



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

ISSN: 1668-7027

interdisciplinaria-ciipme@conicet.gov.ar

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y
Ciencias Afines

Argentina

Cabrera-Murcia, Piedad; Conejeros-Solar, María Leonor;
Bruna, Carola; Villarroel, Verónica; Galdames, Alejandra
Características de los docentes y de la enseñanza que facilitaron el aprendizaje en pandemia
Interdisciplinaria, vol. 41, núm. 2, 2024, Mayo-Diciembre, pp. 29-30
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18081840029>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for Redalyc.org features the text 'redalyc.org' in a lowercase, sans-serif font. The 'red' is in red, and 'alyc.org' is in black. A red graphic element resembling a stylized 'r' or a drop is positioned above the 'y'.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

**Características de los docentes y de la enseñanza que facilitaron
el aprendizaje en pandemia**

Teachers and teaching characteristics that facilitated learning in the pandemic

Piedad Cabrera-Murcia¹, María Leonor Conejeros-Solar², Carola Bruna³,
Verónica Villarroel⁴ y Alejandra Galdames⁵

¹Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>. E-mail:
pcabterm@uahurtado.cl

²Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-9725-9753>. E-mail: leonor.conejeros@pucv.cl

³Universidad de Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-0554-7147>. E-mail:
carolabruna@udec.cl

⁴Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-3000-2248>. E-mail: veronica.villarroel@uss.cl

⁵Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2365-0332>.
E-mail: alejandra.galdames@uss.cl

Este trabajo fue realizado gracias al Fondo COVID UDD 2020, desarrollado por la
Universidad del Desarrollo frente a la emergencia sanitaria.

Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile.

Resumen

La pandemia de la Covid-19 provocó grandes cambios en la educación superior y en la forma de enseñar y aprender, en especial en la interacción docente-estudiante. Durante el primer año de pandemia, las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes, no estaban preparados para adaptarse a esta necesaria transformación y desarrollar una enseñanza remota propia de situaciones de emergencia. Esta experiencia inicial ha sido

suficientemente sistematizada en diferentes países del mundo. Este estudio examina la percepción del estudiantado en el segundo año de emergencia sanitaria con el objetivo de caracterizar a los docentes y la enseñanza que favoreció su aprendizaje. Desde un enfoque cualitativo, se realizó un análisis de contenido de las respuestas a dos preguntas abiertas de un cuestionario aplicado durante el año 2021. Los resultados señalan la relevancia de: a) proveer acompañamiento docente al estudiantado, promover su participación y autonomía al generar instancias para el trabajo colaborativo en clases sincrónicas, y b) hacer la valoración de características docentes a nivel personal y profesional, asociadas a la tarea docente. A partir de este estudio, se reconoce la complejidad y naturaleza multidimensional de la labor docente en los diseños de docencia virtual de calidad en contextos de emergencia.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, estudiantado, educación superior, COVID-19

Abstract

The Covid-19 pandemic caused significant changes in higher education, affecting the way of teaching and learning, especially in the interaction between teachers and students. During the first year of the pandemic, neither the educational institutions nor their faculty and students were prepared to adapt to this necessary transformation and develop remote teaching adequate for emergency situations. However, this context of health emergency represented an opportunity to advance in the adoption of technology and the implementation of online teaching. This initial experience has been systematized in different countries around the world as a temporary and realistic solution during a crisis. Unlike traditional virtual teaching, the distance learning generated in this period was not carefully planned and designed, but rather provided temporary access to distance education, using various platforms. This study examines the perception of the student body in the second year of the health emergency with the

aim of characterizing the teachers and the teaching methodologies that favored their learning. From a qualitative approach, a content analysis of the responses to two open-ended questions of a questionnaire applied to 1,632 university students belonging to 13 Chilean universities during the year 2021 was carried out. Thirty-three percent of the students were men and 67 % were women, with an average age of 22. Forty-four-point nine percent were in the initial cycle of their undergraduate programs, 42.1 % in the intermediate cycle and 13 % in the final cycle. The first question focused on the distinctive features of teaching that mobilized learning during the pandemic. The results reveal three main categories: a) characteristics of class structure and organization, where virtual classes used digital resources such as videos accessible before or after classes, more interactive and creative presentations with detailed and accurate content, considered as quality information; b) characteristics that mobilize learning, highlighting pedagogical support, promotion of student participation and autonomy, and the creation of instances of collaborative work in synchronous classes, and c) other characteristics such as context constraints, traditional learning design and an inappropriate distance education format for certain subjects. The second question addressed the teaching characteristics that students consider facilitating learning, revealing two categories: a) the value assigned to the personal characteristics of teachers such as empathy, understanding, flexibility, closeness, patience, commitment and enthusiasm, and b) at the professional level, the valuation of characteristics associated with the teaching task, such as willingness to meet students' needs, concern for their learning and well-being, the commitment, interests and positive attitudes towards teaching, as well as the management of digital tools that enrich your teaching. Teaching vocation emerged as a central aspect that has an impact on teachers' motivation and knowledge of virtual strategies, with demand being mentioned as a key

element in establishing performance standards for students and teaching design. This study recognizes the complexity and multidimensionality of the teaching task in quality virtual teaching designs in emergency contexts. In particular, it highlights the relevance of teaching practices and competencies, with special emphasis on a constructivist view that centers design and practices on the student. It also highlights the specific importance of the teacher's pedagogical and socioemotional competencies. The students' assessment of university teaching, both in the forms of teaching implemented and in the personal and professional characteristics of the teachers, will guide the design of training processes, guidelines, and other actions to advance towards quality virtual teaching in the post-pandemic scenario.

Keywords: teaching, learning, students, higher education, COVID-19

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha sido una de las peores crisis sanitarias que ha afectado a la civilización humana. Su gravedad y ferocidad ha dejado profundas consecuencias en la vida emocional, social, económica y cultural de los países (Orozco-Vargas, 2022; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021). El sistema educativo se vio afectado en su funcionamiento, tanto por el cierre de las instituciones como por la dificultad de dar continuidad a las clases presenciales (Sá y Serpa, 2020). En este escenario, la enseñanza y el aprendizaje en educación superior experimentó una transformación inusitada que implicó cambiar la interacción directa entre docentes y estudiantes hacia una interacción mediada por la virtualidad (van der Spoel, 2020). El aula virtual tiene una estructura definida con la intencionalidad pedagógica de crear y guiar un proceso de aprendizaje formal en línea, organizada para demandar que los estudiantes revisen recursos y realicen actividades de diversa naturaleza, para propiciar la interacción social variada y permanente, en el marco de un proceso gestionado y

evaluado continuamente (Area et al., 2018). El uso efectivo del aula virtual involucra la comprensión amplia y debidamente utilizada de la tecnología, sin constituir un mero repositorio de recursos (Martínez y Jiménez, 2020).

