocionales de estudiantes es relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

20. Señale hasta 3 aspectos que requieren ajustes en sus cursos para este periodo académico o el que finalizó:

- Objetivos de aprendizaje
- Material de estudio (tutoriales, guías, bibliografía, entre otros)
- Actividades de entrega de contenidos
- Actividades de aplicación de conocimientos
- Actividades con interacción
- Actividades de evaluación
- Actividades de retroalimentación
- Otro (especifique) _____

21. En una escala en la que valores cercanos a 1 representan una contribución baja y valores cercanos a 5 una contribución alta, indique la contribución de cada uno de los siguientes apoyos para la implementación de su curso.

	1	2	3	4	5	No aplica
--	---	---	---	---	---	-----------

Apoyo de estudiantes, monitores o asistentes.

Intercambio con colegas.

Apoyo de las facultades/ departamentos /escuelas.

Acciones institucionales de centros de apoyo a la docencia y la innovación.

Información institucional

Sitio en internet

Otro (especifique) _____

22. Indique qué tan preparado se sentía para realizar las siguientes actividades, al inicio de la pandemia:

	No aplica para mi curso/ Nunca las he implementado	Nada preparado	Poco preparado	Medianamente preparado	Preparado	Muy preparado
Diseñar y producir recursos y presentaciones para el aprendizaje.						
Diseñar y producir videos o cápsulas para explicar contenidos.						
Usar herramientas digitales para actividades interactivas con mis estudiantes (por ejemplo, Kahoot, Mentimeter, etc.).						
Diseñar evaluaciones usando herramientas digitales (por ejemplo, cuestionarios en Googleform, Surveymonkey).						
Utilizar herramientas digitales para la interacción entre estudiante y profesor.						
Utilizar estrategias digitales para la interacción entre estudiantes (por ejemplo, carpetas compartidas, Drive, Googledoc, Padlet).						
Utilizar herramientas remotas para evaluación del aprendizaje.						
Utilizar herramientas digitales para entregar retroalimentación de calidad.						
Utilizar herramientas digitales para promover la evaluación entre pares o autoevaluación.						

Utilizar la plataforma de gestión de aprendizajes de mi institución (por ejemplo, CANVAS)

23. Indique qué tan preparado se siente para realizar las siguientes actividades, al día de hoy:

	No aplica para mi curso/ Nunca las he implementado	Nada preparado	Poco preparado	Medianamente preparado	Preparado	Muy preparado
Diseñar y producir recursos y presentaciones para el aprendizaje.						
Diseñar y producir videos o cápsulas para explicar contenidos.						
Usar herramientas digitales para actividades interactivas con mis estudiantes (por ejemplo, Kahoot, Mentimeter, etc.).						
Diseñar evaluaciones usando herramientas digitales (por ejemplo, cuestionarios en Googleform, Surveymonkey).						
Utilizar herramientas digitales para la interacción entre estudiante y profesor.						
Utilizar estrategias digitales para la interacción entre estudiantes (por ejemplo, carpetas compartidas, Drive, Googledoc, Padlet).						
Utilizar herramientas remotas para evaluación del aprendizaje.						
Utilizar herramientas digitales para entregar retroalimentación de calidad.						

Utilizar herramientas
digitales para
promover la
evaluación entre pares
o autoevaluación.

Utilizar la plataforma
de gestión de
aprendizajes de
mi institución (por
ejemplo, CANVAS)

24. A partir de la experiencia vivida durante la pandemia describa
cuáles han sido los principales aprendizajes obtenidos en relación
con su docencia.

Anexo B

Pauta grupos focales

Categorías:

- Análisis de las estrategias de acompañamiento de los centros de apoyo a la docencia.
- Cambios en la satisfacción de los procesos de aprendizaje.
- Bienestar e interacción entre estudiantes y profesores.
- Aspectos destacados de la práctica docente en las diferentes modalidades.

Preguntas.

1. Percepción sobre el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta su experiencia docente durante la pandemia, ¿qué percepción tienen del aprendizaje de los estudiantes durante las modalidades virtual, híbrida, presencial?

- Desarrollo de competencias disciplinares.
- Desarrollo de competencias transversales (trabajo en equipo, comunicación, autonomía, otras).
- Desarrollo de competencias digitales (comunicación, interacción, otras).
- Rol del estudiante y desempeño (atención, motivación, participación, empoderamiento, autorregulación, interacción con los contenidos, desarrollo y contribución de las actividades).

2. Análisis de las estrategias de acompañamiento de los centros de apoyo a la docencia.

¿Cuáles fueron las estrategias de apoyo para adaptar sus cursos a la virtualidad? ¿Participaron de las actividades de los centros (UC, TEC, UA)? ¿Cuáles fueron los aciertos y desaciertos de las estrategias de apoyo de los centros? ¿Cuál cree que fue el impacto en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué contribuciones y limitaciones destacaría?

- Diseño e implementación de cursos.
- Competencias de los profesores.

3. Cambios en la satisfacción del proceso de aprendizaje.

¿Ha notado cambios en la satisfacción que los estudiantes reportan sobre sus cursos antes, durante y después de la virtualidad? ¿Cómo explica estos cambios?

- Ambientes de aprendizaje
- Rol de los profesores.
- Rol de los estudiantes.
- Resultados de aprendizaje.

¿Qué han escuchado de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje?

4. Bienestar e interacción entre estudiantes y profesores.

Teniendo en cuenta el regreso de los estudiantes y los profesores al campus de la universidad, ¿qué percepción tiene de la motivación y el bienestar **emocional de los estudiantes**? ¿Qué percepción tiene de la motivación y el bienestar **emocional de los profesores**? ¿Ha visto cambios en la relación estudiantes-profesores? ¿La interacción estudiante-profesor sigue vinculada con el bienestar y la motivación de estudiantes y profesores?

5. Aspectos destacados de la práctica docente en las diferentes modalidades (virtual, híbrida, presencial).

Desde su perspectiva, ¿qué aciertos y desaciertos destacaría de su práctica docente durante la pandemia? ¿Cuáles fueron los efectos en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué aspectos considera que se deben mantener?