



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria

ISSN: 2223-2516

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Henriquez Ritchie, Patricio
Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos
Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria,
vol. 17, núm. 2, e1780, 2023, Julio-Diciembre
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1780>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498576592011>

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



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos

Patricio Henriquez Ritchie*

Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México <https://orcid.org/0000-0002-1026-3379> phenriquez@uabc.edu.mx

Citar como: Henriquez Ritchie, P. (2023). Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1780. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1780>

Recibido: 14/02/2023. **Revisado:** 20/03/2023. **Aceptado:** 30/05/2023 **Publicado:** 30/06-2023.

Resumen

Introducción: La evaluación del desempeño de docentes universitarios desde la opinión de sus estudiantes es un proceso recurrente, aunque durante la pandemia hay pocas experiencias. **Objetivo:** evaluar el desempeño de docentes universitarios desde la opinión de sus estudiantes, en contexto de pandemia. **Método:** muestra representativa de 673 estudiantes de una universidad pública mexicana, se utilizó un cuestionario de desempeño docente adaptado para clases virtuales. **Resultados:** la mayoría de los docentes se adaptó a una dinámica de trabajo virtual asincrónica, aunque un porcentaje importante (41.9%) continuó impartiendo clases de manera sincrónica (videoconferencias). Los docentes de etapas formativas iniciales promovieron principalmente el aprendizaje individual de contenidos, contrastando con aquellos de etapas avanzadas, quienes fomentaron un aprendizaje situado. Estudiantes con opiniones desfavorables respecto al dominio de contenidos y a las estrategias de evaluación, mencionaron la promoción de un aprendizaje memorístico, en desmedro de aprendizajes más constructivistas. Los contrastes fueron estadísticamente significativos.

Palabras Clave: evaluación docente; estrategias de enseñanza; objetivos de enseñanza; estrategias de evaluación del aprendizaje.

Assessment of teaching performance during the pandemic: opinion of Mexican university students

Abstract

Introduction: The evaluation of the performance of university teachers from the opinion of their students is a recurring process, although during the pandemic there are few experiences. **Objective:** to evaluate the performance of university teachers from the opinion of their students, in the context of a pandemic. **Method:** representative sample of 673 students from a Mexican public university, a teacher performance questionnaire adapted for virtual classes was used. **Results:** most of the teachers adapted to an asynchronous virtual work dynamic, although a significant percentage (41.9%) continued to teach classes synchronously (videoconferences). Teachers in initial formative stages mainly promoted individual content learning, contrasting with those in advanced stages, who promoted situated learning. Students with unfavorable opinions regarding content mastery and assessment strategies mentioned the promotion of rote learning, to the detriment of more constructivist learning. The contrasts were statistically significant.

*Correspondencia:

Patricio Henriquez Ritchie
phenriquez@uabc.edu.mx

Keywords: teacher evaluation; teaching strategies; teaching objectives; learning evaluation strategies.

Introducción

La evaluación del desempeño docente en el nivel educativo superior ha sido un tema de intenso debate, tanto por cuestiones teórico-conceptuales como técnico-metodológicas. Por un lado, a nivel teórico se ha discutido acerca de los aspectos y dimensiones principales que deben considerarse a la hora de analizar el desempeño docente: la manera en que organiza y planifica sus clases, el nivel de dominio o experticia en el manejo de los contenidos que enseña, las formas de interacción con el alumnado, las competencias didácticas para enseñar y lograr el tipo de aprendizaje que se propone con sus alumnos, las estrategias y las funciones que le asigna a la evaluación del aprendizaje, entre otros ([UNESCO, 2006](#); [García Cabrero, Loredó Enríquez & Carranza Peña, 2008](#); [Cordero Arroyo, Luna Serrano & Patiño Alonso, 2013](#)). Además, mucho se ha debatido ([Santos del Real, 2012](#); [Martínez, 2016](#); [Vázquez Cruz, Cordero Arroyo & Leyva Barajas, 2014](#)) acerca de la finalidad detrás de la evaluación del profesorado, de manera que ante la pregunta ¿Para qué evaluar a los docentes?, las respuestas se han bifurcado en direcciones apegadas a una perspectiva sumativa (de certificación, de ascensos laborales, de estímulos económicos) o formativa (retroalimentación, propuestas de mejoramiento, identificación de áreas de oportunidad).

Por otro lado, a nivel metodológico la discusión se ha centrado en los instrumentos (cuestionarios cerrados, entrevistas y observación de aula, principalmente) y los sujetos (estudiantes, colegas, directores, expertos externos) más idóneos para obtener información confiable, válida, suficiente y pertinente con base en la cual evaluar el desempeño de los docentes ([Cruz Ávila, 2007](#); [Romero Díaz & Martínez Gimeno, 2017](#); [Zamora Serrano, 2021](#)). Más allá de esta discusión, la evaluación del desempeño docente desde la opinión de sus estudiantes a través de cuestionarios cerrados sigue siendo una forma de acercamiento recu-

rrente e institucionalizada en el nivel educativo superior, así como también válida, confiable y legítima cuando se aborda con los requerimientos teóricos y metodológicos adecuados.

El presente artículo presenta los resultados del proceso de evaluación del desempeño docente según la opinión de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Sus objetivos principales son: describir la opinión de los estudiantes en torno al desempeño de sus docentes a partir de cuatro dimensiones (planificación de la enseñanza, dominio de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje); y analizar la relación entre los objetivos de enseñanza de los docentes y variables académicas de los estudiantes (etapa formativa, opinión acerca del dominio de contenidos y de las estrategias de evaluación del aprendizaje), en contexto de clases virtuales por contingencia sanitaria debido al COVID-19. La evaluación del desempeño docente desde la opinión de estudiantes universitarios se vio trastocada por la contingencia sanitaria producto de la propagación del virus COVID-19 durante 2020-21.

