





Perspectivas sobre la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19 en cuatro países de Latinoamérica

Perspectives on emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic in four Latin American countries

 Alejandro Sánchez-Oñate¹; alejandro.sanchez@udd.cl

 Armando Lozano-Rodríguez²; armando.lozano@itson.edu.mx

 Walter Terrazas Núñez³; wterraz@ucn.cl

 Verónica Villarroel Henríquez¹; villarroel@udd.cl

¹Universidad del Desarrollo (Chile)

²Instituto Tecnológico de Sonora (México)

³Universidad Católica del Norte (Chile)

Resumen

El presente artículo ofrece una perspectiva comparada de las percepciones y experiencias de profesorado universitario de Chile, México, Ecuador y Colombia en la educación remota de emergencia por COVID-19, durante el año 2020, permitiendo visualizar desafíos y orientaciones para la gestión de la educación superior. Se realizó un estudio mixto concurrente en el que participaron 1008 docentes de enseñanza superior que realizaron clases en ese año. Se destacan de forma transversal los sentimientos de ansiedad, apatía y estrés experimentados por el profesorado. Los participantes de Chile mostraron una percepción más baja en la calidad de la relación docente-estudiante, en la autoeficacia docente y la experiencia de emociones agradables. Se reportan como ventajas los aprendizajes asociados al uso de tecnologías, la percepción de seguridad en el hogar y una mejor gestión del tiempo. Desde la integración de datos se devela un foco pedagógico en Colombia y Chile versus un foco centrado en la relación profesorado-alumnado en México y Ecuador respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se plantean reflexiones respecto de la integración de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje remotos, y la necesidad de avanzar en la reducción de brechas tecnológicas y digitales en docentes y estudiantes.

Palabras clave: enseñanza superior, educación a distancia, pandemia, personal académico docente

Abstract

This study offers a comparative perspective of the teacher university perceptions and experiences from Chile, Mexico, Ecuador and Colombia; from the practice of remote teaching during the year 2020, in the context of the COVID-19 pandemic, allowing the visualization of challenges for emergency remote teaching and guidance for management in higher education centers. A concurrent mixed study was implemented, with the participation of 1008 higher education teachers who worked during that year. The feelings of anxiety, apathy and stress experienced by the teachers are highlighted transversally. Chileans showed lower perceptions in the quality of the teacher-student relationship, in teacher self-efficacy and the experience of pleasant emotions. In global terms, learning advantages associated with the use of technology, the perception of home security and better time management are reported as advantages. From the integration of data, a pedagogical focus is revealed in Colombia and Chile versus a focus focused on the teacher-student relationship in Mexico and Ecuador regarding the teaching-learning processes. Reflections are raised regarding the integration of the emotional dimension in remote teaching-learning processes, and the need to advance in the reduction of technological and digital gaps in teachers and students.

Keywords: higher education, distance education, pandemics, academic teaching staff



1. INTRODUCCIÓN

El mundo entero sufrió un gran desafío adaptativo con la llegada de la pandemia ocasionada por el Covid-19, llevando a que la ciudadanía fuera reclusa en sus casas para evitar el contacto directo entre las personas y de esa manera, detener la propagación de la enfermedad (Bryson y Andres, 2020; Zhu y Liu, 2020). En Latinoamérica, las medidas de confinamiento fueron casi inmediatas y proyectadas a largo tiempo. En Colombia, a partir del decreto de emergencia sanitaria del 12 de marzo de 2020 se cerraron masivamente las instituciones de educación superior. El mismo panorama se observó en Chile, desde el 16 de marzo con la cuarentena total en las comunas del país, avanzando posteriormente México y Ecuador con medidas en la misma dirección (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020, 6 de abril).

Particularmente en el ámbito educativo, las instituciones de educación superior debieron cerrar sus instalaciones y cuanto antes instalar un sistema de enseñanza remota de emergencia para asegurar la continuidad pedagógica, replanteando la educación a distancia en un contexto de confinamiento, incertidumbre y estrés; flexibilizando las prácticas pedagógicas, pero manteniendo los estándares de los programas de estudio (Lee et al., 2021; Tsang, 2021; van der Spoel et al., 2020).

Respecto de la educación a distancia, Hodges et al. (2020) establecen una distinción entre aquella que se desarrolla en contextos normales y la enseñanza remota de emergencia. La primera supone un proceso de planificación y toma de decisiones en diversas dimensiones, tales como, estrategias de aprendizaje, evaluación, rol del profesorado y el estudiantado, tipo de comunicación y mecanismos de retroalimentación. En la enseñanza remota de emergencia, en cambio, está ausente este proceso de planificación y su objetivo principal es proporcionar acceso temporal a la instrucción, garantizando un acceso rápido y confiable durante una emergencia o crisis, en la que el estudiantado pueda disponer de los materiales y actividades del curso.

