



LA EVALUACIÓN AL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

The Evaluation of Higher Education Teachers during the COVID-19 Pandemic

MARTÍN GABRIEL DE LOS HEROS RONDENIL¹, NÉLYDA SOLANA-VILLANUEVA²

¹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede México, México

² Colegio de Postgraduados, COLPOS campus Tabasco, México

KEY WORDS

*Teacher evaluation
COVID-19
Feedback
Higher education*

ABSTRACT

This document presents the results of the evaluation of the teaching performance of a public university in Mexico from the perspective of the students. It is a quantitative, descriptive, and exploratory study with information from an intentional sample of 85 students. The reference is January-May 2020, public health emergency period. An online questionnaire was applied. The results show that 57.6 % of the students understood the teacher's instructions and explanations; the most used evaluation instrument was homework; 90 % of the students received feedback. No substantial changes in teaching strategies, instruments of evaluation, or feedback.

PALABRAS CLAVE

*Evaluación docente
COVID-19
Retroalimentación
Educación superior*

RESUMEN

En este documento se presentan los resultados de la evaluación al desempeño docente de una universidad pública de México desde la perspectiva del estudiante. Es un estudio cuantitativo, descriptivo y exploratorio con información de una muestra intencional de 85 alumnos. La referencia es enero-mayo del 2020, periodo de emergencia de salud pública. Se aplicó cuestionario en línea. Los resultados muestran que el 57.6 % de los alumnos entendieron las instrucciones y explicaciones del docente; los instrumentos de evaluación más utilizados fueron las tareas; el 90 % recibió retroalimentación. No se observan cambios sustanciales de estrategias de enseñanza, instrumentos de evaluación o retroalimentación.

Recibido: 30/ 05 / 2021

Aceptado: 29/ 11 / 2021

1. Introducción

La evaluación docente comprende la valoración de la función normativa de la actuación de los académicos universitarios en su trabajo, que han sufrido innumerables cambios, revaloraciones y redefiniciones en los últimos tiempos (Urbano, Aguilar y Rubio, 2006) a diferencia de los modelos, metodologías, herramientas e instrumentos aplicados para ese proceso. La forma más extendida de la estrategia evaluativa es a través de la percepción u opinión de los alumnos mediante la aplicación de cuestionarios (Boring, Ottoboni y Stark, 2016; Hornstein, 2017; Rueda, 2008), que generalmente está centrada en dimensiones como: la organización, la planificación de las actividades de enseñanza, las estrategias didácticas, la relación con los educandos, la gestión, la forma de evaluación que utiliza, los resultados, manejo de técnicas pedagógicas y los procesos de aprendizaje (Rueda, 2008; Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014; Tirado, Miranda y Sánchez, 2007).

En la modalidad a distancia, las evaluaciones al desempeño de los docentes han utilizado diversos modelos, dimensiones e instrumentos. García y Pineda (2011) señalan que este proceso se ha centrado en los roles de profesor-asesor y profesor-tutor. Martí (2012, como se citó en Cabero, Llorente y Morales, 2018) menciona que se puede evaluar aspectos basados en: a) las funciones (técnica, organizativa y social, académica, nexos, orientación y contenidos), b) en sus competencias (pedagógicas, técnicas, didácticas), c) en los tipos de asesoría y d) por dimensiones; esto último también señalado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007), y que involucra la preparación de las clases, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos, el sistema de docencia que permita un aprendizaje de todos los alumnos a su cargo, y las responsabilidades profesionales. Román y Murillo (2008) consideran que se deben valorar conocimientos básicos tales como: contenidos de su área de especialización, aspectos instrumentales considerados importantes para la docencia, características de los estudiantes a quienes se va a enseñar, conocimientos sobre el proceso de

enseñanza, y su formación respecto a las bases sociales de la educación. Cano (2005) menciona evaluar las habilidades relacionadas con la utilización de nuevas tecnologías y las actividades de enseñanza que se pueden desarrollar en este medio, la capacidad de comunicación y de trabajar en equipo, la habilidad de establecer relaciones interpersonales y de resolver conflictos, además de la autoevaluación.

En esta investigación se plantean tres aspectos de desempeño docente en la etapa de enseñanza remota de emergencia, la primera se concentra en las estrategias de enseñanza exhibidas por el docente, la segunda aborda la forma de evaluar el aprendizaje y la tercera sobre la retroalimentación a los alumnos.

En los ambientes virtuales de aprendizaje, fundamentados en los enfoques cognitivos y constructivistas (Pérez, Miguelena y Diallo, 2016, p.12) el estudiante aprenderá a través de la lectura comprensiva, de la interpretación, reflexión de los contenidos para que sean asimilados por su mente, y a la vez habrá de tener la habilidad para transformar el conocimiento para construir su aprendizaje en un contexto socialmente significativo. El docente se convertirá

En creador de habilidades para gestionar un conocimiento creativo, con capacidad de explorar mecanismos de comunicación y estilo de aprendizaje, con un rol de líder orientador para crear comunidades de aprendizaje en ambientes colaborativos. (Dellepiane, 2013, como se citó en Pérez, et al., 2016, p.13)

De ahí la importancia de la dimensión de las habilidades o estrategias exhibidas por los docentes en estos ambientes y que son fundamentales cuando hay cambio de modalidad de enseñanza.