En efecto, los sistemas educativos de todos los países y en todos los niveles tuvieron que trabajar bajo modalidad virtual a distancia durante este periodo. Lo anterior trajo consigo un conjunto de desafíos tanto a nivel tecnológico como pedagógico: por una parte, a nivel tecnológico se tuvo que enfrentar un complicado escenario en el cual docentes y alumnos se vieron obligados a utilizar una serie de recursos digitales para acceder a los contenidos educativos y para establecer canales comunicativos. Sin embargo, como lo destacan algunos autores ([Vialart Vidal, 2020](#); [Mendoza Castillo, 2020](#); [Cencia Crispín, Carreño Colchado, Eche Querevalú, Barrantes Morales & Cárdenas Baldeón, 2021](#); [Villarreal, Pérez, Rojas-Barahona & García, 2021](#); [Moreno Tapia, Quintero López & Cáceres Mesa, 2021](#)) se presentaron dificultades tanto en términos de dominio tecnológico (conocimiento y manejo de recursos digitales) como en términos socioeconómicos (acceso y posesión de recursos digitales y conexión a la red en el hogar; espacios idóneos para la realización de tareas y trabajos).

Por otra parte, a nivel pedagógico los desafíos que presentó la pandemia no fueron menores: el profesorado se vio en la necesidad de modificar sus estrategias didácticas para enseñar los contenidos de sus materias en línea, modalidad que muchos no dominaban y a la cual tuvieron que ir adaptándose en el camino, de manera autodidacta y forzada ([Castro, Paz & Cela, 2020](#); [Valenzuela & Barrios, 2020](#); [Vialart Vidal, 2020](#); [Moreno Tapia et al., 2021](#); [Mamani-Cori, Padilla, Cervantes, Caballero & Sucari, 2022](#)). En este sentido, se observó una problemática preocupante relacionada con la incapacidad del profesorado universitario para transformar sus estrategias de enseñanza según las necesidades del contexto pandémico y adaptarse a los requerimientos de innovación didáctica que exige la educación a distancia, mediada por recursos digitales. La elaboración de diseños instruccionales adecuados, la propuesta de actividades que incluyan situaciones de aprendizaje en modalidad virtual, la incorporación de estrategias de evaluación del aprendizaje innovadoras a partir de la modalidad a distancia, entre otros elementos, salieron a luz y pusieron de manifiesto la necesidad de capacitación y preparación del profesorado al respecto.

En este contexto, resulta trascendental analizar los objetivos de enseñanza de los docentes bajo la modalidad virtual, considerando la relación entre estos objetivos y las teorías psicológicas del aprendizaje que han permeado esta discusión desde hace décadas ([Zapata-Ros, 2015](#)). Así, mientras tradicionalmente algunos docentes han preferido el uso de estrategias de enseñanza apuntadas al fomento de un aprendizaje memorístico, basado en una lógica de estímulos-respuestas y posterior suministro de retroalimentación; otros se han enfocado en la aplicación de estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo y activo, orientado al procesamiento cognitivo de los contenidos y la construcción de significados por parte de los estudiantes. De esta manera, en función de los objetivos del presente estudio, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo se desarrolló esta dinámica estratégica en el contexto de clases virtuales por el COVID-19 y cómo enfocaron los objetivos de enseñanza los docentes universitarios en dicho contexto?

Frente a las problemáticas anteriormente expuestas, el presente artículo expone los resultados del proceso de evaluación del desempeño docente desde la opinión de los estudiantes de la FCAYS de la UABC durante el período 2021-2, en que se implementaron clases virtuales a distancia a raíz de la contingencia sanitaria por el COVID-19. Se indagó la perspectiva del estudiantado respecto al desempeño de sus profesores según la planificación de clases, el dominio de contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Los resultados muestran tendencias interesantes en función de los desafíos mencionados en los párrafos anteriores y posibilitan vislumbrar elementos, tanto teóricos como metodológicos, que abonan a la discusión en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel educativo superior.

Método

Diseño

El enfoque metodológico del presente estudio es cuantitativo, con un diseño descriptivo, relacional y no experimental. Las variables consideradas en torno a la opinión de los estudiantes se engloban dentro de cuatro dimensiones del desempeño docente: planificación de la enseñanza, dominio de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (ver tabla 2). De estas variables, se consideraron los objetivos de enseñanza (variable dependiente), así como el dominio de contenidos y evaluación del aprendizaje (variables independientes) para los análisis inferenciales realizados (chi-cuadrada, ANOVA).

Participantes

El estudio consideró una muestra representativa de estudiantes de la FCAYS de la UABC, campus Ensenada. Esta facultad está integrada por ocho programas de licenciatura, que abarcan tres áreas de conocimiento: Derecho (ciencias jurídicas); Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Ciencias de la Educación (ciencias sociales); Informática, Administración de Empresas y Contaduría (ciencias administrativas).

Durante el período 2021-2, la población fue de 4,551 estudiantes, según datos oficiales de la universidad¹. Utilizando el algoritmo propuesto por Cuesta y Herrero (2010, citado en: Organista-Sandoval y Serrano-Santoyo, 2014), con un nivel de confianza del 95% ($Z=1.96$), una frecuencia/probabilidad del factor a estudiar del 50% ($P=0.5$) y una estimación del error máximo del 0.05, se calculó que el tamaño mínimo de la muestra para que fuera representativa era de 354 estudiantes. En el caso de este estudio, la muestra alcanzó los 673 participantes (14.8% de la población estudiantil), de los cuales la mayoría se encontraba cursando la etapa disciplinar (semestre tercero al sexto: 52.6%) de su programa de estudios (tabla 1). Por su parte, menos de un quinto (18,6%) de los participantes se encontraban en la etapa básica (semestres 1 y 2) de sus licenciaturas.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de participantes por etapa formativa

Etapas de formación	n	%
Básica	124	18,6
Disciplinar	351	52,6
Terminal	192	28,8
Total	673	100,0