Una de las características centrales de la enseñanza remota de emergencia es su carácter repentino e impuesto, planteando desafíos importantes en diversos planos (Yerly e Issaieva, 2021). En el ámbito tecnológico, aquellos relacionados con el acceso a Internet y los dispositivos electrónicos necesarios para participar del proceso enseñanza-aprendizaje. En el ámbito pedagógico, las habilidades digitales requeridas, las posibilidades de interacción y la motivación en este nuevo contexto. En el ámbito social, la falta de interacción entre estudiantes y entre éstos y sus docentes y las implicaciones de adaptarse a nuevos espacios de trabajo en el hogar (Ferri et al., 2020).

A partir de estos desafíos, algunas investigaciones se han orientado a evaluar la transición hacia este contexto de enseñanza, identificando que el soporte administrativo, es decir, el conjunto de gestiones y decisiones administrativas orientadas a implementar un adecuado proceso educativo es uno de los factores más relevantes (Edu et al., 2021; Elumalai et al., 2020), junto con un enfoque centrado en el estudiantado, en el que las competencias pedagógicas para la diversificación de la enseñanza y la retroalimentación oportuna, además de la motivación y autoeficacia de los docentes, contribuyen significativamente al aprendizaje del estudiantado (Chu et al., 2021; Edu et al., 2021; Elumalai et al., 2020).

La demanda de competencias tecnológicas para implementar la enseñanza, la falta de contacto visual, el mayor tiempo y trabajo requerido para la preparación de material y supervisión de actividades en línea han sido reportados como factores importantes que demandan un mayor esfuerzo por mantener la motivación en docentes universitarios (Kulikowski et al., 2021; Miras y Burrows, 2021).

Por otra parte, mayores niveles de autoeficacia percibida en torno a la enseñanza en línea, así como el conocimiento y la experiencia previa en el uso de tecnologías educativas facilitarían la enseñanza remota. La autoeficacia resulta clave en este proceso de transición, por cuanto refuerza expectativas del personal docente y les permite crear una base más segura para adaptarse a las nuevas exigencias (Kaqinari et al., 2021).

La evaluación remota de aprendizajes ha abierto oportunidades importantes para automatizar procesos, gestionar la información, visualizar en perspectiva el desempeño del alumnado, adecuarse al ritmo de aprendizaje y favorecer la autorregulación del estudiantado. Entre sus desafíos está la deshonestidad académica, las brechas en el acceso a Internet y recursos tecnológicos, y una insuficiente cobertura de aprendizajes (Guangul, et al., 2020; Montenegro-Rueda et al., 2021; Yerly e Issaieva, 2021).

El diseño del curso es otro factor que juega un rol significativo para la motivación y aprendizaje del alumnado. Investigaciones han revelado que este debe ser dinámico y atractivo, con énfasis en un aprendizaje activo, la provisión de apoyo técnico y materiales de aprendizaje, con posibilidades de interacción, preparación previa de clases y equilibrio de la carga de trabajo (Chu et al., 2021; Edu et al., 2021; Elumalai et al., 2020; Hassan et al., 2021; Tsang 2021).

El rol mediador de la tecnología ha sido también objeto de análisis. Sobre las competencias para el aprendizaje en entornos virtuales se ha establecido una relación con la competencia tecnológica propia de las personas más jóvenes, mientras que algunas investigaciones enfatizan el impacto en el aprendizaje de las brechas en estas habilidades entre distintos estudiantes, así como la profundización de las mismas en este nuevo escenario pedagógico (Elumalai et al., 2020; Ilieva et al., 2021; Lemieux, 2021; Yerly e Issaieva, 2021).

Por otra parte, el repentino cambio hacia una enseñanza remota de emergencia y las medidas adoptadas para hacer frente al COVID-19 han afectado la vida en general de las personas, impactando en su bienestar y salud mental. Estudios indican que el estrés y ansiedad son las principales consecuencias sobre la salud mental del estudiantado (Cao et al., 2020; Ilieva et al., 2021; Moy y Ng, 2021; Quintiliani et al., 2022), asociados a la precariedad en los ingresos, la disminución de contactos sociales y antecedentes de salud mental previos (Wathelet et al., 2020). Estas consecuencias impactan en distintas esferas de las actividades cotidianas, las relaciones sociales, las actividades de esparcimiento y el compromiso con las actividades académicas (Koob et al., 2021). El uso de estrategias de afrontamiento constructivas, tales como aceptación, planificación y búsqueda de apoyo emocional conducen a una mejor adaptación y permiten regular estos impactos mediante la reorganización de metas y planes de vida (Babicka-Wirkus et al., 2021; Voltmer et al., 2021).

Otros estudios reportan también el impacto en la salud mental para docentes, señalando dificultades en los patrones de sueño, sentimientos de fatiga, ansiedad y sintomatología depresiva (Casacchia et al., 2021; Ozamis-Etxebarria et al. 2021). Odriozola-González et al.