El desafío de adaptarse a la educación virtual encontró a docentes y a estudiantes escasamente preparados en herramientas digitales y, en consecuencia, poco competentes para enfrentar la situación. Debido a la urgencia, las instituciones de educación superior flexibilizaron los estándares que caracterizan una educación virtual de calidad, por lo que durante este periodo, se desarrolló la docencia remota de emergencia (Hodges et al., 2020). Esta se entiende como una solución temporal y realista durante una crisis. A diferencia de la enseñanza en línea, la docencia remota no está cuidadosamente planificada y diseñada, sino que provee el acceso temporal a la educación a distancia, para la que utiliza plataformas que permiten mantener el proceso educativo en confinamiento y proteger a la comunidad de la propagación del virus. Al ser diseñada e implementada rápidamente, se caracterizó por su simplicidad, accesibilidad, viabilidad, flexibilidad y empatía (Cahyadi et al., 2021).

Si bien, a través de la docencia remota de emergencia no se cautelan todos los aspectos de la enseñanza virtual, la emergencia sanitaria representó una oportunidad para progresar en la adopción de la tecnología e implementación de la docencia en línea. Por lo tanto, es importante indagar sobre las buenas prácticas implementadas en estos años, para rescatarlas en futuras emergencias que requieran volver a la educación virtual.

Características docentes favorecedoras del aprendizaje

Los cambios que ha experimentado el rol del docente universitario, desde un enfoque centrado en la enseñanza y en el profesor hasta otro centrado en el aprendizaje y el estudiante, han llevado a identificar las características que definen a un buen docente (Alonso, 2019). En esta tarea se han realizado investigaciones que buscan conocer,

desde la perspectiva del estudiantado, cuáles serían las características favorecedoras del aprendizaje. Una investigación realizada en España encuestó a 269 estudiantes y se encontró que los y las docentes (en adelante los docentes) más valorados son quienes se muestran respetuosos, con dominio en el área de su enseñanza, con claridad en las explicaciones, que utilizan ejemplos reales y prácticos, que preparan sus clases y demuestran ser buenos comunicadores con capacidad de escucha y empatía (Alonso, 2019). Otro estudio con 947 estudiantes universitarios de cuatro universidades españolas, destaca aspectos como: la cercanía, la claridad de las explicaciones, la evaluación constante, la realización de tutorías y el uso de TICs en la enseñanza (San Martín et al., 2014).

En Chile, un estudio realizado con 48 estudiantes pone en evidencia que ellos valoran a los docentes que están disponibles, son cercanos, empáticos, flexibles y que, además, mantienen altos grados de participación e interacción con el estudiantado (Villaruel y Bruna, 2017). Es interesante notar que las características mencionadas en estudios prepandemia, no difieren sustancialmente del contexto de la pandemia por COVID-19. Es así como, en un estudio realizado en México, 109 estudiantes universitarios destacaron aspectos de los docentes que ayudaron a su aprendizaje, como son: empatía, paciencia, comprensión, dinamismo, adecuada explicación de los contenidos, realización de actividades prácticas, tareas flexibles, retroalimentación constante y disponibilidad (Torres, 2021). Dietrich (2020) y García y Taberna (2020) distinguen la disponibilidad del docente como un aspecto relevante al contexto de pandemia en particular, que podría favorecer el aprendizaje y el manejo del estrés por medio de la empatía, la flexibilidad, la comprensión y la adaptabilidad, entre otras.

Respecto a este ámbito, si bien las características del docente cobran especial importancia en situación de emergencia, existe escasa información en el contexto de la

pandemia, ya que se ha impuesto la relevancia a la experiencia global del proceso educativo. En estudios con este enfoque, se ha reportado importancia sobre la empatía de los docentes con el estudiantado (Gajardo-Asbún et al., 2021; Villarroel y González, 2023); autoeficacia docente (Lobos et al., 2021a); competencias tecnológicas (Mseleku, 2020); compromiso social y emocional (Quezada et al., 2020), y presencia social, cognitiva y facilitadora (Rapanta, 2020).

Experiencias de la enseñanza durante la pandemia

A pesar de las diferencias culturales, la docencia al inicio de la pandemia evidenció experiencias y desafíos similares, independientemente de la experticia previa y el área disciplinar. La investigación desarrollada por Aristovnik et al. (2020) con una muestra de estudiantes de 62 países, reportó como aspecto negativo la ausencia de competencias digitales y la percepción de tener una mayor carga de trabajo. En general, el estudiantado estaba satisfecho con la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza *online* y con el apoyo recibido por parte de sus docentes durante el proceso. Se observó una mayor satisfacción con experiencias sincrónicas, luego con clases grabadas, y menor con textos y audios. Se identificó que los videos grabados, uno de los recursos más utilizados, tienen un efecto positivo en la satisfacción.

Otro estudio, que incluyó a estudiantes de instituciones de 95 países, investigó los métodos de instrucción remota en experiencias sincrónicas y asincrónicas. Se reportó que los estudiantes enfrentados a un mayor componente sincrónico se manifestaron más involucrados y motivados. Debido a que manifiestan extrañar las relaciones sociales, la enseñanza en modalidad sincrónica es valorada porque mitiga esta falencia (Nguyen et al., 2021). En Noruega, a través de un estudio mixto enfocado al cuerpo estudiantil, se identificaron la falta de conectividad y de interacción social, o el requerir mayor esfuerzo para mantenerse motivados, como debilidades de la educación remota en

pandemia. En este estudio, el estudiantado solicitó limitar la duración de las sesiones sincrónicas y asincrónicas, presentar un resumen de la clase, limitar la diversidad de plataformas y utilizar sistemas de respuesta electrónica (Almendingen et al., 2021).