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

En la FCAYS de la UABC se aplica semestralmente un cuestionario de evaluación del desempeño docente a los estudiantes para conocer su opinión en torno a cuatro dimensiones (Henríquez, Arámburo & Dávila, 2017; Henríquez, Arámburo & Boroel, 2018; Henríquez & Arámburo, 2021): i) *planeación de la enseñanza*: referida a aspectos relacionados con la organización del curso por parte del docente (entrega, explicación y cumplimiento de plan de clases, duración de sesiones, carga de tareas, entre otros); ii) *dominio de contenidos*:

asociada a la experticia en torno a los contenidos enseñados por parte del docente (claridad, manejo, actualización, asociación con otras materias, relación con situaciones de la vida real, entre otros); iii) *estrategias de enseñanza*: dimensión que apunta a explorar las estrategias didácticas utilizadas por el profesor, con relación a las estrategias de enseñanza en torno a los contenidos y los objetivos de aprendizaje detrás de su acción docente (estrategias tradicionales apuntadas a objetivos de enseñanza y aprendizaje transmisivos y memorísticos; estrategias constructivistas asociadas a objetivos de enseñanza y aprendizaje significativos y socio-culturales); y iv) *evaluación del aprendizaje*: referida a los instrumentos de evaluación que utiliza el docente en su práctica de enseñanza y las actitudes de los estudiantes respecto a las estrategias, métodos y recursos de evaluación del aprendizaje.

Este cuestionario tiene el propósito de aportar información valiosa, desde la perspectiva del estudiantado de la FCAYS, sobre el desempeño de sus docentes para favorecer su formación continua, identificar áreas de oportunidad y fortalecerlas a través de programas de capacitación. Como fundamento teórico-conceptual, este instrumento se basa en modelos multidimensionales construidos, validados y reportados en el marco de investigaciones internacionales respecto a la evaluación de la enseñanza desde la opinión de los estudiantes (Arreola, 2007; Bazán-Ramírez, Pérez-Morán & Bernal-Baldenebro, 2021; Fink, 2008). De esta manera, se atienden las recomendaciones López-Aguado & Gutiérrez-Provecho (2019), quienes destacan la trascendencia de considerar los conocimientos teóricos del ámbito de estudio como primer paso en el proceso de construcción de escalas: de esta manera, la selección de variables son base en esta orientación teórica evita el levantamiento de futuras estructuras factoriales artificiales².

¹ <http://cgsege.uabc.mx/documents/10845/65446/Poblacion%20Estudiantil%202021-2>

² Como se mencionó, el instrumento acá presentado fue una adaptación del cuestionario original para aplicarse en contexto de contingencia sanitaria por el COVID-19 y la obligatoriedad de clases a distancia. El instrumento original fue retomado al finalizar el confinamiento pandémico y sus análisis psicométricos se encuentran en proceso de publicación.

En su primera versión ([Henríquez, Arámburo & Dávila, 2017](#)), el cuestionario se compuso de 16 reactivos a través de los cuales se pretendía describir aspectos relacionados con la impartición presencial de clases por parte de la planta docente de la FCAYS. En el presente documento, se presentan los resultados obtenidos a partir de la adaptación de este instrumento, producto de la contingencia sanitaria causada por la propagación del COVID-19 y la impartición obligatoria de clases virtuales durante el período 2021-2. De

esta manera, algunos reactivos debieron ser modificados y otros incorporados para indagar la perspectiva del alumnado acerca del desempeño de sus docentes en torno a las mismas dimensiones, pero en condiciones de clases virtuales mediadas por plataformas y medios digitales. En la tabla 2 se muestra la distribución de las dimensiones, variables, escalas de medición, número de reactivos y los índices de confiabilidad a través del coeficiente de Alfa, de cada dimensión del instrumento:

Tabla 2
Dimensiones, variables, escalas y coeficientes de confiabilidad del cuestionario desempeño docente para estudiantes de la FCAYS, UABC, 2021-2

Dimensiones	Variables	Escala	Número de reactivos	Índice de confiabilidad
Planeación de la enseñanza	Entrega y explicación del programa al inicio del semestre	Nominal	8	.426
	Atención a lo establecido en el programa	Ordinal		
	Duración de sesiones virtuales	Ordinal		
	Carga de tareas durante sesiones virtuales	Ordinal		
	Dinámica de trabajo durante sesiones virtuales	Nominal		
	Medios/plataformas de apoyo	Nominal		
	Retroalimentación posterior a metas alcanzadas	Ordinal		
	Idoneidad de recursos utilizados	Nominal		
Dominio de contenidos	Claridad	Ordinal	6	.858
	Manejo y actualización	Ordinal		
	Conexión con situaciones cotidianas (situado)	Ordinal		
	Conexión con otras materias	Ordinal		
	Fomento de la participación	Ordinal		
	Flexibilidad	Ordinal		
Estrategias de Enseñanza	Estrategias de trabajo en torno a contenidos	Nominal	2	.310
	Objetivos de aprendizaje	Nominal		
Evaluación del aprendizaje	Instrumentos de evaluación del aprendizaje	Nominal	8	.811
	Actitudes en torno a las estrategias de evaluación	Ordinal		

Fuente: elaboración propia

Así, con base en esta nueva versión, el cuestionario de evaluación del desempeño docente en contexto de pandemia constó de 4 dimensiones, 18 variables y 24 reactivos (además de la dimensión de información sociodemográfica y académica de los participantes: edad, licenciatura, materia/asignatura, semestre que cursa al momento de contestar el cuestionario; y la dimensión de estrategias de retroalimentación, que no se consideraron en este reporte). Como se observa en la tabla anterior, dos de las dimensiones teóricas consideradas en el instrumento (dominio de contenidos y evaluación del aprendizaje) arrojaron índices de confiabilidad aceptables ($>.80$). La dimensión de planeación de la enseñanza arrojó un índice bajo ($<.60$). Mientras que la dimensión de estrategias de enseñanza mostró un índice por debajo de los aceptable ($<.40$). Lo anterior se puede explicar, como lo argumentan [Barrios & Cosculluela \(2013\)](#) y [Oviedo & Campo-Aria \(2005\)](#), debido a la poca cantidad de ítems que conforman esta dimensión. Al respecto, se asevera que la cantidad de ítems afecta directamente el valor del alfa de una escala, así como también una mayor cantidad de individuos que respondan un instrumento.