Otra dimensión importante de la evaluación al docente es la forma como el profesor evalúa al estudiante. En general, se realiza mediante exámenes, que es una estrategia cuestionada porque se le ha señalado que no es representativo del aprendizaje y del desarrollo del alumno, ya que «concentra principalmente en las destrezas básicas de comprensión de lectura, lengua y matemáticas» y deja de lado las

destrezas «de razonar y resolver problemas» (Herman, Aschbacher, y Winters, 1997, p.5). Para la modalidad a distancia implicaría adaptar o desarrollar nuevos tipos, formas e instrumentos de evaluación. Existen otras alternativas de valoración que buscan no solo conocer el producto (evaluación sumativa), sino también el proceso de aprendizaje (evaluación formativa), a través de observaciones documentadas, portafolios de evidencias (Delmastro, 2005; Quesada, 2006), portafolio electrónico (Bullock y Hawk, 2000; Cully, 2001; García, 2005), autoevaluación del alumno (Quesada, 2006), entrevistas y proyectos (Herman et al., 1997), entre otros. Estas podrían ser consideradas dentro de la adaptación de la evaluación para la modalidad a distancia.

Un aspecto que se relaciona con el aprendizaje de los alumnos es la *retroalimentación* que brindan los docentes y que es definida como el «proceso en el cual los estudiantes tienen información sobre su desempeño y la utilizan para mejorar su estrategia de trabajo o aprendizaje» (Henderson et al., 2019, p.1401). Hattie y Timperley (2007) mencionan que este proceso involucra información sobre el desempeño o la comprensión del estudiante que proviene de diversas fuentes como el docente, los compañeros o el mismo estudiante (autoevaluación). Este método es importante porque se centra en el proceso y la mejora del aprendizaje, relacionada con la evaluación formativa, principalmente, y porque la calidad de la formación es mayor cuando el maestro está al pendiente del estudiante y se comparte «identidad, creencias, integridad, pensamientos, valores y emociones» (García-Cabrero et al., 2018, p.345).

Se reconoce que la retroalimentación es un método fundamental en cualquier modalidad de formación, cuando se lleva a cabo a distancia u online, este proceso facilita la interacción del docente con el alumno, la accesibilidad hacia el profesor, el acompañamiento al educando durante la formación a través de las observaciones, sugerencias, orientaciones inmediatas y continuas. Es un mecanismo que puede alentar el avance y logro de los estudiantes en un periodo donde no comparten

espacio y tiempo común. Por todo esto, fue una dimensión que se incorporó en el estudio.

En el caso de la evaluación de docentes en México, a partir de la década de los ochenta del siglo XX se dinamizó esta práctica entre el personal académico de las universidades, que estuvieron vinculadas principalmente a la relación contractual y a recompensas financieras, mismas que no han tenido una clara incidencia en el desempeño del docente o en el aprendizaje del estudiante. La evaluación se ha convertido en un conteo de constancias, alcanzar categorías y niveles de estímulos más altos sin cambiar comportamiento, provocar estrategias de simulación, mayor dedicación a la investigación y al posgrado (Moreno y de Vries, 2015).

El esfuerzo para hacer que la evaluación al docente sea más integral surge a partir de 1996, cuando la SEP implementó el Programa para el Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP) que establecía un perfil de profesor ideal que cumpliera «de manera equilibrada cuatro funciones: 1) la docencia, 2) la investigación, 3) la tutoría, y 4) la gestión» (Moreno y de Vries, 2015, p.14). Sin embargo, aún operan los enfoques donde solo se mide la cantidad de horas impartidas, pero no se evalúan la calidad ni los resultados de la docencia. Los incentivos de este proceso son principalmente motivados por el acceso a recursos para la investigación que pone a concurso el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y por los estímulos asociados al desempeño académico y la productividad, que son evaluados por programas internos institucionales y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Ordorika, 2004).

Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, en la mayoría de las universidades del mundo, la enseñanza presencial se vio interrumpida para transitar a una enseñanza a distancia o en línea (Daumiller et al., 2021; IISUE, 2020); estas modalidades de enseñanza son subdisciplinas de la tecnología educativa (Jardines, 2009; García 2002; Garrison, 1985; Taylor, 1995) que hacen uso de los avances tecnológicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las implicaciones sobre la planeación, preparación y el desarrollo de la enseñanza a distancia, muestran que durante el

confinamiento las universidades asumieron una enseñanza remota de emergencia, ya que fue un cambio temporal surgido por las medidas de emergencia ante la enfermedad causada por el coronavirus (COVID-19), para proveer de acceso transitorio a los alumnos y profesores (Hodges et al., 2020).

En México, las universidades del país se adaptaron a este imprevisto con diversas estrategias, dependiendo de lo robusto de sus capacidades institucionales, de los docentes y de las posibilidades de los estudiantes (Barrón, 2020; Nolasco, 2021).