Por otra parte, un estudio exploratorio, en el que se encuestó a docentes y estudiantes, mostró en sus resultados que las clases fueron mayoritariamente sincrónicas y se identificó, como desafíos, la falta de interacción y motivación, así como carencias tecnológicas y de conectividad. El estudiantado declaró contar con plataformas disponibles y fáciles de usar, y valoraron la flexibilidad de la modalidad (Almahasees et al., 2021). En India, también se reportó que la flexibilidad fue una ventaja. Nuevamente se destacaron características de los recursos y actividades utilizadas, y manifestaron como aspectos que facilitaron su aprendizaje: la estructura del contenido, el uso de clases grabadas con actividades y la evaluación posterior. Respecto a las oportunidades de mejora, se planteó la retroalimentación tardía y la falta de manejo en las tecnologías de la información y comunicación por parte de docentes (Muthuprasad et al., 2021).

La valoración y la satisfacción de la enseñanza recibida fue variada. En España, el estudiantado informó el uso frecuente del aprendizaje basado en tareas y el escaso uso de estrategias como: el aprendizaje basado en el juego, las exposiciones orales, el aula invertida, las tutorías individuales, o el aprendizaje-servicio. Percibieron, además, tener una alta carga de trabajo, la falta de competencias digitales en los docentes, un sistema de evaluación que no se adaptó bien a la enseñanza no presencial y la escasa retroalimentación. A diferencia de otros estudios, consideraron que la experiencia de aprendizaje no fue satisfactoria y plantearon la necesidad de mejorar las competencias digitales de estudiantes y docentes, la calidad de los recursos y los canales de comunicación (Casero et al., 2022). Por el contrario, en Portugal, a través de un estudio cualitativo con enfoque temático, el estudiantado expresó dificultad para adaptarse, pero

valoraron positivamente las plataformas. Se manifestó una mayor interacción docente-estudiante y se planteó que la modalidad provee de nuevas oportunidades para el desarrollo de contenido (Oliveira et al., 2021).

De similar manera, en Rumania la mayor parte del estudiantado manifestó satisfacción con la respuesta institucional y el proceso enseñanza-aprendizaje remoto. Sin embargo, reportaron falta de infraestructura, imposibilidad de realizar actividades prácticas, escasa comunicación entre estudiante-docente, limitadas instancias sociales, desmotivación, evaluación poco confiable, alta posibilidad de copia o plagio, y problemas de salud mental como producto del exceso de pantalla y sedentarismo (Radu et al., 2020). En el caso de Polonia el estudiantado mostró una valoración mayoritariamente positiva de las clases virtuales e indicaron como ventajas, el acceso remoto y continuo a materiales, y aprender al ritmo propio. No hubo diferencia significativa al comparar docencia remota de emergencia y la docencia presencial en cuanto a la habilidad de aumentar conocimiento, pero se consideró que la primera era menos efectiva para desarrollar habilidades y competencias sociales. Adicionalmente, se describió la docencia virtual como menos activa (Bączek et al., 2021).

En Chile, en un estudio cuantitativo longitudinal, se concluyó que para los estudiantes la experiencia superó las expectativas, aunque presentó diferencias según género y área disciplinar. La principal debilidad se refiere a la frágil relación entre pares y con el profesorado (Lobos et al., 2021a). Asimismo, Villarroel et al. (2021) también concluyen en que existe una necesidad de mejorar el diálogo entre estudiantes y docentes, además de las prácticas evaluativas, la formación docente, el trabajo colaborativo y la incorporación de estrategias de enseñanza diferentes a la educación presencial.

Desde las experiencias de la enseñanza durante la pandemia, se reporta satisfacción frente a las respuestas institucionales y se focalizaron en describir las experiencias

implementadas, así como en identificar las fortalezas y necesidades detectadas para mejorar la docencia en línea. Se relata consistentemente una percepción de alta carga académica, la falta de comunicación e interacción social, las escasas competencias tecnológicas, las debilidades en el ámbito de la evaluación y las carencias en relación con la calidad y diversidad de los recursos utilizados.

En conclusión, la investigación disponible a la fecha en la literatura se ha enfocado en reportar la apreciación de los actores, docentes y estudiantes, y se centró principalmente en identificar y describir las prácticas y estrategias más utilizadas, y desde la percepción y satisfacción, identificar las debilidades y necesidades. Por lo tanto, como educadores, con una mirada positiva y propositiva para avanzar hacia una docencia virtual de calidad y efectiva, es relevante conocer las prácticas y características del profesorado que el estudiantado reporta e impactan en su aprendizaje.

Sin duda, la pandemia por COVID-19 y el confinamiento al que se enfrentó el sistema educativo a consecuencia de ella llevaron a realizar cambios en las formas de enseñar y de aprender en la educación superior. Esta investigación profundiza en estas características facilitadoras del aprendizaje en el contexto de la educación remota de emergencia, desde el punto de vista del estudiantado, a través del análisis cualitativo de preguntas abiertas. Los objetivos del estudio fueron: a) conocer la percepción del estudiantado en relación con las características de la enseñanza que movilizaron su aprendizaje, y b) identificar aquellas características docentes que el estudiantado vincula con esta forma facilitadora de enseñar.

Método

El estudio se enfoca dentro de la metodología de análisis cualitativo, bajo un paradigma interpretativo que busca comprender y describir la realidad investigada, por entender

que el conocimiento no es neutral. Ello permite indagar, profundizar y comprender la información recogida desde la perspectiva de los participantes (Gibbs, 2018).

Muestra

Participaron 1632 estudiantes universitarios (33 % hombres y 67 % mujeres), con una edad promedio de 22 años (edad mínima de 18 años y máxima de 27). El 44.9 % del estudiantado cursaba el ciclo inicial de la carrera (primer y segundo año), el 42.1 % el ciclo intermedio (tercer y cuarto año) y el 13 % el ciclo terminal (quinto año en adelante). Perteneían a 34 universidades chilenas (11 de ellas públicas y 23 privadas; 21 de ellas con carácter regional y 13 de la capital). Por último, pertenecían a carreras en las áreas de ciencias sociales, ciencias biológicas, artísticas, ingenierías, educación y salud.

Instrumento

A partir de una revisión sistemática de la literatura, se diseñó un instrumento para ser aplicado en modalidad en línea. El cuestionario consideró 65 preguntas: 61 ítems de respuesta cerrada a partir de los cuales se construyeron siete dimensiones: empatía ($\alpha = .83$); recursos físicos y tecnológicos ($\alpha = .84$); organización didáctica ($\alpha = .80$); interacción dialógica y participación ($\alpha = .75$); percepción de aprendizaje ($\alpha = .80$); percepción de exigencia académica ($\alpha = .77$), y calidad de la evaluación ($\alpha = .79$).