Procedimiento

Dadas las condiciones de contingencia sanitarias producto de la propagación del COVID-19, durante el período 2021-2 se trabajó obligatoriamente a distancia mediante clases virtuales, mediadas por plataformas digitales y medios electrónicos para la entrega de contenidos e interacción entre docentes y estudiantes. Las condiciones anteriores forzaron a que el cuestionario de evaluación del desempeño docente fuera aplicado en línea al estudiantado de la FCAYS de la UABC, mediante su acceso en la plataforma abierta de formularios de Google, durante el mes de octubre de 2021. De esta manera, con el apoyo de las coordinaciones de cada licenciatura, se envió el vínculo electrónico a los jefes de grupo de cada semestre dentro de todos los programas educativos, a quienes se les pidió compartirlo con sus compañeros, indicándoles que el formulario estaría 30 días disponible para ser respondido. Al cabo de un mes, se cerró la captura de respuestas y se procedió a la configuración de los archivos de procesamiento de datos.

Análisis de datos

En función de los objetivos de la investigación y de la naturaleza de los datos recolectados, se procedieron a ejecutar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con apoyo del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS®, versión 25.0. Por un lado, se obtuvieron estadísticos descriptivos básicos según el tipo de variable: distribuciones de frecuencia, indicadores de tendencia central e índices de dispersión. Por otro lado, de acuerdo a las escalas con que se midieron algunas variables, se ejecutaron dos tipos de análisis inferenciales: paramétricos (contraste de medias, ANOVA) y no paramétricos (contraste de hipótesis de independencia, chi-cuadrada), en la opinión de los estudiantes de la FCAYS acerca de los objetivos de enseñanza de sus docentes y variables académicas (etapa formativa, opinión acerca del dominio de contenidos y de las estrategias de evaluación del aprendizaje).

Resultados

Análisis descriptivos de la opinión de los estudiantes

Como se observa en la tabla 3, para indagar la dinámica de trabajo que los docentes privilegiaron en el desarrollo de sus clases durante la contingencia sanitaria (variable dentro de la dimensión Planeación de la enseñanza, ver tabla 2), se presentaron dos opciones a los estudiantes: i) clases asincrónicas: referidas a actividades planificadas con anticipación, objetivos y tareas planeadas con fechas preestablecidas, entrega de productos en plataformas digitales, clases virtuales de corta duración para esclarecer dudas y aclarar contenidos; y ii) clases sincrónicas: en las que el docente siguió impartiendo la materia como normalmente lo hace de manera presencial, sin variar sus estrategias (clases en los horarios normales, exposición de contenidos por videoconferencia y duración de clases similar a las presenciales). Aunque los porcentajes de opinión entre ambas opciones se mostraron equilibrados, la mayoría de estudiantes (58,1%) aseveró que sus docentes privilegiaron dinámicas asincrónicas de trabajo. Para esto, se apoyaron principalmente en la

plataforma Blackboard (92,3%), la cual permite administrar los contenidos de los cursos en diversas modalidades (presencial, semi-presencial, virtual) y ofrece diversos medios de comunicación (chat, mensajería, videoconferencias) entre docentes y estudiantes. No obstante lo anterior, llama la atención que más del 40% de los participantes aseveraron que sus docentes continuaron con una dinámica de trabajo sincrónica durante las clases virtuales en contexto de COVID.

Respecto al dominio de contenidos por parte de los docentes durante la contingencia sanitaria, se indagó a través seis ítems (ver tabla 2) en los que los participantes debían aseverar la frecuencia baja (nunca, algunas veces) o alta (casi siempre, siempre) con la que el profesorado enseñó los contenidos de manera clara, con un buen dominio y conocimiento actualizado, conectándolos con situaciones o problemas de la vida cotidiana (situado), relacionándolos con contenidos de otras materias, fomentando la participación activa de los estudiantes y con flexibilidad frente a situaciones que requerían de su atención especial. Como se puede observar en la tabla 4, en todos los ítems la opinión de los estudiantes arrojó porcentajes de frecuencia alta (sobre el 80%) respecto al manejo de contenidos por parte de sus docentes; excepto la conexión que establecen los docentes entre su materia y otras asignaturas del plan de estudios. En este aspecto, cerca de la mitad de los estudiantes (47,1%) aseveró una frecuencia baja de ejecución por parte del profesorado. Cabe destacar se ejecutaron análisis estadísticos para contrastar las frecuencias observadas y las teóricamente esperadas (chi-cuadrado, X^2) en todas las categorías, arrojando valores estadísticamente significativos (sig.=.000; 95% de confianza) para todos los casos; a excepción del manejo situado de contenidos (asociándolos con situaciones de la

vida real) por parte de los docentes, en el cual las diferencias entre las frecuencias no fueron significativas (sig.=.133). Con el propósito de complementar los resultados anteriores, se ejecutaron análisis para comparar las proporciones de cada categoría (estimador de tamaño del efecto, ETE) por medio del indicador H de Cohen. En todos los casos, los valores obtenidos se encuentran entre <0.2 y >0.5, lo que denota un grado de tamaño del efecto intermedio (Khalilzadeh & Tasci, 2017). Destaca la categoría que remite a la relación que establecen los docentes entre su materia y los contenidos de otras asignaturas, en que el indicador arrojó un valor >0.2 (efecto mínimo).

A su vez, se indagó la opinión de los estudiantes acerca de los objetivos de enseñanza que persiguieron sus docentes a través de la impartición de materias en modalidad virtual (tabla 5). Se propusieron cinco categorías de respuesta: i) memorizar y reforzar la retención de los contenidos de la materia (memorístico); ii) asociar los conocimientos previos de los estudiantes con los contenidos nuevos de la materia (significativo); iii) promover el aprendizaje individual a través de tareas y trabajos individuales de los estudiantes (individual); iv) contextualizar el aprendizaje en situaciones reales, relacionadas con el contexto laboral o la comunidad local (situado); y v) promover el aprendizaje colaborativo a través de tareas y trabajos en grupos de estudiantes (grupál). En este caso, la categoría con mayor porcentaje de respuesta fue el aprendizaje situado (32,1%), seguido del fomento del aprendizaje individual (22,4%) por parte de los docentes. Se ejecutó la prueba de contraste entre las frecuencias observadas y esperadas (chi cuadrado X^2) para cada categoría relacionada con objetivos de enseñanza: el resultado arrojó un índice significativo (sig.=.000), con un 95% de confianza.