La evaluación de los docentes durante esta etapa de emergencia de salud pública muestra, como señalan Palta y Sigüenza (2020), que esta valoración sirve para ajustar los procesos de enseñanza temporales y que sean congruentes con las condiciones de la institución, los profesores y las necesidades de formación significativa indispensables en las Instituciones de Educación Superior (IES). Al igual, Revilla-Mendoza y Palacios-Jiménez (2020) en su evaluación al desempeño de docente universitarios durante la pandemia de COVID-19 en Perú, señalan que este proceso sirve como retroalimentación a los alumnos. Para Sepahi, Salari, Khoshay y Rezaei (2021) la evaluación a los docentes puede mostrar los factores más significativos para mejorar el desempeño de la enseñanza en línea. De su investigación desde la perspectiva de los estudiantes en la Kermanshah University of Medical Sciences, encontraron que los factores más importantes a tomarse en cuenta son la capacidad de expresar, comunicar y transmitir contenidos educativos a través de la modalidad en línea, la observancia de principios éticos y profesionales y la consulta y asistencia en la resolución de aprendizajes.

Sobre otros resultados de las evaluaciones docentes durante la pandemia, Abdolreza (2021) encuentra desde la perspectiva de los estudiantes de enfermería en la Islamic Azad University Tehran Branch, que están muy satisfechos sobre el desempeño en línea de los profesores durante la pandemia de COVID-19. Los únicos niveles de baja satisfacción fueron la falta de diferentes métodos de enseñanza, el no proporcionar retroalimentación a tiempo sobre las tareas y exámenes, y la poca disponibilidad de

los profesores cuando fueron requeridos por ellos. Asimismo, Yazdanparast, Masumeh y Marvi (2020) señalan que los estudiantes de la Bushehr University of Medical Sciences, estuvieron relativamente satisfechos con el desempeño de los profesores y sólo solicitaron que hubiera retroalimentación oportuna y respuesta a sus preguntas.

2. Metodología

Este es un estudio descriptivo y exploratorio que busca conocer cómo han respondido los docentes universitarios ante el desafío que constituyó el cambio abrupto de la modalidad presencial a la de distancia provocado por la contingencia de la pandemia de COVID-19, a través de la percepción que tienen los alumnos sobre el desempeño docente.

Se elaboró un instrumento a partir de dos de las dimensiones del desempeño docente que son consideradas en los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (Greenwald, 1997): 1) Las estrategias de enseñanza exhibidas por los profesores, y 2) La forma de evaluar el aprendizaje. Se adicionó el apartado 3) sobre retroalimentación, donde se exploran rasgos de este proceso, se valora su utilidad y una aproximación de la calidad de los comentarios que realizan los académicos a los estudiantes. Asimismo, para poder entender cómo ha sido la relación entre estas dos figuras del proceso educativo en este período de cambio de modalidad debido a la contingencia, se exploran la preferencia de los alumnos entre la educación presencial y a distancia.

Se retomaron variables para las dimensiones de la evaluación al desempeño del docente universitario presencial que se han aplicado en instituciones de educación superior, como son la Universidad Veracruzana (s.f.), la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo de Mazón, Martínez y Martínez (2009), entre otras (SEP-DGEST, 2013). También se incluyeron variables que se recuperaron de modelos y propuestas de evaluación en la modalidad a distancia. Para el módulo de retroalimentación se adaptaron preguntas del cuestionario aplicado por Monash University, Deakin University, y Melbourne University (Henderson et al., 2016).

Para valorar las estrategias de enseñanza exhibidas por el docente, se consideraron 24 variables con cinco alternativas ordinales de «totalmente en desacuerdo» a «totalmente de acuerdo». Para conocer las formas de evaluación aplicadas a los estudiantes, se planteó una pregunta de respuesta múltiple que incluía alternativas tradicionales de valoración presencial y en línea. Para conocer aspectos de la retroalimentación se plantearon nueve variables dicotómicas, su utilidad se midió con una variable ordinal. También se buscó conocer el grado de acuerdo con frases sobre la retroalimentación considerando 12 variables. La preferencia por la opción presencial, a distancia o mixta se midió con una variable de elección única.

El cuestionario en línea se aplicó a una muestra intencional de estudiantes de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) en el Estado de Tabasco, México. Esta universidad no tenía aún desarrollado un sistema de educación virtual para el periodo enero-mayo de 2020. Obtuvimos respuestas de 85 alumnos y se aplicó del 1 al 5 de junio de 2020. La muestra intencional estuvo conformada por 43 hombres y 42 mujeres. El 75.3 % tenía entre 18 a 23 años, el 23.8 % de las mujeres tenía entre 25 y más años. El 22.4 % estaba casado o vivía en unión libre, el 73 % estaba cursando el cuarto y sexto cuatrimestre.