Además, contaba con cuatro preguntas abiertas, dos de ellas analizadas en este artículo:

1) ¿Qué caracterizó a los docentes que mejor lograron que tú aprendieras en la enseñanza *online* (remota)?, y 2) ¿Cuáles estrategias de enseñanza remota, utilizadas por tus docentes, las consideraste positivas porque favorecieron tu aprendizaje *online*?

Procedimiento

El estudiantado fue contactado a través de correos electrónicos y se les solicitó contestar una encuesta *online* sobre la experiencia de educación remota de emergencia. La

participación fue voluntaria, con previa firma de consentimiento informado, y se explicitaron los objetivos de la investigación, resguardos éticos de confidencialidad, anonimato y voluntariedad, en conformidad con las normas éticas para la investigación científica.

Análisis de datos

Se utilizó el método de análisis de contenido cuyo objetivo es comprender y proporcionar conocimiento sobre el fenómeno en estudio a través de la interpretación subjetiva del contenido (Roller y Lavrakas, 2015). Se buscó la reducción del contenido con especial atención al contexto en el que fue creado (Elo et al., 2014). La inmersión en los datos permite que los códigos y su organización, en categorías, fluyan sin imponer categorías preconcebidas (Hsieh y Shannon, 2005).

El procedimiento de análisis comprendió dos fases: 1) codificación del contenido y 2) análisis de los datos que se crearon a partir de la codificación (Roller y Lavrakas, 2015). La codificación fue realizada de manera independiente por dos investigadoras, a partir de la lectura de los datos transcritos, así como del tema central que marcó cada una de las preguntas analizadas, a saber: características del docente y de la enseñanza que movilizaron el aprendizaje durante la pandemia. Los datos fueron sistematizados con el *software* QDA Miner Lite (versión 2.08).

Posteriormente, las investigadoras se reunieron para intercambiar códigos, discutir y comprobar la adecuación del análisis para llegar a un consenso en caso de opiniones divergentes (Krippendorff, 2004). La codificación se revisó y se reorganizó en un proceso comparativo iterativo que permitió el desarrollo de un libro de códigos, el cual contenía una definición operativa de cada código (Roller y Lavrakas, 2015). Para verificar la confiabilidad en la codificación (Campbell et al., 2013), las investigadoras le solicitaron a una asistente de investigación que codificara los datos. En una segunda

fase de análisis, los datos codificados se organizaron y agruparon en categorías conceptuales que permitieron a las investigadoras organizar, reconstruir y gestionar conexiones y patrones (Elliot, 2018).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están organizados conforme a las dos preguntas de investigación que guiaron el desarrollo de este artículo.

¿Cuáles son las características distintivas de la enseñanza en pandemia que movilizaron el aprendizaje?

En el discurso del estudiantado aparecen, de manera principal, las características de la enseñanza recibida en dos niveles: 1) aquellas referidas a la estructura y a la organización de la clase al implementar la educación remota, y 2) las que movilizan su aprendizaje desde un rol activo (Tabla 1). Se presentan resultados de las dos primeras categorías, que representan 96 % de las respuestas.

Tabla 1.

Categorías y frecuencia de comentarios sobre la enseñanza movilizadora del aprendizaje

Categorías	Cantidad	%
1. Características de estructura y organización	942	39
2. Características que movilizan el aprendizaje	1360	57
3. Otras características	85	4
Total	2387	100

Características de estructura y organización

En la primera categoría, se evidencian tres aspectos que el estudiantado destaca como claves en el momento de implementación de la educación remota (Tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia de características de estructura y organización de la clase

Categoría 1	Cantidad	%
1.1. Recursos digitales asincrónicos	460	49
1.2. Recursos digitales para dinamizar la clase	264	28
1.3. Diseño de la clase	218	23
Total	942	100

El estudiantado valoró que las aulas virtuales estén pobladas de recursos digitales asincrónicos disponibles previo a la clase sincrónica, o bien posterior a ella. Los videos fueron los recursos mayormente incorporados y permitieron el acceso a la información de manera ampliada y sin un tiempo delimitado. Se destaca el uso de videos de la red, documentales, cápsulas construidas por el profesorado, así como las sesiones videograbadas.

“...lo positivo son las clases grabadas a tiempo (antes de tener la otra clase) pues esto permite que, si hubo algún problema de conectividad, se pueda revisar el material de inmediato y no llegar perdido a la próxima clase. Además de haber docentes que subían cápsulas con pequeños videos donde explicaban de forma más detallada lo realizado en clase” (M22, Administración Pública, U1).

De igual manera, el estudiantado subraya la posibilidad de tener acceso a las presentaciones construidas por el profesorado, aquellas diseñadas con esquemas o imágenes como andamio que facilitaban la comprensión. Como material complementario destacan la bibliografía adicional digitalizada y las guías interactivas adicionales al horario de clase. En sus voces: “Compartir material tipo pdf o ppt hecho por ellos mismos, en base a bibliografía y sus propios conocimientos. Esto en forma de

lecturas previas a las clases *online* para dar paso a discusiones en profundidad de los contenidos” (H434, Geología, U1).

En cuanto a los recursos digitales para dinamizar la clase el estudiantado destacó la mejora sustantiva en el diseño de presentaciones, las que se caracterizaron por contener información precisa, interactiva, creativa y con contenido de calidad, al incorporar imágenes, gráficas, etcétera. Una estudiante afirmó: “Adaptar los contenidos a la modalidad *online*: encuestas, videos, casos, imágenes, colores. Formatos más didácticos y variados, que requieren una participación más activa por parte del alumno. Más que solo dictar la clase” (M1353, Psicología, U7)

Asimismo, hacen hincapié en el uso de los recursos tecnológicos interactivos como el uso de *software* para explicar, las pizarras interactivas y los *softwares* para la toma de apuntes. Estos comparten la posibilidad de dinamizar la clase y darle un carácter lúdico, que moviliza la participación. En sus palabras: “¡El ocupar plataformas como *meet* o *kahoot!*, luego de unas horas en donde el profesor enseñaba, hacían preguntas en *kahoot*. Al convertirlo en un juego, la mente del estudiante se despierta...” (H 1568, Tecnología Médica, U2).