(2020) encontraron que el estudiantado universitario reflejó un posible impacto psicológico del confinamiento por COVID-19, observando en un 20 al 35% de la muestra síntomas comunes de salud mental (ansiedad, depresión y estrés), con un impacto moderado a grave en cerca de la mitad de las personas encuestadas. En todas las mediciones, el profesorado mostró niveles significativamente inferiores en sintomatología asociada a la salud mental. También se han reportado dificultades de conectividad, problemas para implementar metodologías pedagógicas, falta de directrices a nivel organizacional, así como sentimientos de ineficiencia tecnológica entre los factores que pueden generar un estrés importante en profesores que han ejercido en el contexto remoto de emergencia (Cassachia et al., 2021; Penado Abilleira et al., 2021). Silas y Rodríguez (2020) también reportaron, respecto de un grupo de docentes universitarios mexicanos, una disminución de la frecuencia y calidad de la interacción con las y los estudiantes, no obstante, señalaban sentir confianza y alegría entre las principales emociones asociadas al trabajo.

En línea con los antecedentes hasta aquí presentados, surge la interrogante acerca de cómo docentes universitarios de distintos países latinoamericanos han enfrentado este nuevo escenario de enseñanza, desde variables pedagógicas y del ámbito de la salud mental. En este sentido, el objetivo del presente artículo fue caracterizar la experiencia de docencia universitaria en contexto de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19 en Latinoamérica. Particularmente, se comparan percepciones y experiencias de profesoras y profesores de Chile, México, Ecuador y Colombia en el ejercicio de la docencia durante el año 2020.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se empleó un diseño mixto concurrente de expansión de datos cuantitativos, consistente en una sola etapa de recogida de datos, con predominancia cuantitativa, con datos complementarios de naturaleza cualitativa cuya finalidad es contextualizar y/o profundizar los datos cuantitativos (Onwuegbuzie y Collins, 2007). El componente con enfoque cuantitativo se orientó desde una estrategia asociativa, mediante un diseño de alcance correlacional y temporalidad transversal (Ato et al., 2013), mientras que el cualitativo siguió un procedimiento de análisis de contenido temático, recogiendo experiencias y percepciones verbalizadas de los participantes (Izcarra, 2014).

2.2. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con la posibilidad de acceder a docentes que han ejercido docencia universitaria durante el año 2020 en universidades latinoamericanas. La muestra estuvo conformada por 1.008 docentes universitarios, con un 60.1% de mujeres (n = 606), un 39.6% de hombres (n = 399) y 3 docentes identificados con género no binario (0.3%), distribuida en 55 universidades, de las que el 68.1% de la muestra (n = 686) pertenecía a instituciones privadas y el 31.9% a instituciones públicas (n = 323). En relación con el país en que se ejerce, 63.1% corresponde a Chile (n = 636), seguido

de México con el 20.5% (n = 207), Ecuador (8.2%; n = 83) y Colombia (8.1%; n = 82). La edad promedio de las personas participantes fue de 44.93 años (DE = 10.71). 686 323

2.3. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario especialmente para el estudio, basado en la revisión de literatura, a través de la herramienta *Google Forms*, iniciando con una sección de variables sociodemográficas: edad, sexo, universidad, carrera y nivel en el que ejerce docencia. Se incluyó un set de 45 ítems orientados a evaluar la percepción acerca de la educación remota en el contexto universitario con un formato tipo Likert, en escala de 1 a 5, siendo 1 = Nunca y 5 = Siempre. Estos indicadores recogieron información sobre la participación en clases, la relación docente-estudiante, la autoeficacia docente y los recursos de conectividad en docentes y estudiantes. Adicionalmente, se incluyeron 8 ítems orientados a evaluar la implementación de prácticas pedagógicas y evaluativas, en un formato dicotómico, siendo 1 = Sí y 0 = No; 7 ítems dirigidos a evaluar sentimientos agradables y desagradables experimentados durante la enseñanza remota, siguiendo el mismo formato dicotómico de presencia-ausencia y dos ítems que medían el nivel de experiencia como docente en un curso online (en escala de 1 a 6) y la cantidad de estudiantes inscritos en sus cursos online (en intervalos de 1 al 10). Finalmente, se agregaron cuatro preguntas abiertas, dirigidas a indagar sobre aspectos valorados positiva y negativamente sobre las clases online y elementos que favorecen y/o desfavorecen el aprendizaje de sus estudiantes en este contexto. Las respuestas a estas preguntas conformaron el conjunto de datos cualitativos. El cuestionario descrito fue sometido a la evaluación de validez de contenido mediante el juicio de cuatro académicas y académicos con experiencia en investigación en educación superior; contando con criterios de claridad, coherencia y relevancia del conjunto de ítems a partir del consenso de las y los jueces.