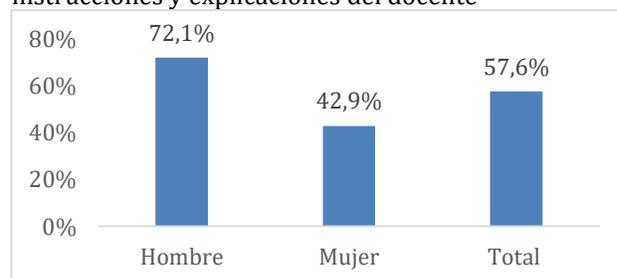
3. Resultados

La primera dimensión evaluada del trabajo docente fue la estrategia de enseñanza, de la cual se valoraron tres aspectos: la primera se refería al trabajo entre el docente y el alumno en las clases, estas comprendían las características de claridad en la comunicación y en la visualización de lo que presentaba el docente en la enseñanza remota de emergencia. Se incluyó el fomento de ciertas prácticas de formación presenciales y a distancia.

El 58.8 % de los alumnos está de acuerdo (incluye totalmente de acuerdo) sobre «leer sin dificultad lo que presenta el docente en la pantalla». El 56.5 % de los estudiantes manifestó en esta misma escala ordinal sobre la variable «se oye claramente al docente en las clases». Por sexo, son los hombres los que tienen niveles más

altos de percepción positiva con esas afirmaciones. Los aspectos de estrategias de enseñanza como «los alumnos entienden las instrucciones y explicaciones del docente durante las clases» fueron valorados como de acuerdo por el 57.6 % de los estudiantes, registrando diferencias significativas entre la opinión de los hombres, respecto a las mujeres (ver Gráfica 1). El 56.5 % de los estudiantes está de acuerdo que los docentes alientan la participación en clases. La característica «discusión de casos que fomentan los profesores» es valorado en esos mismos niveles por menos de la mitad de los encuestados (48.2 %), así como el «fomento del aprendizaje autónomo» con 57.7 % y el «trabajo colaborativo» con 54.1 %. Estas dos últimas variables son importantes en la modalidad a distancia, donde los estudiantes son capaces de «autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas» (Crispín et al., 2011, p.50). Se busca aprender de otros, «todos aprenden de todos» (Chaljub, 2014, p.66), ya que en esta modalidad se facilita por los recursos tecnológicos, siempre y cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje sea respaldado con adecuadas estrategias didácticas.

Gráfica 1
UPCH: estudiantes que están de acuerdo con las instrucciones y explicaciones del docente



Nota: la figura muestra a los estudiantes que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con las instrucciones, explicaciones del docente durante las clases.

Fuente: Elaboración propia. Encuesta en línea a estudiantes de la UPCH, junio 2020.

Respecto al segundo aspecto, se utilizaron variables sobre el desarrollo de las clases. El 56.5 % está de acuerdo tanto sobre la forma en que organiza y presenta el material de la clase, como

en que el material sea interesante. La característica sobre si el docente es experto en el tema y el ritmo del curso es adecuado fue valorada con este mismo nivel por el 55.3 % de los alumnos. En todas estas categorías, son los hombres quienes registraron mayor porcentaje de estar de acuerdo.

El tercer aspecto permitió conocer la disposición del docente ante requerimientos del alumno para el aprendizaje, que no necesariamente son llevados a cabo en las clases. Las valoraciones de la opinión «de acuerdo» respecto a estas características fueron: a) interacción fluida y sistemática con el docente tuvieron el 55.3 %; b) disposición de los profesores a ayudar con 57.7 %; c) contestan adecuadamente las preguntas con 57.6 %. Esta última dimensión es la que obtuvo mayores porcentajes positivos respecto a las anteriores y que es consistente con los resultados del apartado de retroalimentación. Estos hallazgos contrastan con la investigación realizada por Miguel (2020) en la cual muchos alumnos mencionaron estar inconformes con los docentes por la mala comunicación, ya que «las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación» (p.25).

La segunda dimensión permitió conocer las maneras de cómo evalúan los docentes a los alumnos. Los resultados mostraron que los profesores utilizaron predominantemente estrategias que se aplican en la formación presencial como son: las tareas (65 %), el trabajo escrito (53 %), así como los exámenes escritos de preguntas abiertas (52 %) y los de opción múltiple (47 %). Sólo la opción de evaluación a través de proyectos (48 %) y el de portafolios y bitácoras que fue mencionado por poco más de un tercio de los estudiantes fueron las alternativas que, según la literatura, se relacionan con la formación en línea y que fueron utilizados por los profesores de esta universidad. Los tipos de evaluación, como la autoevaluación y la evaluación por pares (evaluación de compañeros) que Hattie y Timperley (2007) mencionan como parte de la retroalimentación, y que se promueve en la formación a distancia, prácticamente no se utilizaron. Las sugerencias de los estudiantes que alcanzaron mayor número de menciones y que proponen incorporar como

posibles opciones de evaluación fueron la participación en clases y los proyectos de investigación.

Estos resultados van en consonancia con lo que señala UNESCO IESALC (2020): «el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa» (p.16). Estos resultados revelan que no solo fueron las estrategias docentes, sino también las opciones de evaluación, las mismas que se aplicaban en la modalidad presencial.