En este modelo de enseñanza remota, se destaca como característica en el diseño de la clase, la extensión de las sesiones, el uso de cámara encendida, las pausas activas, las clases sincrónicas o asincrónicas, la no obligatoriedad de asistencia y la generación de un ambiente distendido. Un estudiante comentó: “Pausas breves de 5 minutos cada 30 minutos de clase, aparte de los bloques de descanso entre módulos de 80 minutos de clases” (H574, Ingeniería Civil en obras civiles, U4).

Características que movilizan el aprendizaje

La Tabla 3 revela la segunda categoría emergente desde las voces del estudiantado.

Tabla 3.

Frecuencia de características que movilizan el aprendizaje

Categoría 2	Cantidad	%
Actividades que favorecen la participación del estudiantado	455	33
Acompañamiento del docente	405	30
Fomento de la autonomía del proceso de aprendizaje	381	28
Actividades que fomentan la construcción colaborativa sincrónicamente	119	9
Total	1360	100

El estudiantado enfatiza la existencia de actividades que movilizaron su participación, que favorecen espacios de conversación a partir de la construcción de argumentos individuales o colectivos, generalmente basadas en un material diseñado previamente por el profesorado. En sus palabras: “Análisis de casos, clases invertidas y que asignaran trabajos para poder trabajar en grupo y, de esta forma, discutir los temas con mis compañeros” (M705, Auditoría, U18).

En el desarrollo de sesiones sincrónicas destacaron el uso de preguntas orientadoras, planteadas progresivamente durante el desarrollo de las sesiones, dirigidas a un estudiante, o bien, a la totalidad de los participantes. Estas también son reconocidas como relevantes al cierre de cada sesión. Un estudiante señaló: “Lo que destaco es utilizar bastantes fuentes visuales e interactivas, ya que cuando el estudiante es integrado a una conversación con el profesor sobre el tema de la clase, este logra comprender y captar las ideas del profesor” (H83, Analista Químico, U3).

Asimismo, el discurso del estudiantado destaca el uso de recursos tecnológicos que movilizaban la participación, interacción y el empoderamiento de su proceso de aprendizaje, en formato asincrónico: “Los foros de discusión sobre temas de los respectivos cursos. Fomentar las discusiones grupales...” (H431, Geología, U2), o

sincrónico “...utilización de aplicaciones web (*kahoot*, *mentimeter*, etcétera)”. (M968, Obstetricia y Puericultura, U9).

El acompañamiento que realiza el docente, característico de este modelo de enseñanza a distancia, describe a un docente que entrega explicaciones constantes y detalladas, que permite visitar un tema para alcanzar claridad: “El conversar con nosotros para saber qué entendíamos y qué no” (M269, Derecho, U5). Esta característica también se evidencia en el monitoreo que el profesorado realiza durante el desarrollo de actividades grupales y tareas basadas en el desempeño, así como en el uso de ejemplos reales asociados a situaciones concretas que, en ocasiones, conectan con experiencias profesionales del docente: “Utilizar hechos reales para explicar la materia, contextualizar la realidad y no pasar el contenido como tal simplemente” (M258, Derecho, U2).

Adicionalmente, se destaca la comunicación fluida entre docente-estudiantes; la generación de espacios para dudas que permitían clarificar y profundizar lo aprendido durante o al final de la sesión, y, en algunos casos, la extensión de este espacio a través de la comunicación por WhatsApp como recurso asincrónico: “Tener horarios para reunión de preguntas, sobre la materia, las actividades trabajos o preguntas varias” (H9, Administración de Empresas de Turismo, U1).

Los participantes describen la enseñanza como aquella que fomenta en ellos la autonomía en su proceso de aprendizaje. Esta es considerada clave en el perfeccionamiento de sus habilidades de búsqueda, análisis, síntesis, así como en la gestión de la información. Un estudiante comentó como ejemplo de ello: “Los trabajos de avance. Como por ejemplo un mapa conceptual de una unidad como síntesis” (H1154, Pedagogía en Educación Media en Biología y Química, U11).

Esta característica involucra la implementación de actividades que favorecen la participación del estudiantado, la aplicación de contenidos y la realización de experimentos o de ejercitación, desarrollados de forma individual o en conjunto con el docente, durante el desarrollo de la clase: “Trabajos en equipo, revisiones periódicas de un mismo trabajo para potenciar nuestros desempeños, sesiones de consultas y no de pasar materia” (M1035, Pedagogía en Castellano y Filosofía, U13).

Asimismo, se resalta la realización de trabajos cortos, didácticos o lúdicos, innovadores en sentido artístico, mediante el uso de herramientas tecnológicas, trabajo con lecturas al interior de la clase y disertaciones. Estos favorecieron un mayor involucramiento del estudiantado, así como la autonomía para elegir el formato de creación de los productos. Estas actividades pueden estar segmentadas en el tiempo: “... tareas simples, cortas y que requieren esfuerzo, pero no por tiempos prolongados; tareas que se pueden segmentar para poder atender nuestra salud mental y física, así como también las tareas de la casa y el espacio en el que estamos” (H119, Artes Musicales y Sonoras, U1).

Finalmente, en esta categoría, se explicita el uso de actividades que fomentan la construcción colaborativa de manera sincrónica entre pares, las cuales favorecen la comprensión de los contenidos y la construcción de sus aprendizajes. Estas se organizaban en duplas o grupos pequeños, al trabajar en equipo, en espacios destinados en el mismo encuentro sincrónico, a partir del uso de salas de trabajo que permite desarrollar la plataforma. Asimismo, el estudiantado reporta que este tipo de estrategias también fueron diseñadas para su trabajo colaborativo fuera de la clase.

¿Cuáles son las características docentes que el estudiantado vincula con esta enseñanza que facilita el aprendizaje?

Los hallazgos permiten describir un perfil docente desde la dimensión personal y profesional. El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra mediado por una

interrelación compleja de competencias pedagógicas (actitudes, valores, comportamientos, comunicación, conocimientos) como se refleja en la Tabla 4.

Tabla 4.

Categorías y frecuencia sobre las características docentes que movilizan el aprendizaje

Categorías	Cantidad	%
1. Características personales de los y las docentes	996	46
2. Características profesionales de los y las docentes	1151	54
Total	2147	100

Características personales del profesorado

El estudiantado releva atributos personales positivos que favorecen las relaciones interpersonales y que permiten la construcción de relaciones pedagógicas más cercanas y humanas (Tabla 5).