2.4. Procedimiento

Para establecer el contacto con la muestra, se solicitó al grupo de investigación y colegas de este, colaborar en la difusión de la invitación a participar en sus respectivas instituciones académicas, extendiéndose a la mayor cantidad posible de docentes universitarios en ejercicio. Adicionalmente, se contempló la difusión en 55 universidades de los distintos países representados en el equipo de investigación. Se siguió el protocolo de autorización institucional para la implementación del estudio y difusión del enlace al personal docente, a través de cada vicerrectoría académica, decanato, dirección y/o departamento.

Se empleó el consentimiento informado para cada participante, explicitando los objetivos de la investigación, junto con los resguardos éticos asociados a la participación. Todo lo anterior en conformidad con las normas éticas estipuladas para la investigación científica desde la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2017, marzo).

2.5. Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo para las variables medidas, y se compararon estos datos entre participantes de los cuatro países representados en el estudio, tanto a nivel descriptivo (medias y desviación estándar) como inferencial (ANOVA de un factor, con un nivel de confianza de .05), seguido del análisis de correlaciones bivariadas entre las variables del

estudio. A pesar de no contar con evidencia de validez de constructo de los instrumentos, a fin de evaluar el ajuste a una distribución normal, se decidió usar pruebas paramétricas en atención a la robustez de las mismas dado el tamaño muestral (Field, 2019). Para lo anterior se utilizó el programa IBM SPSS versión 20.2 para Windows.

Para el análisis cualitativo se empleó la técnica de análisis de contenido, siguiendo el principio de relevancia interpretativa propuesto por Izcara (2014), mediante la codificación y categorización de los datos disponibles. Se siguieron los criterios de sistematicidad (esto es, el análisis de todo el contenido de las respuestas, sin ponderar unos sobre otros), homogeneidad (relativo al contenido sustantivo común entre fragmentos de respuestas asociados a un mismo código) y contextualización (asegurando que la selección de fragmentos se comprenda en el contexto literal expresado por cada participante). El análisis fue conducido por un integrante del equipo de investigación, contando con el soporte del programa Atlas.ti, versión 7.0.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

3.1.1. Análisis descriptivo de las percepciones sobre la educación remota

De un conjunto de 33 ítems orientados a evaluar las percepciones del personal docente sobre la educación remota, se analizaron aquellos tres mejor valorados y aquellos tres respectivos ítems menos valorados. Los primeros se reportan en la Tabla 1:

Tabla 1

Ítems mejor evaluados por el personal docente, según país

	Enunciados	n	\bar{x}	DE
Colombia	Las clases online son bien organizadas (con un inicio, desarrollo y cierre)	82	4.71	0.51
	En las clases online realizo preguntas para que sean contestadas por los estudiantes	82	4.66	0.67
	Las clases online se focalizan en los aspectos centrales de la asignatura	82	4.66	0.53
Chile	Las clases online se focalizan en los aspectos centrales de la asignatura	636	4.64	0.58
	En las clases online realizo preguntas para que sean contestadas por los estudiantes	636	4.60	0.71
	Las clases online son bien organizadas (con un inicio, desarrollo y cierre)	636	4.55	0.59
México	En las clases online realizo preguntas para que sean contestadas por los estudiantes	207	4.68	0.55
	En las clases online, dejo claro qué es lo más importante que los/las estudiantes deben aprender en cada sesión de clases	207	4.68	0.54
	Me siento respetado/a por los/las estudiantes mientras se desarrolla la clase online	207	4.67	0.62
Ecuador	En las clases online, dejo claro qué es lo más importante que los/las estudiantes deben aprender en cada sesión de clases	83	4.75	0.54
	Me siento respetado/a por los/las estudiantes mientras se desarrolla la clase online	83	4.72	0.63
	Las clases online se focalizan en los aspectos centrales de la asignatura	83	4.72	0.50

Para el caso de Colombia y Chile se exhiben resultados similares respecto de aquellos ítems mejor evaluados, que corresponden a “las clases online son bien organizadas (con un inicio, desarrollo y cierre)”, “en las clases online realizo preguntas para que sean contestadas por los estudiantes” y “las clases online se focalizan en los aspectos centrales de la asignatura”.

Por otra parte, en Ecuador y México aparecen dos ítems consistentemente dentro de los mejor evaluados, a saber, “me siento respetado/a por los/las estudiantes mientras se desarrolla la clase online” y “en las clases online, dejo claro qué es lo más importante que los/las estudiantes deben aprender en cada sesión de clases”, apuntando, en general, a aspectos específicos de la relación con sus estudiantes.