Sobre la dimensión de la retroalimentación, el 90.6 % de los estudiantes señaló que sí lo recibieron. El 67 % dijo que fue inmediata, mientras que el 78 % mencionó que fue frecuente. Estos resultados contrastan con los hallazgos de Abdolreza (2021) y Yazdanparast et al. (2020), donde los estudiantes señalaban que requerían recibir de manera oportuna los comentarios de sus docentes. En el caso de estudio, la percepción positiva de los alumnos sobre estas características muestra evidencia de que los docentes estuvieron atentos (García-Cabrero et al., 2018) y accesibles con los estudiantes durante la etapa de formación a distancia. Asimismo, esto es congruente con el resultado de la primera dimensión sobre la comunicación fluida con los profesores. Estas valoraciones son importantes porque en un ambiente de comunicación asincrónica, si la retroalimentación no es frecuente, oportuna, puede resultar frustrante para los educandos (Álvarez, 2002).

El análisis de aspectos de la retroalimentación muestra que el 88 % de los estudiantes contestó que el docente detectó y corrigió errores, el 91 % mencionó que señaló aciertos y el 86 % manifestó que dio sugerencias de mejora. Por otra parte, el 88 % dijo que este proceso alienta el aprendizaje de los estudiantes. Con esos porcentajes positivos sobre la retroalimentación se preveía un alto porcentaje de estudiantes que la consideraran de alta utilidad (61.2 %).

El 59 % de los alumnos señalaron que la retroalimentación que el docente entregaba era presentada con «claridad de los comentarios» y con «detalle de las sugerencias». Esto era

importante, ya que este proceso debe servir para mejorar el trabajo de una materia o examen, o para mejorar trabajos posteriores (62.4 %). El 62 % estuvo de acuerdo con que este método mejoraba el trabajo que realizaban y el 60 % estaba de acuerdo que les ayudó en el logro de resultados del aprendizaje, tal como lo mencionaron Henderson et al. (2019).

El análisis de un grupo particular, el de estudiantes que evaluaron la utilidad de la retroalimentación como alta (61.2 %), señalaron estar de acuerdo con los tipos de comentarios recibidos y registraron porcentajes que van del 59.6 % cuando fueron personalizados, hasta el 65.4 % cuando fueron específicos (ver Tabla 1). En ese sentido, considerando al total de los alumnos encuestados, más de un tercio de ellos fueron congruentes entre la alta utilidad que le asignaron a la retroalimentación y estar de acuerdo con los comentarios de ese proceso.

Tabla 1

UPCH: estudiantes que están de acuerdo con el tipo de comentario de la retroalimentación (%)

Rubros	Porcentaje
Comentarios claros	63.5
Comentarios detallados	61.5
Comentarios personalizados	59.6
Comentarios específicos	65.4
Ayudó al logro del aprendizaje	63.5

Nota: esta tabla muestra al grupo de estudiantes que valoraron como alta utilidad a la retroalimentación y que mencionaron la alternativa «totalmente de acuerdo» y «de acuerdo» sobre los comentarios de la retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia. Encuesta en línea a estudiantes de la UPCH, junio 2020.

Estas tres dimensiones, se entienden mejor al contextualizarlas frente a los cambios de la relación entre profesores y alumnos al pasar de la modalidad presencial a la remota de emergencia. A pesar de mostrar porcentajes que valoraban positivamente la práctica docente, las formas de evaluación y la retroalimentación, los estudiantes en un 65.9 % señalaron que prefieren la modalidad presencial, aunque también opinaron en un 24.7 % que les gustaría tener ambas modalidades. Estos contrastes

muestran cómo la relación con el docente está en proceso de negociación y resistencia.

El 17 % de los jóvenes comentaron que la principal diferencia entre la enseñanza virtual y la presencial es que el docente tiene dificultades con las explicaciones de las clases, las tareas, las actividades o prácticas y la evaluación que proponen: «Los profes no dejan tantas tareas (en la modalidad) presencial. Sus clases son más explicativas y entendibles (en la modalidad presencial)» (Alumno 1). «Lo más importante para mí es la falta de explicación y aclaración sobre un tema. Además de la forma de evaluar» (Alumno 2). «No tenemos prácticas. Los trabajos son más. No hay motivación. No hay mucha explicación» (Alumno 3).

Lo que se reflejaba en estas respuestas contradice los resultados de algunas características de las dimensiones de la evaluación docente registradas en los párrafos anteriores. La percepción que expresan estos estudiantes es que existen diferencias entre la educación presencial y remota de emergencia.

El 89.4 % de los estudiantes mencionó que el principal medio de comunicación con los docentes en la enseñanza remota de emergencia fue WhatsApp. Otro recurso tecnológico utilizado en esta etapa fue Google Doc por el 40 % de los alumnos. En menor medida, el 30.2 % utilizó chat y el 14 % Facebook.