Tabla 5.

Frecuencia de características personales de los y las docentes

Categoría 1	Cantidad	%
1.1. Empatía	213	21.4
1.2. Comprensión	186	18.7
1.3. Flexibilidad	171	17.2
1.4. Cercanía	159	16
1.5. Paciencia	86	8.6
1.6. Compromiso	83	8.3
1.7. Entusiasmo	51	5.1
Otras características		
1.8. Esforzado, carismático, justo, humilde, espontáneo	47	4.7
Total	996	100

La empatía, la comprensión, la flexibilidad, la cercanía, la paciencia, el compromiso y el entusiasmo son características del ámbito socioemocional que emergen del discurso del estudiantado y que se destacan como aspectos favorecedores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. La empatía en sus dimensiones cognitiva y

emocional aparece como el aspecto más destacado, así como también la comprensión. Ello da cuenta de la necesidad que expresa el estudiantado de ser escuchado, reconocido y aceptado en su individualidad, lo que implica que el profesorado sea sensible a sus situaciones personales y que, además, demuestre una actitud comprensiva. En sus voces, se relevó:

“...su empatía y comprensión con el contexto de pandemia hacían un esfuerzo por ponerse en los escenarios más complejos de los/as compañeros/as, así también reconfiguraron su cátedra para hacerla de modo *online* y que se cumpliera el aprendizaje como si lo fuera presencial” (M71, Trabajo Social, U5).

Asimismo, destacan la flexibilidad como una característica del profesorado que pone en evidencia la actitud de apertura ante la posibilidad de modificar planificaciones preestablecidas frente a las circunstancias cambiantes y heterogéneas que vivencia el estudiantado: “Se preocupaban de verdad por sus alumnos, estaban dispuestos a escucharnos y adaptarse” (M40, Geología, U3); “La flexibilidad al conectarse a las clases *online* y a responder dudas” (M122, Enfermería, U17).

Adicionalmente, el estudiantado reconoce la cercanía como un factor central para favorecer su aprendizaje, a través de la creación de un vínculo en el que se expresa preocupación y que acoge las experiencias vitales que impactan lo académico: “...sus conversaciones permitían tener más cercanía y confianza para poder preguntar sobre las cosas” (M185, Kinesiología, U5). Asociada a la cercanía, hacen hincapié en la paciencia como una actitud de tolerancia y serenidad que considera el respeto por los ritmos individuales: “La cercanía e interés, no solo en la entrega de conocimientos, sino también en la salud mental de todos los estudiantes” (M77, Pedagogía en Inglés, U8); “...lo que caracterizó a los profes que me motivaron a asistir a sus clases era su cercanía

al momento de impartir sus clases, me refiero a la preocupación y comprensión adecuándose a la modalidad online” (M1898, Ingeniería Comercial, U1).

Otra característica destacada en la dimensión personal se refiere al compromiso asumido por el profesorado con la asignatura que enseñaban: “...su preocupación por mí y mis compañeros, además de su compromiso en estar siempre disponible vía correo electrónico y dispuesto siempre a darnos tiempo para resolver nuestras dudas” (H187, Derecho, U5). A esto se suma el entusiasmo que demostraban en el desarrollo de las clases: “Mostraban entusiasmo por enseñarnos, incluso con las adversidades. Lograban llegar a mí” (H1611, Ingeniería Civil en Informática, U1).

Características profesionales del profesorado

Esta dimensión incluye todas las voces que reflejan actitudes, valores, comportamientos y conocimientos, que contribuyeron positivamente al desempeño profesional del rol docente y que favorecieron el aprendizaje estudiantil (Tabla 6).

Tabla 6.

Frecuencia características profesionales de los y las docentes

Categoría	Cantidad	%
2.1. Disposición para atender las necesidades del estudiantado	238	20.7
2.2. Preocupación por el aprendizaje de todos y todas los y las estudiantes	193	16.8
2.3. Motivador	151	13.1
2.4. Preocupación por el bienestar del estudiantado	139	12
2.5. Calidad docente	128	11.1
2.6. Vocación docente	116	10.1
2.7. Manejo y uso de herramientas digitales	70	6.1
2.8. Diálogo	82	7.1
2.9. Exigencia	34	3
Total	1151	100

Un aspecto central para el estudiantado en esta categoría refiere a la disposición para atender las necesidades del estudiantado. Esta se caracterizó por la apertura, la ayuda y

la escucha durante el proceso de aprendizaje a distancia, traducida en un estar disponibles para acompañarles: “Además estaban disponibles para consultas o dudas dentro de un horario razonable durante la semana. Consultaban a los alumnos si se estaba entendiendo la materia y dejaban material de apoyo disponible para descargar” (M887, Técnico Universitario en Turismo, U2).

Otro aspecto para destacar es la preocupación por el aprendizaje de todo el estudiantado. Esto se expresa a través de la realización de acciones como explicar varias veces, verificar la comprensión del contenido, preguntar si se está entendiendo, a través de tutorías. Según ellos: “Preguntaba constantemente si se entendía, realizaba varios ejercicios con ejemplos que iban acorde a la materia, subía todo el material de una evaluación al comenzar con la unidad, por lo tanto había tiempo para estudiar todo y adelantar materia” (H47, Ingeniería en Construcción, U5).

Para el estudiantado resulta central contar con docentes motivadores que expresan una actitud optimista, que da ánimo y que demuestran motivación al realizar sus clases, al instar a sus estudiantes a participar, lo que se vincula a la preocupación por su bienestar como un aspecto favorecedor para el aprendizaje. Esto implica interés por conocer cómo se encuentran, cómo se sienten y qué dificultades atraviesan, tanto a nivel del grupo, así como individual: “Eran los profesores que se tomaban su tiempo para conversar con nosotros sobre cómo nos encontrábamos antes de cada clase y que no tenía problemas en perder minutos de clase para establecer el diálogo” (M163, Psicología, U4).