Tabla 3
Distribuciones de frecuencia en torno a la dinámica de trabajo y medios

Dinámica de trabajo en clases virtuales	n	%	Medios	n	%
Clases asincrónicas	391	58,1	Blackboard	621	92,3
			Videoconferencias	43	6,4
Clases sincrónicas	282	41,9	Otros	9	1,3
Total	673	100,0	Total	673	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 4
Distribuciones de frecuencia en torno al dominio de contenidos

Manejo de contenidos	Baja		Alta		Chi cuadrado	H de Cohen
	n	%	n	%	Sig.	
Claridad	107	15,9	566	84,1	.000	,341
Dominio	56	8,3	616	91,7	.000	,417
Situado	120	17,9	553	82,1	.000	,322
Otras materias	317	47,1	356	52,9	.133	,029
Participación	117	17,4	556	82,6	.000	,326
Flexibilidad	105	15,6	568	84,4	.000	,344

Fuente: elaboración propia

Tabla 5
Distribuciones de frecuencia en torno a los objetivos de enseñanza

Estrategias	n	%
Aprendizaje memorístico	88	13,1
Aprendizaje significativo	107	15,9
Aprendizaje individual	151	22,4
Aprendizaje situado	216	32,1
Aprendizaje grupal	111	16,5
Total	673	100,0
	Valor	Sig.
Chi cuadrado	77.156	.000

Fuente: elaboración propia

Por su parte, se preguntó acerca de los principales instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados por la planta docente de la FCAYS en contexto de clases virtuales por pandemia. Al respecto, cerca de la mitad de los estudiantes (44,5%) aseveró que sus docentes utilizaron los exámenes de opción múltiple individuales para evaluarlos, seguidos de un quinto de la muestra (20,9%) que mencionó los exámenes tipo ensayo individuales como principal instrumento utilizado. El resto mencionó otras herramientas de evaluación, tales como trabajos de investigación y reportes de lectura.

Respecto a las estrategias de evaluación del aprendizaje utilizadas por sus docentes, a nivel general se observó una opinión positiva por parte del estudiantado de FCAYS (tabla 6): más de la

mitad de los participantes estuvieron de acuerdo en el gusto por dichas estrategias (61,8%) y más de dos tercios coincidieron en que aprendieron de mejor manera, que sus docentes los apoyaron de manera paralela a la aplicación de instrumentos y que aplicaron estrategias relacionadas con los principios de la evaluación auténtica. No obstante lo anterior, llama la atención que cerca de la mitad de los estudiantes (44,9%) opinaron que sus docentes deben incluir otras estrategias de evaluación del aprendizaje, aparte de las utilizadas. En este caso, también se ejecutaron análisis de contraste entre las frecuencias observadas y las teóricamente esperadas (chi cuadrado, X^2) en todas las categorías, arrojando índices estadísticamente significativos para todos los casos (95%

de confianza). Nuevamente, con el propósito de complementar los resultados anteriores, se ejecutaron análisis para comparar las proporciones de cada categoría (estimador de tamaño del efecto, ETE) por medio del indicador H de Cohen. En todos los casos, los valores obtenidos se encuentran cercanos o bajo 0.2, lo que denota un grado de tamaño del efecto mínimo ([Khalilzadeh & Tasci, 2017](#)).

Análisis inferenciales en torno a la opinión de los estudiantes

En la tabla 7, se observan los resultados de un análisis estadístico no paramétrico (chi-cuadrada) realizado con base en la opinión de los estudiantes acerca de los objetivos de enseñanza según su etapa formativa dentro de sus respectivos planes de estudio. Lo anterior con el propósito de evidenciar eventuales diferencias significativas en

la opinión de los estudiantes a partir de esta última variable, contrastando la hipótesis de independencia entre ambas. Mientras los estudiantes de la etapa básica identificaron el aprendizaje individual como el objetivo de enseñanza mayormente promovido por sus docentes (27,4%), aquellos que se encontraban cursando las etapas formativas disciplinar y terminal mencionaron el aprendizaje situado como objetivo de enseñanza principalmente fomentado por sus profesores (33,9% y 33,3%, respectivamente). Como se puede observar, los resultados del análisis inferencial realizado indicaron diferencias significativas, con un índice de sig=.032 (95% de confianza). Sin embargo, el tamaño del efecto (V de Cramer) arroja un valor igual a .112, el cual denota una asociación débil (aunque significativa) entre las variables objetivos de enseñanza y etapa formativa de los estudiantes.

Tabla 6
Distribuciones de frecuencia de opinión en torno a las estrategias de evaluación

Estrategias de evaluación	Desacuerdo		Acuerdo		Chi cuadrado	H de Cohen
	n	%	n	%	Sig.	
Me gustaron	257	38,2	416	61,8	.000	,118
Aprendí mejor	214	31,8	459	68,2	.000	,182
Apoyo paralelo	208	30,9	465	69,1	.000	,191
Auténtica	194	28,8	479	71,2	.000	,212
Diversidad	255	37,9	418	62,1	.000	,121
Incluir otras	302	44,9	371	55,1	.008	,051