4. Discusión

Los hallazgos muestran que el 56.5 % de los alumnos han valorado positivamente las estrategias de enseñanza que aplicaron los docentes en el periodo de enseñanza remota de emergencia, aunque se mantuvieron las estrategias de la educación presencial. Es decir, no hay un cambio de estrategias para esta nueva alternativa de formación, lo único que se modificó fue la distancia entre docente y estudiante y el acceso remoto a sus clases. Delgado y Solano (2009) señalan que un cambio hacia la modalidad a distancia implica transformaciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo que no ocurrió en estos casos analizados.

El cambio de modalidad educativa no ha estado acompañado de transformaciones en diversos procesos de la enseñanza-aprendizaje.

Dado que esta situación fue imprevista, donde la formación a distancia no fue planeada (UNESCO-IESALC, 2020), se requiere un ajuste de estrategias que consideren las resistencias a esta alteración. Sorroza, Jinez, Rodríguez, Caraguay y Sotomayor (2018) encontraron que pasar a la opción a distancia genera resistencia pasiva en los alumnos, docentes y la institución. Méndez-Estrada y Monge-Nájera (2006) señalaron que en particular los docentes presentan resistencias debido a que estos cambios implican nuevas estrategias pedagógicas, adaptación de los materiales didácticos, tiempos de gestión de esta enseñanza, además de que hay un rezago en el manejo de las TIC. Por ello, se considera que hace falta diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean flexibles, colaborativas, reflexivas, analíticas y que permitan la participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

Se observa que no hay cambios sustanciales, en el paso de la enseñanza presencial a la remota de emergencia en el tema de evaluación. Las tareas, el examen escrito de opción múltiple y pregunta abierta asincrónica son los que predominan en los casos de estudio, a pesar de que Bogantes (2015) menciona que estos tipos de valoración «no logran comprobar el aprendizaje, sino que se convierten en un acto memorístico» (p.16) que se aleja del modelo constructivista. Existe una alta probabilidad de que se mantenga la educación a distancia en esta universidad, por lo que los docentes deben replantear nuevas formas de evaluar. En esta modalidad se facilita la evaluación formativa, porque se puede dar seguimiento al avance de los logros del estudiante. Se puede ampliar las opciones de evaluación a través de proyectos, ensayos, reportes, diarios, problemas simulados, problemas autoseleccionados, portafolios, bibliografías comentadas, pruebas objetivas, videos, reporte de debate o discusión, poster, infografía, ya sea de manera individual o colaborativa. También se podría incluir la autoevaluación y la evaluación por pares y, utilización de software para evaluar en red (Dorrego, 2006) de manera continua. Se deben desarrollar herramientas que no permitan el plagio y que se aplique de forma sincrónica. Estos cambios requieren la actualización docente

y fortalecimiento de habilidades digitales para el uso e implementación de recursos tecnológicos que apoyen estas formas de evaluación.

En cuanto a la retroalimentación de los docentes sobre el trabajo de los alumnos, existe una percepción positiva del proceso. El 67 % de los estudiantes la valoró como inmediata y el 78 % dijo que fue frecuente. Estos resultados contrastan con los hallazgos del 2016 en Georgia para la educación a distancia, donde solo el 29 % señaló que la retroalimentación fue oportuna (Baldwin y Trespalacios, 2017). Los resultados en la UPCH pueden deberse a que efectivamente el docente ha estado al pendiente de los alumnos, contestado preguntas, aclarando dudas, comentando los trabajos entregados, porque era la única manera de seguir en contacto con ellos. Es importante que ocurra esta comunicación para prevenir el incremento de la deserción o la desmotivación (Álvarez, 2002). Toda vez que uno de los factores que explicaron la alta tasa de estos problemas en esta modalidad en la primera década del siglo XXI era que los estudiantes «se sienten abandonados cuando no obtienen respuesta inmediata a sus correos, no reciben atención personalizada, se molestan cuando sus trabajos no son revisados con profesionalismo» (Cervantes, 2004, como se citó en Fernández, 2011, p.193).

También se observa que la vía de comunicación entre alumnos y docentes ha sido predominantemente a través de WhatsApp, donde las respuestas pueden ser inmediatas, frecuentes e individuales, pero también son cortas, lo que podría constituir un límite para realizar observaciones, sugerencias a detalle, y de ahí que su incidencia en el aprendizaje podría diluirse. Esta percepción positiva probablemente se debe a que los profesores han mantenido comunicación continua por el cambio de modalidad y esto ha influido en la buena valoración que realizaron sobre este tema.