La calidad docente fue manifestada en el dominio del contenido, la responsabilidad, la preparación de la docencia junto a la vocación docente expresada por el estudiantado como interés por enseñar, así como, el compromiso, intereses y aptitudes positivas hacia la enseñanza, y el manejo de herramientas digitales cobran también relevancia en sus

voces, pues dan cuenta del profesionalismo docente, tal como se expresa en los siguientes extractos: “...profesionalismo y vocación de enseñar” (M224, Auditoría, U13); “Soltura a la hora de hablar frente a la cámara, facilidad para expresar las ideas, alto dominio de las materias que impartían, actitud abierta a consultas y opiniones sobre cómo mejorar” (H194, Ingeniería Civil Bioquímica, U5); “Alto manejo de los contenidos y de recursos tecnológicos, es decir, sabían explicar los contenidos de distintas formas, utilizando distintos recursos de apoyo (TICs)” (M70, Pedagogía en Inglés, U6).

Se menciona como un hito importante, dado el contexto de pandemia, al diálogo como un aspecto que moviliza y favorece la generación de vínculos: “...otorgaban momentos para conversar de otros temas fuera de la asignatura, principalmente de cómo nos sentimos durante la cuarentena y cómo nos hemos sentido con sus clases *online*” (M29, Pedagogía en Inglés, U5).

Finalmente, la exigencia es destacada como un elemento que permitió establecer estándares de desempeño para los estudiantes, tanto como para el diseño de la enseñanza por parte del profesorado. Este se reconoce como un aspecto que permitió plantear desafíos realistas y favorecer los aprendizajes en el contexto de la pandemia. En sus palabras: “Exigían desde una mirada constructiva” (H2408, Artes Musicales y Sonoras, U1); “Son exigentes, pero otorgan flexibilidad” (M1208, Pedagogía en Educación Básica, U8); “Que se preocuparan por mí y que fueran exigentes” (H1282, Ciencias Políticas, U2).

Discusión

En este trabajo se buscó sistematizar la percepción del estudiantado en el segundo año de la emergencia sanitaria, con una mirada constructiva, y se rescató aquello que favorece el aprendizaje. En ese contexto, la mayoría de los estudios que se han

desarrollado en este tiempo se han enfocado en describir cómo se llevó a cabo la docencia en pandemia, al identificar las debilidades y oportunidades de mejora. Este artículo busca reconocer las prácticas efectivas según la perspectiva de los estudiantes, para trabajar sobre ellas.

Desde este enfoque, a nivel de la enseñanza, se desprenden aspectos relacionados con la estructura, la organización del aula y el diseño instruccional, por lo que se hace hincapié en el tipo y la calidad de los recursos digitales, utilizados en modalidad asincrónica, y el dinamismo de la clase. Esto coincide con el estudio de Casero y Sánchez (2022), quienes destacaron la estructura y la organización del aula. En este sentido, se concibe el aula virtual como un espacio para innovar a través del uso de una diversidad de recursos y actividades de aprendizaje, que integran con versatilidad el contenido (Martínez y Jiménez, 2020). Al respecto, se ha recomendado limitar la duración de las actividades de la modalidad sincrónica y asincrónica, presentar un resumen de las asignaturas, limitar la diversidad de plataformas y utilizar sistemas de respuesta electrónica (Almendingen et al., 2021).

Los hallazgos de este estudio señalan la relevancia de proveer acompañamiento docente al estudiantado, promover su participación y autonomía, y generar instancias para el trabajo colaborativo en clases sincrónicas. Esto también se reporta en otros estudios que señalan cómo, a través de la interacción y actividades significativas, el aula virtual promueve el trabajo colaborativo y la autonomía (Martínez y Jiménez, 2020), además de mayor compromiso, motivación y satisfacción (Nguyen et al., 2021). Casero y Sánchez (2022) concuerdan en la importancia del diseño de tareas colaborativas, lo que fue relevante especialmente en condición de confinamiento por COVID-19 (Almendingen et al., 2021; Almahasees et al., 2021; Rapanta et al., 2020; Villarroel et al., 2021).

El análisis también relevó la valoración que el estudiantado otorga a las características docentes en dos dimensiones: 1) personales, en relación con la empatía, comprensión, flexibilidad, cercanía, paciencia y entusiasmo, y 2) profesionales, asociadas a la tarea docente, específicamente: la preocupación por el aprendizaje y por el bienestar; la disposición a atender al estudiantado y a motivarles, y aspectos vinculados a la calidad docente y competencias digitales. Esto se relaciona con hallazgos de investigaciones que destacan al profesorado que utiliza una pedagogía flexible y demuestran compasión y positiva comunicación con el estudiantado (Gelles et al., 2020) y, aquellas que indican que el profesorado que manifiesta actitudes positivas en su labor pedagógica logra traspasarlas a sus estudiantes para favorecer su interés y motivación por el aprendizaje (Arce-Aguirre y Cabrera-Cabrera, 2022).

En este contexto, también se ha reportado la relevancia del uso de mensajería efectiva personalizada como una estrategia para motivar al estudiantado, especialmente para aquellos con bajo rendimiento, que constituye una herramienta para demostrar preocupación por parte del profesorado durante la docencia remota de emergencia (Lobos et al., 2021b).

Quezada et al. (2020) coinciden en la importancia de las competencias digitales de los docentes. Resulta significativo este resultado al considerar que, inicialmente, se reportó como un aspecto negativo la ausencia de competencias digitales al inicio de la pandemia (Aristovnik et al., 2020). En el mismo estudio, Londoño-Velasco et al. (2021) indicaron la importancia del apoyo docente y de la entrega de información clara y oportuna, como elementos favorecedores del aprendizaje durante la docencia remota de emergencia. Si bien el acompañamiento docente destaca como un aspecto clave en el proceso formativo en pandemia, es necesario pensar qué tipo de interacción se movilizará, cómo y en qué medida, como lo señalaron Hodges et al. (2020).

Con respecto a la motivación, se había manifestado previamente la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes para mantenerse motivados (Almahasees et al., 2021; Almendingen et al., 2021; Mishra et al., 2020; Radu et al., 2020), de manera que no sorprende que se manifieste como un elemento destacado en el discurso de los estudiantes. En este sentido, la motivación se había planteado como fundamental en la enseñanza virtual para promover el sentido de pertenencia y la participación, en el marco del compromiso por el aprendizaje del estudiantado (Kebritchi et al., 2017).

La preocupación de los docentes por el bienestar del estudiantado durante la docencia remota de emergencia es coincidente con los resultados de investigaciones que indican un importante impacto en la salud psicológica (Radu et al., 2020; Varadarajan, 2021), con especial preocupación por el manejo del tiempo y falta de la interacción con los pares y las discusiones presenciales, todos aspectos considerados en las características relevantes de la forma de enseñar.