Respecto de las valoraciones más bajas, los resultados son diversos (ver Tabla 2):

Tabla 2

Ítems peor evaluados por el personal docente, según país

País	Enunciados	n	\bar{x}	DE
Colombia	Existen aprendizajes que los estudiantes no lograrán de manera online	82	3.16	1.31
	Creo que los /as estudiantes copian en las evaluaciones online	82	3.16	1.25
	Han existido ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar el desempeño de un compañero (coevaluación) en las clases online	82	2.93	1.49
Chile	Han existido ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar su propio desempeño (autoevaluación) en las clases online	636	2.59	1.41
	Los/las estudiantes han aprendido más sobre los contenidos cuando les ha correspondido autoevaluarse o evaluar a otros en esta modalidad online	636	2.54	1.17
	Han existido ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar el desempeño de un compañero (coevaluación) en las clases online	636	2.20	1.34
México	Creo que los /as estudiantes copian en las evaluaciones online	207	2.98	1.03
	Hago recreos durante la sesión de clase online para facilitar la concentración y aprendizaje de los y las estudiantes	207	2.81	1.42
	Han existidos ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar el desempeño de un compañero (coevaluación) en las clases online	207	2.76	1.37
Ecuador	En las clases online, mi exposición es corta (de un máximo de 30 minutos en cada sesión)	83	3.15	1.20
	Han existidos ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar el desempeño de un compañero (coevaluación) en las clases online	83	2.99	1.32
	Hago recreos durante la sesión de clase online para facilitar la concentración y aprendizaje de los y las estudiantes	83	2.96	1.43

El ítem “han existido ocasiones en que solicito a los estudiantes evaluar el desempeño de un compañero (coevaluación) en las clases online” aparece entre los tres más bajos en los cuatro grupos de docentes comparados. Adicionalmente, aparecen ítems asociados a tareas de autoevaluación e implementación de pausas, lo que permite dejar un indicio de aquellos aspectos menos implementados en el contexto de evaluación remota.

3.1.2. Comparaciones de medias

Para comparar las medias entre las personas participantes de los cuatro países representados se empleó la prueba ANOVA de un factor. Los modelos de comparación de medias resultaron significativos para explicar las diferencias en las medidas de emociones agradables ($F = 9,974$; $p \leq .001$), la participación en clases ($F = 43,676$; $p \leq .001$), la relación docente-estudiante ($F = 3,866$; $p = .009$), la percepción de autoeficacia docente ($F = 20,789$; $p \leq .001$) y la percepción de recursos de conectividad en estudiantes ($F = 7,344$; $p \leq .001$).

Para conocer en particular qué grupos difieren entre sí de manera estadísticamente significativa, se examinó el estadístico de Levene para determinar la pertinencia de análisis post-hoc. Respecto de las emociones agradables, la prueba HSD de Tukey ($F = .717$) indica que el personal docente de Chile experimentaba menos emociones agradables ($\bar{x} = 20.8$; $DE = .86$) que quienes ejercen en Ecuador ($\bar{x} = 24.8$; $DE = .74$) y México ($\bar{x} = 23.4$; $DE = .81$).

En cuanto a la participación en clases percibida por el personal docente, la prueba T3 de Dunnett permite evidenciar diferencias estadísticamente significativas entre Chile ($\bar{x} = 14.88$; $DE = 3.08$) y los tres países de contraste, siendo mayores en Ecuador ($\bar{x} = 17.33$; $DE = 1.98$), seguido de México ($\bar{x} = 16.79$; $DE = 2.41$) y Colombia ($\bar{x} = 16.78$; $DE = 2.15$); no difiriendo estos tres entre sí.

Las puntuaciones respecto de la relación docente-estudiante sólo mostraron diferencias estadísticamente significativas entre Ecuador ($\bar{x} = 17.02$; $DE = 2.68$) y Chile ($\bar{x} = 16.16$; $DE = 2.76$), siendo valorada más positivamente en el primero, de acuerdo con la prueba HSD de Tukey ($F = .669$). Siguiendo con la percepción de autoeficacia docente, a partir de la prueba HSD de Tukey ($F = .669$) se observaban también diferencias desfavorables en el contexto chileno ($\bar{x} = 32.93$; $DE = 3.96$), en contraste con lo observado en los demás países cuyas medias oscilan entre 34.53 y 35.63 puntos ($DE = 3.65$ y $DE = 4.19$).

Finalmente, en relación con los recursos de conectividad que el personal docente percibe que el estudiantado posee, basados en los resultados de la prueba T3 de Dunnett ($F = .001$), se observaron los niveles más altos en Colombia ($\bar{x} = 3.5$; $DE = 0.79$) y México ($\bar{x} = 3.32$; $DE = 0.87$), contextos que difieren significativamente del chileno ($\bar{x} = 3.11$; $DE = 0.83$).

3.1.3. Correlaciones

Los resultados exhibieron correlaciones significativas entre las emociones agradables y desagradables con todas las variables del estudio (ver Tabla 3). Las relaciones más fuertes se encontraron con las variables participación en clase y percepción de autoeficacia docente. En relación con las emociones desagradables, se encontraron relaciones negativas y significativas con todas las variables del estudio. La relación más alta se presentó también con la variable de recursos y conectividad de docentes. Aunque las relaciones entre todas las variables y las emociones positivas fueron significativas (todas $< .05$), la mayor parte de ellas eran muy bajas ($\leq .2$) para realizar una interpretación (Field, 2018).