Fuente: elaboración propia

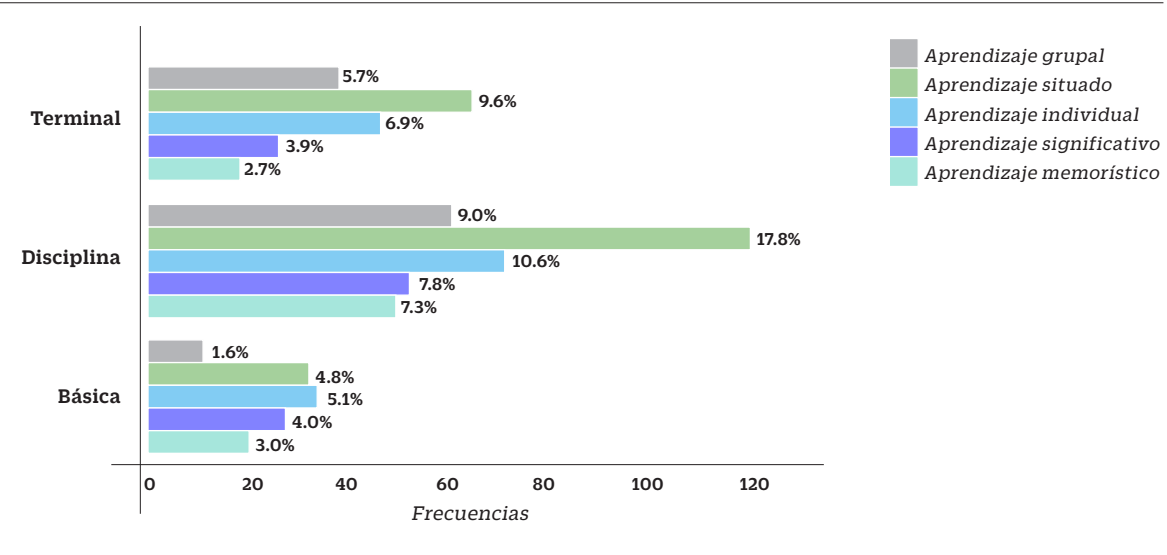
Tabla 7
Tabla de contingencia y chi-cuadrada de objetivos de enseñanza según etapa formativa

	Básica		Disciplinar		Terminal	
	n	%	n	%	n	%
Aprendizaje memorístico	20	16,1	49	14,0	18	9,4
Aprendizaje significativo	27	21,8	52	14,8	26	13,5
Aprendizaje individual	34	27,4	71	20,2	46	24,0
Aprendizaje situado	32	25,8	119	33,9	64	33,3
Aprendizaje grupal	11	8,9	60	17,1	38	19,8
			Valor		Sig.	
Chi-cuadrada*			16,781		.032	
V de Cramer			.112		.032	

*95% de confianza

Fuente: elaboración propia

Figura 1
Gráfico de barras de objetivos de enseñanza según etapa formativa



Fuente: elaboración propia

Tabla 8
ANOVA del índice de dominio de contenidos según objetivos de enseñanza

Estrategias	n	Media	D.E.	Suma de cuadrados	Sig.
Aprendizaje memorístico	88	1,8	0,8	40.4	.000
Aprendizaje significativo	107	2,3	0,7		
Aprendizaje individual	151	2,3	0,6		
Aprendizaje situado	216	2,6	0,4		
Aprendizaje grupal	111	2,4	0,6		

*95% de confianza; indicador de tamaño de efecto (ETA cuadrado)=0.147 (sig.=.000)

Fuente: elaboración propia

En la figura 1 se pueden observar de manera más clara las diferencias significativas de la opinión de los estudiantes respecto a los objetivos de enseñanza según su etapa formativa: a nivel general, en aquellos participantes que se encuentran cursando los primeros semestres de sus programas de estudio predominó el aprendizaje individual, mientras que en los alumnos que se encuentran en la etapa formativa intermedia (disciplinar) y final (terminal), predominó el aprendizaje situado como principal objetivo de enseñanza fomentado por sus docentes.

Por su parte, se obtuvo el promedio global de la opinión de los estudiantes acerca del dominio de los contenidos por parte de sus docentes, con el propósito de compararlo según los objetivos de enseñanza. El conjunto de ítems de esta dimensión (seis en total) fue medido con una escala de Likert de cuatro pasos: nunca (0), algunas veces (1), casi siempre (2) y siempre (3). Sobre la base de esta codificación, se obtuvo la media global del total de puntuaciones. Como se observa en la tabla 8, el objetivo relacionado con la promoción del aprendizaje memorístico fue el único

que arrojó un índice de frecuencia bajo (1,8) en torno al manejo de contenidos. Para analizar las diferencias significativas de esta variable según los objetivos de enseñanza, se aplicó un análisis paramétrico (ANOVA) de comparación de medias: el resultado de este análisis arrojó un índice de significatividad de .000, del cual se infieren diferencias estadísticamente significativas en el dominio de contenidos a partir de los objetivos de enseñanza. Además, el indicador de tamaño del efecto (ETA cuadrado) arrojó un valor de 0.147, el cual se considera bajo (sig.=.000), con relación a las diferencias entre los valores de la media del índice de dominio de contenidos obtenida para cada objetivo de enseñanza ([Cárdenas Castro & Arancibia Martini, 2014](#)).

Por último, un análisis similar se realizó con base en la opinión del estudiantado acerca de las estrategias de evaluación del aprendizaje que utilizan sus docentes: se obtuvo la media global para compararla según los objetivos de enseñanza que persiguieron a través de sus clases virtuales en contexto de pandemia. Igualmente, el conjunto de ítems (seis en total) se midieron por medio de una escala de Likert de cuatro pasos: totalmente en desacuerdo (0), en desacuerdo (1), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (3). Con base en esto, se obtuvo el promedio del total de puntuaciones en torno a la opinión acerca de las estrategias de evaluación del aprendizaje. Como se observa en la tabla 9, nuevamente el objetivo de enseñanza relacionado con la promoción del aprendizaje

memorístico fue el que arrojó la media más baja dentro de la opinión del estudiantado (2,4). Se ejecutó un análisis paramétrico de comparación de medias (ANOVA) para analizar las diferencias estadísticas: el resultado arrojó un índice de significatividad de .003, del cual se infieren diferencias estadísticamente significativas respecto al resto de los objetivos de enseñanza. En este caso, el indicador de tamaño del efecto (ETA cuadrado) arrojó un valor de 0.024, el cual se considera bajo (sig.=.003), con relación a las diferencias entre los valores de la media del índice de opinión acerca de las estrategias de evaluación obtenida para cada objetivo de enseñanza ([Cárdenas Castro & Arancibia Martini, 2014](#)).