La mayoría de los estudiantes menciona que prefieren la formación presencial. Sin embargo, valoran positivamente las estrategias de enseñanza que aplicaron los docentes en la educación a distancia. Si las estrategias no han cambiado, lo que han valorado principalmente es el cambio en la forma de comunicación y las implicaciones en su vida cotidiana. Si este

proceso continúa de manera remota o se implementa el modelo semi presencial, los alumnos requerirán gestionar su tiempo de manera individual, tener habilidades para usar los recursos o los materiales, leer instrucciones e interpretarlos. Pérez et al. (2016) señalan que los estudiantes deben ser capaces de aprender a través de la lectura comprensiva, de la interpretación y reflexión y a la vez tener la habilidad de transformar el conocimiento para construir su propio aprendizaje en un contexto de aplicación socialmente relevante (constructivo), y esto solo será posible si poseen las habilidades para desarrollar estas nuevas formas de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes aún está fincado en aspectos del enfoque conductual y es incipiente la aplicación de un enfoque constructivista, porque existen debilidades sobre: a) habilidades digitales para el uso adecuado de recursos de las TIC en la educación tanto de alumnos como de docentes; b) competencias comunicacionales para la instrucción y la interacción docentes - estudiantes y entre estudiantes; c) limitado uso de técnicas de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo colaborativo; d) uso de formas, tipos y modelos de evaluación de la educación presencial, enfocada en los resultados (evaluación sumativa) y no en el proceso (evaluación formativa); e) escasa implementación de actividades que promuevan la resolución de problemas, el pensamiento crítico, reflexivo, analítico.

5. Conclusiones

Se encontró que, en el caso de la enseñanza remota de emergencia en el nivel de educación superior en el semestre de enero a mayo de 2020, se mantienen las características de la educación presencial. Es decir, no se observan diferencias entre una y otra modalidad excepto por el uso de algunos recursos tecnológicos y de redes sociales para la comunicación, envío de materiales y aclaración de dudas del docente con los alumnos a través de WhatsApp, Google Doc, Facebook y Chat, principalmente.

Los resultados de la evaluación docente, en el que se analizaron las estrategias de enseñanza, la forma de evaluar, la retroalimentación, y la

opinión de los alumnos sobre la formación a distancia, muestran que 56.5 % de los estudiantes estuvieron de acuerdo con las estrategias de enseñanza del docente. La forma de evaluación que con mayor frecuencia se utilizó fueron las tareas. Más del 90 % de los estudiantes señaló que reciben retroalimentación de sus profesores y valoran positivamente características tales como: son inmediatos, frecuentes, específicos, alientan el aprendizaje, recibe sugerencias de mejora. El 61.2 % lo consideró de mucha utilidad, y al interior de este grupo, alrededor del 60 % está de acuerdo en que los comentarios fueron claros, detallados, personalizados, específicos y ayudaron al logro del aprendizaje. Sin embargo, los maestros continuaron utilizando similares formas y estrategias de enseñanza y de evaluación de la modalidad presencial. Los estudiantes valoran que los docentes hayan mantenido una comunicación fluida y hayan estado dispuestos a contestar dudas, que en la modalidad a distancia es una buena estrategia para lograr que los alumnos permanezcan en el sistema educativo.

Entre los casos analizados en esta investigación, el 65.9 % de los estudiantes prefiere la educación presencial y el 24.7 % de los casos prefiere ambas modalidades. Esto presumiblemente porque ven una ventaja en la educación a distancia y porque como menciona García (2018), estas dos modalidades deberán integrarse en la modalidad mixta.

Estos resultados exploratorios requieren profundizarse con el seguimiento del aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, a través de un estudio de corte longitudinal que nos ayudaría a conocer las incorporaciones de nuevas estrategias de enseñanza, incorporación de recursos tecnológicos para evaluación formativa, así como la puesta en práctica de las recomendaciones de los docentes.

La formación a distancia requiere, además de reducir la brecha digital, procurar una capacitación integral de los docentes en el manejo de tecnologías de información, así como de elaboración o recuperación de materiales de enseñanza, diseño de actividades didácticas; elaboración de guías e instrucciones para el aprendizaje; planeación de las formas y tipos de

interacción con los alumnos, colegas o autoridades educativas; establecer las formas del trabajo individual o colaborativo; adecuar instrumentos, tipos o formas de evaluación utilizando recursos tecnológicos que evidencien el aprendizaje que van alcanzado los estudiantes mediante una evaluación formativa continua. Es indispensable que los profesores desarrollen y mantengan con los alumnos procesos de comunicación permanentes, eficientes y útiles.

En el caso de los estudiantes, estos deben fortalecer habilidades para buscar, seleccionar y sistematizar información; utilizar recursos tecnológicos que faciliten la elaboración de los trabajos y que les ayude en la mejora de la comprensión de contenidos y ampliar sus conocimientos. Asimismo, la universidad debe adaptarse para desarrollar la educación a distancia en el corto, mediano y largo plazo ante los ajustes ocasionados por la pandemia de COVID-19.