Tabla 3*Matriz de correlaciones bivariadas. Estadístico: r de Pearson*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Emociones agradables	1	-.070	.279	.262	.178	.295	.169
2. Emociones desagradables		1	-.184	-.142	-.208	-.153	-.160
3. Participación en clases			1	.452	.231	.486	.361
4. Relación docente-estudiante				1	.239	.407	.234
5. Recursos de conectividad en docentes					1	.251	.276
6. Autoeficacia docente						1	.332
7. Recursos de conectividad en estudiantes							1

3.2. Análisis cualitativo

Para complementar el análisis estadístico de los datos recabados, y con fines de llevar a cabo un análisis comparativo por país de las respuestas a las preguntas abiertas, enfocadas a dos polos opuestos: lo positivo y lo negativo de las experiencias en línea.

En lo que respecta a lo positivo de las clases en línea, se identificaron tres categorías generales que fueron: (1) Desarrollo de valores y actitudes; (2) Nuevos aprendizajes; y (3) Aspectos colaterales. En la primera categoría, se resalta el incremento de la convivencia familiar debido a la contingencia sanitaria y los cuatro países coincidieron en ese aspecto. El personal docente de Chile observó que la comunicación se vio incrementada, hubo un mejor uso de los tiempos y se incentivó el apoyo mutuo: "...que se pueden realizar desde casa, con más comodidad y eso permite compartir con la familia" (docente chileno, 41 años). El personal de México señaló un incremento de la confianza en sus estudiantes, y una mejor comprensión y empatía: "Aumentó la confianza de los estudiantes para comunicarse conmigo y plantear sus dudas sin las prisas y presiones de la dinámica presencial" (docente mexicano, 28 años). Las personas participantes de Colombia subrayaron el hecho de darle mayor asistencia a sus estudiantes, por ejemplo: "...el trabajo humano con los estudiantes, relacionar los temas de clase con la pandemia, proyectar que hay un mañana y rediseñar algunas de las actividades de clase para que fueran más atractivas a los estudiantes" (docente colombiana, 40 años), mientras en el caso de Ecuador se mencionaron el entusiasmo y la adaptabilidad como aspectos positivos: "Siempre aprendemos; y en circunstancias adversas tenemos que afinar nuestra inteligencia emocional y resolutive. El contexto de la pandemia nos motivó a aprender mucho más sobre el uso de herramientas tecnológicas y sus bondades para adecuarnos a los nuevos escenarios educativos" (docente ecuatoriana, 65 años).

En la segunda categoría, los cuatro países coincidieron en que las clases en línea habían fomentado el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, el uso obligado de plataformas tecnológicas y el enfrentar desafíos. En la tercera categoría, las personas participantes coincidían en el ahorro de los tiempos y los traslados al quedarse en casa para no tener que ir a la universidad. El personal docente en Chile resaltó el hecho de poder grabar las sesiones para su posterior consulta para aquellos estudiantes que por alguna razón se la hubiesen perdido,

en México la adaptación al cambio rápido, en Colombia el hecho de conservar la salud al quedarse en casa y en Ecuador destacaron el ahorro que se hacía en los pasajes y en la seguridad que representaba el quedarse en casa.

Con respecto a lo negativo de las clases en línea, se identificaron tres categorías generales que emergieron de los datos a través de la clasificación de palabras o conceptos que hicieran alusión a la misma idea, derivados del proceso de codificación y análisis de citas: (1) Aspectos físicos; (2) Aspectos emocionales; y (3) Aspectos didácticos. En la primera categoría, participantes de los cuatro países coincidían en que los problemas o falta de conectividad, el estrés y el agotamiento físico son evidentes en el trabajo en línea. En este sentido, las personas participantes de Chile y Colombia señalaban que a las autoridades educativas no parece importarles este hecho. Ejemplos de extractos de las entrevistas son: “...los problemas de conexión a sesiones sincrónicas (algunos estudiantes), condiciones de los estudiantes para asumir clases sincrónicas (espacios adecuados, múltiples distractores familiares), problemas con la gestión del tiempo (algunos estudiantes)” (docente chilena, 43 años) y “no ver la cara de los estudiantes que no pueden prender la cámara porque no tienen buena conexión” (docente colombiana, 31 años).