Discusión

Los análisis realizados a partir de la aplicación del cuestionario de evaluación del desempeño de los docentes de la FCAYS de la UABC, período 2021-2, muestran que la variable objetivos de enseñanza es determinante en la opinión del estudiantado a partir de su cruce con algunas variables académicas, tales como la etapa formativa, el dominio de contenidos y las estrategias de evaluación del aprendizaje utilizadas por el profesorado. En efecto, los resultados exponen que los estudiantes que se encuentran cursando la etapa inicial de las licenciaturas aseveraron que los objetivos de

Tabla 9
ANOVA de índice de estrategias de evaluación según objetivos de enseñanza

Estrategias	n	Media	D.E.	Suma de cuadrados	Sig.
Aprendizaje memorístico	88	2,4	0,9	15.3	.003
Aprendizaje significativo	107	2,8	0,9		
Aprendizaje individual	151	2,9	0,9		
Aprendizaje situado	215	2,9	1,1		
Aprendizaje grupal	111	2,8	1,0		

*95% de confianza; indicador de tamaño de efecto (ETA cuadrado)=0.024 (sig.=.003)
Fuente: elaboración propia

enseñanza de sus docentes apuntan a promover el aprendizaje individual, contrastando significativamente con aquellos de etapas disciplinar y terminal, que mencionaron el aprendizaje situado como el principal propósito de enseñanza. De la misma manera, los estudiantes que mostraron una opinión negativa acerca del dominio de contenidos y de las estrategias de evaluación del aprendizaje utilizadas por sus docentes, destacaron que éstos últimos promueven principalmente el aprendizaje memorístico, en desmedro de otros objetivos de enseñanza. Mientras que una opinión positiva al respecto por parte del estudiantado, se asoció con objetivos de enseñanza de índole constructivistas, tales como la promoción del aprendizaje significativo y situado.

Los hallazgos anteriores adquieren especial relevancia considerando el contexto de pandemia que imperó a nivel mundial durante el período 2020-21 y afectó a todos los niveles educativos, obligando al trabajo a distancia por medio de recursos digitales para implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. En efecto, esta virtualización forzosa trastocó insoslayablemente las estrategias didácticas en torno a los contenidos educativos y, por ende, los objetivos tanto implícitos como explícitos, así como los modelos de enseñanza y aprendizaje a nivel de educación superior, en todas las áreas de conocimiento ([Castro, Paz & Cela, 2020](#); [Valenzuela & Barrios, 2020](#); [Miguel Román, 2020](#); [Cencia Crispín et al., 2021](#); [Moreno Tapia, Quintero López & Cáceres Mesa, 2021](#); [Mamani-Cori, Padilla, Cervantes, Caballero & Sucari, 2022](#)).

Estas transformaciones didácticas afectaron de sobremanera a aquellos docentes neófitos en el dominio de estrategias soportadas por medios digitales, dificultando su incorporación a este acelerado cambio de modelo. Lo anterior quedó en evidencia dentro de la opinión de los estudiantes de la FCAYS de la UABC durante el período 2021-2, ya que más del 40% aseveró que sus docentes continuaron trabajando sus clases a través de una dinámica sincrónica durante el contexto de COVID-19, lo que implicó la continuación de formas de trabajo similares a las utilizadas durante clases presenciales. Al respecto, algunos autores ([Valenzuela & Barrios, 2020](#); [Moreno Tapia et](#)

[al., 2021](#)) destacan la necesidad de diseñar e implementar de manera sistemática capacitaciones teórico-prácticas a docentes universitarios en torno al dominio de metodologías activas, interactivas y variadas en el marco de procesos educativos virtuales, fomentando la motivación, el aprendizaje autónomo, colaborativo y la metacognición en los estudiantes.

Lo anterior se justifica a partir de los resultados expuestos en el presente artículo, en el cual se evidencia que aquellos estudiantes de la FCAYS de la UABC que se encuentran cursando la etapa formativa inicial de sus licenciaturas y que tuvieron una opinión negativa acerca del dominio de contenidos, así como de las estrategias de evaluación del aprendizaje utilizadas por sus docentes en contexto de COVID-19, destacaron el fomento de estrategias de aprendizaje individuales y memorísticas principalmente por parte de sus docentes, en desmedro de estrategias constructivistas. A su vez, como lo aseveran Cencia Crispín et al. (2021), un error recurrente en muchos docentes a nivel universitario es implementar procesos de enseñanza-aprendizaje en línea y virtuales bajo estrategias didácticas similares a aquellas utilizadas en contextos de presencialidad dentro del aula, ignorando sus diferencias sustanciales. En este sentido, resulta preocupante que los docentes sigan utilizando en la educación virtual las mismas estrategias e instrumentos que utilizan en la enseñanza presencial ([Villarroel et al., 2021](#)).

A su vez, como lo destacan algunos autores ([Vialart Vidal, 2020](#); [Mendoza Castillo, 2020](#); [Cencia Crispín et al., 2021](#); [Villarroel et al., 2021](#)), estas modificaciones y transformaciones que trajo consigo la virtualización de la educación afectó principalmente a aquellos sujetos carentes de conocimientos tecnológicos, de equipamiento o recursos tecnológicos y de disponibilidad o acceso a redes desde su hogar. Y no sólo en lo referente a carencias tecnológicas: como también lo destacan [Moreno Tapia et al. \(2021\)](#), la contingencia sanitaria afectó negativamente a muchos estudiantes que no contaban con espacios ideales de concentración y atención para la realización de sus obligaciones académicas, lo cual sumado a limitaciones de disponibilidad de recursos digitales, provocó serios obstáculos en sus procesos de

aprendizaje y en la efectividad de la enseñanza. Por lo tanto, también se debe considerar un factor que va más allá de lo tecnológico y que se relaciona con las condiciones socioeconómicas que afectan los contextos educativos virtuales mediados por recursos digitales. Y dado que la contingencia sanitaria a causa de la propagación del COVID-19 obligó a virtualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, no se debe soslayar este elemento a la hora de analizar los factores determinantes que afectaron dichos procesos en este contexto.