Los resultados de este estudio evidencian la complejidad de la enseñanza en línea y la naturaleza multidimensional de la labor docente. La docencia virtual no se caracteriza por replicar la docencia presencial a distancia, ni por ser un repositorio de recursos en una plataforma. En particular, otorga relevancia a aspectos específicos de las prácticas y competencias del docente, con especial énfasis a una mirada constructivista, que centran el diseño y las prácticas en el estudiante, por la que adquieren importancia las competencias pedagógicas y socioemocionales del docente. La valoración que el estudiantado hace de la docencia universitaria realizada, tanto respecto de las formas de enseñar implementadas como de características personales y profesionales del cuerpo docente que impactaron positivamente en su percepción del proceso formativo, deja en evidencia que no da lo mismo quién enseña, por lo que se requieren profesionales capacitados, sensibles y dispuestos a una interacción pedagógica observadora de las

necesidades, disposiciones e intereses del estudiantado. Lo anterior permitirá orientar el diseño de procesos de capacitación, lineamientos y otras acciones para progresar hacia una docencia virtual de calidad en el escenario pospandémico, ya que las universidades han mantenido espacios de educación a distancia en la modalidad *blended learning*. Sobre las limitaciones de este estudio, se puede señalar el hecho de estar focalizado en la perspectiva de los estudiantes, sin integrar las de los docentes. No obstante, se cuenta con estos datos para análisis futuros en esa línea. También interesa indagar en la evolución de estos hallazgos en la educación pospandemia, de modo de identificar qué se mantiene y qué cambia al integrar técnicas como entrevistas y *focus group* para profundizar en el tema.

Referencias

- Almahasees, Z., Mohsen, K. y Amin, M. O. (2021). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19, *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.638470>
- Almendingen, K., Morseth, M.S., Gjølstad, E., Brevik, A. y Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study, *PloS One*, 16(8), e0250378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado, *Educação e Pesquisa*, 45(1) 22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Arce-Aguirre, S. y Cabrera-Cabrera, G. (2022). El perfil del docente universitario en tiempos de pandemia: caso Carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca, periodo octubre 2020 – febrero 2021. *Revista Killkana Sociales*. 6(2), 1 - 14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i2.1039>

- Area, M., San Nicolás, M. B. y Sanabria, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective, *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A. y Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students, *Medicine*, 100(7), e24821. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024821>
- Cahyadi, A., Widyastuti, S. y Mufidah, V. N. (2021). Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia, *Heliyon*, 7(8), e07788.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07788>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J. y Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological methods y research*, 42(3), 294-320.
<https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Casero Béjar, M. O. y Sánchez Vera, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- Dietrich, N. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97, 2448–2457.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>

Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis, *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. y Kyngäs, H. (2014).

Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness, *Sage Open*, 1–10.

<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>

Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E. y Salas, G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 69-89.

<https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>

García, I. y Taberna, J. (2020). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187.

<https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>

Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A. y Mejia, J. A. (2020).

Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>

Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data* (Vol. 6). SAGE.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis.

Qualitative Health Research, 15, 1277–1288.

<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Kebritchi, M., Lipschuetz, A. y Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29.

<http://doi.org/10.1177/0047239516661713>

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lobos Peña, K., Bustos-Navarrete, C., Cobo-Rendón, R., Fernández Branada, C., Bruna Jofré, C. y Maldonado Trapp, A. (2021a). Professors' Expectations About Online Education and Its Relationship With Characteristics of University Entrance and Students' Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642391>

Lobos Peña, K., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arancibia, S. y Maldonado, A. (2021b). Messages from university teachers to their students with low academic performance during online teaching necessitated by COVID-19, *Interdisciplinaria*, 38(3), 303-317. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.18>

Londoño-Velasco, E., Montoya-Cobo, E., García, A., Bolaños-Martínez, I. A., Osorio-Roa, D. M. e Isaza-Gómez, G. D. (2021). Student's Perception of the Teaching-Learning Process during the COVID-19 Pandemic. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04585-7>

Martínez, G. A. y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia, *Formación Universitaria*, 13(4), 81-92. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>

Mishra, L., Gupta, T. y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

Mseleku, Z. (2020). A literature review of E-learning and E-teaching in the era of Covid-19 pandemic. *Sage*, 57(52), 588-597.

https://www.researchgate.net/publication/344927168_A_Literature_Review_of_E-Learning_and_E-Teaching_in_the_Era_of_Covid-19_Pandemic

Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. y Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic, *Social Sciences y Humanities Open*, 3(1), 100101.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>

Nguyen, T., Netto, C. L., Wilkins, J. F., Bröker, P., Vargas, E. E., Sealfon, C. D., Puthipiroj, P., Li, K. S., Bowler, J. E., Hinson, H. R., Pujar, M. y Stein, G. M. (2021). Insights into students' experiences and perceptions of remote learning methods: from the COVID-19 pandemic to best practice for the future, *Frontiers in Education*, 6, 91. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.647986>

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A. y Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>

Organización de las Naciones Unidas –ONU (2021). *Everyone Included: Social Impact of COVID-19*. Department of Economic and Social Affairs.

<https://www.un.org/development/desa/dspd/everyone-included-covid-19.html>

- Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, 39(2), 335-354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.21>
- Quezada, R. L., Talbot, C. y Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program's response to COVID-19, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A. y Cristea, I. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7770. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217770>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Roller, M. y Lavrakas, P. (2015). *Applied Qualitative Research Design. A total framework approach*. New York: The Guilford Press.
- Sá, M. J. y Serpa, S. (2020). The COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education. *Sustainability*, 12, 8525. <https://doi.org/10.3390/su12208525>
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios. *Educación XXI*, 7(2), 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>

- Torres, G. (2021). Características, conductas y herramientas docentes que promovieron el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios durante la COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(2), 454-468.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.011>
- 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>
- Varadarajan, J., Brown, A. M. y Chalkley, R. (2021). Biomedical graduate student experiences during the COVID-19 university closure. *PLoS One*, 16(9),
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256687>
- Villarroel, V. A. y Bruna. D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Villarroel, V. y González, A. (2023). Students' learning perception in engineering, health and education during emergency remote education in Chile. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 41-51.
<https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.41>
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A. y García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>

Recibido: 5 de agosto de 2022

Aceptado: 13 de abril de 2023