La segunda categoría tiene que ver con los aspectos emocionales, siendo la apatía una constante en el comportamiento del estudiantado desde la perspectiva docente. Así mismo, docentes de México y Chile señalaron el enojo y la sobrecarga de trabajo que produce la enseñanza remota de emergencia: “Exceso de requisitos administrativos; las y los docentes pasamos mucho tiempo en pantalla haciendo rúbricas, llenando encuestas, haciendo formularios y llegamos cansados a la clase. No ha habido vacaciones formales” (docente mexicana, 41 años). En la categoría de aspectos didácticos, fue especialmente llamativo que los participantes de Chile mencionaran que el uso de la técnica didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los cursos en línea no funcionaba igual, coincidiendo respecto de la baja participación del estudiantado y su renuncia a encender cámaras poder interactuar en las sesiones de videoconferencia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En síntesis, es posible identificar a partir de los resultados del estudio algunos elementos transversales, compartidos por las personas participantes de los cuatro países que se compararon. En primer lugar, se destacan nuevos aprendizajes relativos al uso de plataformas tecnológicas para sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nuevo contexto. A su vez, esto favoreció en el personal docente una percepción positiva respecto del ahorro en los tiempos de traslado y el consecuente incremento de la convivencia familiar. Por otra parte, aparecieron percepciones consistentes respecto de los problemas de conectividad, la experimentación de estrés y agotamiento físico, así como la baja participación de las y los estudiantes, reflejada, por ejemplo, en la desactivación de cámaras para participar de clases. Este resultado está en línea con lo evidenciado por Ferri et al. (2020) sobre la falta de interacción entre docentes y estudiantes en el nuevo contexto remoto.

Tanto las experiencias de México como de Ecuador tienden a resaltar como aspectos favorables la participación en clases y la relación docente-estudiante, mediadas por el respeto desde estudiantes hacia docentes, y la preocupación de docentes por el aprendizaje de sus estudiantes. Estos resultados se complementan con lo evidenciado a nivel cualitativo por las personas participantes de México, que dieron cuenta de un incremento en la confianza, la comprensión y la empatía en la relación con sus estudiantes, lo que se acercaría al enfoque centrado en el estudiante del que Chu et al. (2021) y Elumalai et al. (2020) dan cuenta. Asimismo, el personal docente de Ecuador destacó, entre las emociones experimentadas, el entusiasmo y la adaptabilidad como aspectos positivos, siendo esta última también resaltada por las personas participantes de México.

Otro subgrupo en el que se observó un comportamiento similar de las variables especialmente asociadas a aspectos pedagógicos fue el de Colombia y Chile, encontrándose como fortalezas la organización de las clases online y el foco pedagógico de las mismas. Esto, a pesar de que el personal docente de Colombia y Chile difieren significativamente respecto de la percepción de recursos de conectividad que faciliten las clases, siendo más desfavorable esta percepción en el caso chileno. En este sentido, llama la atención que en el profesorado de Chile se evidenciaran niveles estadísticamente menores en la percepción sobre la calidad de la relación docente-estudiante, la autoeficacia docente y la participación de estudiantes en clases. Justamente, la correlación entre estas variables es estadísticamente significativa y más alta entre las variables estudiadas, por lo que, a menor participación de estudiantes, se percibe menor vínculo profesor-estudiante y una menor percepción de autoeficacia docente. Estas variables, además, correlacionan negativamente con emociones desagradables, por lo tanto, una percepción docente baja en ellas, se asocia a mayor presencia de estados emocionales negativos como estrés, angustia, desmotivación y ansiedad. El estudio no permite identificar qué ocurre primero, si la emoción desagradable y luego una menor percepción de eficacia, bajo vínculo y participación de estudiantes, o al revés. Sin embargo, la intervención en alguna de ellas, podría provocar un cambio positivo en las otras, lo que es relevante sugerir.

En cuanto al panorama de aspectos emocionales descritos por el personal docente, en general tiende a ser consistente con la literatura consultada. El estrés y la ansiedad (Cao et al., 2020; Iliava et al., 2021; Quintiliani et al., 2022) aparecieron tanto en el registro cualitativo como desde las preguntas abiertas, sumándose a ellos los sentimientos de apatía, frustración, incertidumbre, desinterés y desmotivación; resaltando la importancia de abordar la dimensión emocional de la experiencia docente.

Un análisis de las limitaciones de la investigación permite relevar ciertos aspectos metodológicos, de la fase cualitativa, que tuvo como propósito triangular lo obtenido en las respuestas a las escalas, por lo que no se destaca en profundidad ni fue posible saturar las categorías emergentes, como podría orientarse en un estudio de teoría fundamentada.

Si bien la transversalidad es una limitación inherente al diseño de encuestas, cabe señalar que esta medición se enmarca en un proceso más amplio, esperando proporcionar evidencias futuras respecto de cómo han evolucionado la experiencia y las percepciones de las y los docentes realizando clases virtuales. En este sentido, futuras líneas de investigación pueden orientarse al seguimiento longitudinal de los procesos, además de la incorporación de variables que permitan capturar con mayor amplitud el fenómeno, tales como las competencias para el uso de herramientas digitales y las habilidades socioemocionales.

5. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2017, March). *Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K. y Kozłowski, P. (2021). University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *PLOS ONE* 16(7), e0255041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>
- Bryson, J. y Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Cao, W., Feng, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 5(287). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cassacchia, M. Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G. y Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Med Educ*, 21, 335. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Chu, A., Liu, C., So, M. y Lam, B. (2021). Factors for sustainable online learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(9), 5038. <https://doi.org/10.3390/su13095038>
- Edu, T., Negricea, C., Zaharia, R. y Zaharia, R. M. (2021). Factors influencing student transition to online education in the COVID 19 pandemic lockdown: Evidence from Romania. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1331677x.2021.1990782>
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., R, K., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. N. y Abumelha. M. A. (2020). Factors affecting the quality of e-learning during the Covid-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731-753. <https://doi.org/10.28945/4628>
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th Ed.)*. SAGE Publications.

- Guangul, F., Suhail, A., Khalit, M. y Khidhir, B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Hassan, S. N., Algahtani, F. D., Zrieq, R., Aldhmadi, B. K., Atta, A., Obeidat, R. M. y Kadri, A. (2021). Academic Self-perception and course satisfaction among university students taking virtual classes during the COVID-19 pandemic in the kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11, 134. <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ilieva, G., Yankova, T., Klisarova-Belcheva, S. y Ivanova, S. (2021). Effects of COVID-19 pandemic on university students' learning. *Information*, 12(4), 163. <http://dx.doi.org/10.3390/info12040163>
- Izcarra, S, P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Fontamara.
- Kaqinari, T., Makarova, E., Audran, J., Doring, A. K., Göbel, K. y Kern, D. (2021). The switch to online teaching during the first COVID-19 lockdown: A comparative study at four European universities. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 18(5). <https://doi.org/10.53761/1.18.5.10>
- Koob, C., Schröpfer, K., Coenen, M., Kus, S. y Schmidt, N. (2021). Factors influencing study engagement during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study among health and social professions students. *PLoS One*, 16(7), e0255191–e0255191. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255191>
- Kulikowski, K., Przytuła, S. y Sułkowski, Ł. (2021). The Motivation of academics in remote teaching during the Covid-19 pandemic in Polish universities—Opening the Debate on a New Equilibrium in e-Learning. *Sustainability*, 13(5), 2752. <http://dx.doi.org/10.3390/su13052752>
- Lee, J., Solomon, M., Stead, T., Kwon, B. y Ganti, L. (2021). Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. *BMC Psychology*, 9(1), 95. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3>
- Lemieux, A., y Beaton, E. y Wood, C. (2021). Community arts programs for youth in Canada and the Maritimes: Assessment of program outreach during the COVID-19 Pandemic using qualitative case studies. *CLARI Nova Scotia Research Report*, 35. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32576.87044>
- Miras, G. y Burrows, A. (2021). Pédagogie à l'université française et crise sanitaire: Pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables? *International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 194–211. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-17>

- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. y Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A systematic review. *Sustainability*, 13(19), 10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Moy, F. y Ng, Y. (2021). Perception towards E-learning and COVID-19 on the mental health status of university students in Malaysia. *Science Progress*, 7(3), 104. <https://doi.org/10.1177/003685042111029812>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J. y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>.
- Onwuegbuzie, A. y Collins, K. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020, 6 de abril). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M. y Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 Pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(9), 1172. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de Deus, M. P. y Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish university teachers during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 25(12), 617650. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G. y Tambone, V. (2022) Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 69-80. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Silas, J. C. y Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89–120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Tsang, J., So, M., Chong, A., Lam, B. y Chu, A. (2021). Higher Education during the Pandemic: The predictive factors of learning effectiveness in COVID-19 online learning. *Education Sciences*, 11(8), 446. <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>

- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. y van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Voltmer, E., Kösllich-Strumann, S., Walther, A., Kasem, M., Obst, K. y Kötter, T. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on stress, mental health and coping behavior in German University students - a longitudinal study before and after the onset of the pandemic. *BMC Public Health*, 21(1), 1385. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11295-6>
- Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., Debien, C., Molenda, S., Horn, M., Grandgenèvre, P., Notredame, C.-E. y D'Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 Pandemic. *JAMA Network Open*, 3(10), e2025591–e2025591. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25591>
- Yerly, G. y Issaieva, E. (2021). (Re)penser l'évaluation des appren-tissages au postsecondaire en temps de crise: défis à relever et occasions à saisir en période de COVID-19. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18, 89-101. <https://doi.org/10.18162/RITPU-2021-V18N1-09>
- Zhu, X. y Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2, 695-699. <https://doi.org/10.1007%2Fs42438-020-00126-3>

Para citar este artículo:

Sánchez-Oñate, A., Lozano-Rodríguez, A., Terrazas Núñez, W., y Villarroel Henríquez, V. (2023). Perspectivas sobre la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19 en cuatro países de Latinoamérica. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 173-187. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2655>