A su vez, hay que destacar que el presente estudio se vio afectado por algunas limitaciones de índole metodológicas, a saber: el tipo de muestreo no probabilístico que no permite generalizar los resultados a toda la población de estudiantes de la FCAYS de la UABC; los bajos índices de confiabilidad que arrojaron algunas dimensiones del instrumento, sobre las cuales se trazan algunas interpretaciones; y la limitada cantidad de participantes, que impidió realizar una limpieza de datos relacionados con sesgos de respuesta. Sin embargo, respecto a estas limitaciones, se debe recordar que el cuestionario utilizado representa una adaptación circunstancial para evaluar el desempeño docente en contexto de pandemia. El instrumento original se volvió a aplicar una vez terminado el confinamiento forzoso y se encuentra en proceso de retroalimentación, validación y aplicación para procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales.

En conclusión, el presente estudio aporta elementos para analizar, desde la perspectiva del estudiantado universitario, algunos aspectos en torno al desempeño de sus docentes con contexto de clases virtuales por la pandemia COVID-19. El análisis mostró que, según la opinión del estudiantado, los objetivos de enseñanza de los docentes se bifurcan en fines individuales y memorísticos, por un lado, o en propósitos de índole más constructivistas (significativo, situado, grupal), por otro lado. Lo anterior se relacionó de manera significativa con ciertas variables académicas de los estudiantes (etapa formativa, opinión acerca del dominio de contenidos y de las estrategias de evaluación del aprendizaje utilizadas por sus docentes), a partir de lo cual queda abierto el

camino para seguir explorando estas tendencias. Esto principalmente en función de las modalidades educativas en que se imparten clases a nivel de educación superior, considerando que el contexto de educación virtual obligatoria ya fue superado y que actualmente la modalidad de educación presencial ha vuelto a retomarse en todos los países y niveles educativos.

Referencias

- Arreola, R.A. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems* (3rd. Ed.). Bolton, MA: Anker.
- Barrios, M. & Cosculluela, A. (2013). *Fiabilidad*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/69325/3/Psicometria-C3%ADa_M%C3%B3dulo%202_%20Fiabilidad.pdf
- Bazán-Ramírez, A., Pérez-Morán, J. C., and Bernal-Baldenegro, B. (2021). Criteria for Teaching Performance in Psychology: Invariance According to Age, Sex, and Academic Stage of Peruvian Students. *Front. Psychol.* 12:764081. doi:10.3389/fpsyg.2021.764081
- Cárdenas Castro, M. & Arancibia Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4945415.pdf>
- Castro, M., Paz, M. & Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-11. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000200006&script=sci_abstract
- Cencia Crispín, O., Carreño Colchado, M., Eche Querevalú, P., Barrantes Morales, I. & Cárdenas Baldeón, G. (2021). Estrategias docentes de profesores universitarios en tiempos de COVID-19. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 347-360. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967307025/html/>
- Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E. y Patiño Alonso, N.X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, número 41, 1-19. <http://www.>

- redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf
- Cruz Ávila, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Trabajo de investigación para la obtención del grado de doctor, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf>
- De Vet, H., Mokkink, L., Mosmuller, D. & Terwee, C. (2017). Spearman–Brown prophecy formula and Cronbach's alpha: different faces of reliability and opportunities for new applications. *Journal of Clinical Epidemiology*, 85, 45-49. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.01.013>
- Fink, D. (2008). "Evaluating teaching: A new approach to an old problem" in To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development. eds. S. Chadwick-Blossey and D. R. Robertson (Jossey-Bass)
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/200/345>
- Henríquez, P., Arámburo, V. & Dávila, E. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios acerca de las estrategias pedagógicas y de evaluación del aprendizaje utilizadas por sus profesores: el caso de la FCAYS de la UABC. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>
- Henríquez, P., Arámburo, V., & Boroel, B. (2018). Análisis de las estrategias de enseñanza según áreas de conocimiento en el nivel educativo superior: Percepciones de estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. *Compendio Investigativo de Academic Journals Celaya 2018*, tomo 14, 2320-2325. <https://www.academiajournals.com/pub-celaya-2018>
- Henríquez, P. & Arámburo, V. (2021). Evaluación del desempeño docente por áreas de conocimiento: el caso de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46294>
- Khalilzadeh, J. & Tasci, A.D. (2017). Large sample size, significance level, and the effect size: Solutions to perils of using big data for academic research. *Tourism Management*, 62, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.03.026>
- López-Aguado, M. & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mamani-Cori, V., Padilla, T., Cervantes, Sh., Caballero, L. & sucari, W. (2022). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la COVID-19. *Revista Innova Educación*, 4(1), 78-91. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/465>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de los maestros y la calidad educativa [Versión electrónica]*. En *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 343-352. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/119/492>
- Miguel Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Moreno Tapia, J., Quintero López, I., & Cáceres Mesa, L. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, número 19, 179-183. <https://revistadecooperacion.com/numero19/19-15.pdf>
- Organista Sandoval, J. & Serrano Santoyo, A. (2014). Aspectos de posesión, permisos y usos educativos de dispositivos portátiles durante el trayecto de primaria a universidad. *Apertura* 6(2), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68835725004>
- Oviedo, H. & Campo-Aria, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Romero Díaz, T. & Martínez Gimeno, A. (2017). Construcción de

- instrumentos de evaluación del desempeño docente universitario desde una perspectiva cualitativa. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 34-42. https://www.researchgate.net/publication/320210350_Construccion_de_instrumentos_de_evaluacion_del_desempeno_docente_universitario_desde_una_perspectiva_cualitativa
- Santos del Real, A. (2012). Evaluación docente. *Educacion Química*, 23(2), 200-204. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v23n2/v23n2a5.pdf>
- UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001529/152934s.pdf>
- Valenzuela, L. & Barrios, C. (2020). Caracterización de de las estrategias de la enseñanza universitaria y la actitud del profesorado hacia la innovación en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 843-859. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/121>
- Vázquez Cruz, M. A., Cordero Arroyo, G. y Leyva Barajas, Y. E. (2014, septiembre-diciembre). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América [Versión electrónica]. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048018>
- Vialart Vidal, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000600065&script=sci_arttext
- Zamora Serrano, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00726.pdf>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757006.pdf>