Referencias

- Abdolreza, Z. (2021). A survey of professors' online teaching performance during the COVID-19 pandemic from the perspective of nursing students of Islamic Azad University of Tehran Branch, Iran. *Medical Education Bulletin*, 2(2), 69-77. <https://doi.org/10.22034/MEB.2021.294769.1014>
- Álvarez, O. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Secretaría General-Procesos Editoriales. https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_914.pdf
- Baldwin, S., & Trespalacios, J. (2017). Evaluation instruments and good practices in online education. *Online Learning*, 21 (2), 1-18. doi: 10.24059/olj.v21i2.913. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/913/268>
- Barrón, M.C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En IISUE. (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, 66-74. UNAM.
- Bogantes, J. (2015). Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de educación general básica de la UNED. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 15-25. DOI:<https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1097>
- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*. doi:10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1
- Bullock, A., y Hawk, P. (2000). *Developing a Teaching Portfolio-A guide for preservice and practicing teachers*. Merrill-Prentice-Hall.
- Cabero, J., Llorente, M. y Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17206/16912>
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Octaedro.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA.
- Chaljub, J. (2014). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 11(22), 64-71. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2021/06/30/el-trabajo-colaborativo-como-estrategia-didactica/>
- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L. y Athié, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.
- Cully, C. (2001). A Study in the electronic portfolio and teacher certification [Master of Design, University of Cincinnati, Ohio]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=ucin990130595&disposition=inline.
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118(2021), 1-10.
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Delmastro, A. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 187-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820207.pdf>
- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 11-23. <https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>

- Fernández, N. (2011), Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de Educación Superior mediante actividades de trabajo colaborativo en Blended Learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 189-208. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215010.pdf>
- García Cabrero, B. y Pineda Ortega, V. (2011). Evaluación de la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 63-76. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.789>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohemour, E., Cordero, G. y Espinoza, J. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, (14), 112-119. <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel S.A.
- (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Garrison, D.R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*. 2(6), 235-241. DOI: 10.1080/0158791850060208
- (1989). *Understanding distance education*. Routledge.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1182-1186. https://faculty.washington.edu/agg/pdf/Gwald_AmPsychologist_1997.OCR.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019) Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson, P., Phillips, M., & Ryan, T. (2016). *Feedback for Learning Survey [Measurement instrument]*. https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/Feedback_for_Learning_Survey.pdf
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1997). *Guía Práctica para una Evaluación Alternativa* (M. A. Brito Medina, G. Oxbrow, Trad). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426105.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 1-15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hornstein, A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, 2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.
- Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de Negocios*, 6(12), 225-236. <http://eprints.uanl.mx/12521/1/A5.pdf>
- Mazón, J., Martínez, J. y Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*. 38(149), 113-139. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n149/v38n149a6.pdf>
- Méndez-Estrada, V. y Monge-Nájera, J. (2006). Las TIC en un entorno latinoamericano de educación a distancia: la experiencia de la UNED de Costa Rica. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701503>

- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moreno, P. y de Vries, W. (Coords.) (2015). *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. ANUIES.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art1.pdf>
- Nolasco, M^a. Del C. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje: pandemia covid-19. *Revista Digital Universitaria*, 29(1), 58-60. DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.1.16>
- Ordorika, S. (Coordinador) (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Colección: Problemas Educativos en México. CRIM, UNAM - LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Palta, N.I. y Sigüenza J.P. (2020). Modelo de evaluación del desempeño docente en la educación superior, post covid-19. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(7), 93-107. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/911/686>.
- Pérez, L., Miguelena, R. y Diallo, A. (2016). La efectividad de la formación en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Campus Virtuales*, 5(2), 10-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5695999>
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-15. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Revilla-Mendoza, J.T. y Palacios-Jiménez, A. S. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Ágora Rev. Cient*, 07(02), 58-62. DOI: <https://doi.org/10.21679/arc.v7i2.197>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4662>
- Rueda, M. (2008). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693121>
- Sepahi, V., Salari, F., Khoshay, A., & Rezaei, M. (2021). Evaluation of Professors Toward E-learning During COVID-19 and Its Associated Factors from the Perspective of the Students of Kermanshah University of Medical Sciences (2020). *Educational Research in Medical Sciences*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.5812/erms.111994>
- Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Superior Tecnológica (SEP-DGEST, 2013). *Evaluación docente con enfoque en competencias. Cuestionario: versión final*. Querétaro. <https://www.itcostagrande.edu.mx/archivos/Evaluacion%20docente%20por%20parte%20del%20alumno.pdf>
- Sorroza, N., Jinez, J., Rodríguez, J., Caraguay, W. y Sotomayor, M. (2018). Las Tic y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *Recimundo*, 2(2), 477-495. DOI:10.26820/recimundo/2.(2).2018.477-495
- Taylor, J. (1995). Distance education technologies: the fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.
- (2001). Fifth generation distance education. *Higher Education Serie*, (40), 1-7. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf>
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118), 07-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002

- UNESCO-IESALC (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Universidad Veracruzana (s.f.). *Evaluación al desempeño docente*. DA-EDA-OT-11. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/EVALUACION-AL-DESEMPEÑO-DOCENTE-Estudiantes-y-Consejo-Tecnico-Publicado-para-Periodo-2013-2015.pdf>
- Urbano, G., Aguilar, G. y Rubio, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. Subsecretaría de Educación Superior. Secretaría de Educación.
- Yazdanparast, A., Saeidi, M., & Marvi, N. (2020). Evaluation of Professors' Performance in Online Teaching during Covid-19 from the Perspective of Medical Students of Bushehr University of Medical Sciences, Iran. *Medical Education Bulletin*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.22034/MEB.2021.289691.1000>