



Implementación y evaluación de la enseñanza virtual en tiempos de covid-19

Implementation and evaluation of virtual teaching during covid-19 emergency

Implementação e avaliação do ensino virtual em tempos de covid-19

Analía Correa
acorrea@cure.edu.uy

Pilar Rodríguez
prodriguez@cure.edu.uy

Martina Díaz
martina.diaz@cure.edu.uy

Centro Universitario
Regional del Este,
Universidad de la
República, Maldonado,
Uruguay.

Historia Editorial

Recibido: 19/10/2021
Aceptado: 28/06/2022

Citación recomendada

Correa, A., Rodríguez P., Díaz M. (2022). Implementación y evaluación de la enseñanza virtual en tiempos de covid-19. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2).

Resumen

El artículo tiene por objetivo dar cuenta de la implementación y evaluación de la enseñanza virtual en un centro universitario regional luego de declarada la emergencia sanitaria en Uruguay en el contexto de la pandemia por covid-19. Las experiencias de educación virtual bien planificadas son significativamente diferentes de los cursos ofrecidos en línea en respuesta a una crisis, por eso se propone evaluar esta implementación de enseñanza virtual de emergencia. A partir de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, se diseña un instrumento dirigido a docentes responsables de cursos a impartirse durante el primer semestre de 2021 cuyo objetivo fue evaluar la implementación de la enseñanza remota de emergencia desde la percepción del profesorado.

Los resultados del estudio revelan las estrategias operativas, instrumentales y pedagógicas que se generaron para dar continuidad a la enseñanza y la perspectiva docente sobre el cambio de modalidad. Se destacan el mantenimiento de la temporalización de los cursos, la preferencia de determinadas herramientas tecnológicas, las readecuaciones de los métodos de evaluación y el descubrimiento de las posibilidades que ofrece la nueva modalidad. Las preocupaciones docentes se enfocan en aspectos instrumentales de acceso y manejo de la tecnología y no de tipo pedagógico.

Palabras claves:

enseñanza virtual, percepción del profesorado, covid-19.

Abstract

This article describes the emergency implementation, and evaluates migration results from in person to virtual teaching in a regional university center during Covid-19 emergency. Planned in advance online education experiences are significantly different from the courses offered online in response to a crisis, hence the relevance of assessing this emergency implementation of online education. Through a descriptive quantitative research, an assessment tool aimed for professors of courses taught during the first semester of 2021 was designed. The objective was to evaluate the implementation of emergency remote teaching from the perception of professors.

Operational, instrumental and pedagogical strategies that were generated for the continuity of teaching, and the teaching perspective on the change of modality, are covered

in the article. Assessment results highlight the maintenance of the courses in real time, the preference of certain technological tools, the readjustments of the evaluation methods and the discovery of the possibilities offered by the new modality. Concerns focus on instrumental aspects of access and management of technology and not of a pedagogical nature.

Keywords:

virtual teaching, teacher perception, covid-19.

Resumo

O artigo tem como objetivo dar conta da implementação e avaliação do ensino virtual em um centro universitário regional após a declaração de emergência sanitária no Uruguai em o contexto da pandemia de covid-19. Experiências de educação virtual bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos on-line em resposta a uma crise, então propõe-se avaliar esta implementação do ensino virtual de emergência. De um estudo quantitativo do tipo descritivo, é elaborado um instrumento destinado a professores responsáveis por cursos a ser ministrado durante o primeiro semestre de 2021 cujo objetivo foi avaliar a implementação do ensino emergencial remoto na percepção de professores.

Os resultados do estudo revelam as estratégias operacionais, instrumentais e pedagógicas que foram geradas para dar continuidade ao ensino e a perspectiva do ensino sobre a mudança de modalidade. Destacam-se a manutenção do horário dos cursos, a preferência de certas ferramentas tecnológicas, os reajustes de métodos de avaliação e a descoberta das possibilidades oferecidas pela nova modalidade. As preocupações de ensino focalizam aspectos instrumentais de acesso e gestão da tecnologia e não de natureza pedagógica.

Palavras chave:

ensino virtual, percepção de professores, covid-19.

1. Introducción

A medida que la covid-19 avanzaba en América Latina y el Caribe, la gran mayoría de las instituciones educativas suspendieron las clases presenciales e implementaron alternativas para la continuidad de la enseñanza (Bond et al., 2021, Bozkurt et al., 2020). En Uruguay, la emergencia sanitaria se declaró una semana antes del inicio del primer semestre del año en el Centro Universitario Regional del Este (CURE) de la Universidad de la República (Udelar) y suscitó una rápida respuesta para la reconfiguración de los cursos a impartir, que mayoritariamente eran en modalidad presencial. El CURE es un servicio universitario perteneciente a la principal universidad pública de Uruguay, multicéntrico (cuenta con tres sedes ubicadas en las capitales departamentales de la región este de Uruguay) y multidisciplinario (concentra actividades de todas las áreas: a. Social y Artística, b. Ciencias de la Salud, c. Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat), surgiendo en el proceso de descentralización

impulsado por la Udelar a partir del 2007, como forma de responder a las necesidades y particularidades del interior del país (Udelar, 2012).

El Rectorado de la Udelar suspendió las clases el 13 de marzo de 2020 por el lapso de dos semanas, y el 31 de marzo, el Consejo Directivo Central (CDC) —principal órgano de conducción de la Udelar— tomó una serie de resoluciones relativas a la enseñanza en contexto de emergencia sanitaria, considerando que las perspectivas epidemiológicas no permitían vislumbrar una salida de esta situación en corto plazo. Se estableció que la enseñanza se organizara sostenida en plataformas digitales durante todo el primer semestre de 2020 (CDC, 2020). Estas medidas, similares a las que se tomaron en otros niveles de la educación, pudieron adoptarse debido a la existencia de una serie de condiciones: infraestructura en el país que permite conectividad en todo el territorio —no exenta de dificultades— (Dirección General de Planeamiento [DGP], 2020; Failache et al., 2020), tradición de utilización de plataformas educativas en la Ude-

lar y en el sistema educativo obligatorio en general (Rodríguez Morales, 2020b), con cierta preparación del cuerpo docente, aunque en algunos casos poca o ninguna experiencia en la enseñanza y el aprendizaje remotos (Jandric et al., 2020).

Según datos de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, la medida de que la enseñanza pasara a dictarse a distancia por el confinamiento implicó que cerca del 90% de las carreras de grado de la Udelar impartieron cursos en línea durante el primer semestre y cerca de 100.000 estudiantes tuvieron algún grado de actividad en las plataformas ofrecidas para este tipo de modalidad educativa (Udelar, 2020a).

La Unidad Académica de Enseñanza debió transmitir un concepto claro del modelo de educación remota que se pretendía seguir en un período muy breve, con el objetivo de brindar lineamientos precisos acerca de los pasos a dar en la implementación de esta modalidad. En primer lugar, se trató de evitar que el cambio implicara exclusivamente la introducción de herramientas tecnológicas o plata-

formas virtuales, sin la existencia de una conceptualización sobre el tema, ya que, como señala García Aretio (2020), esto ha ocurrido frecuentemente en la educación a distancia, la literatura sobre el tema da cuenta de ello y de las implicancias que ha tenido en el dictado de los cursos.

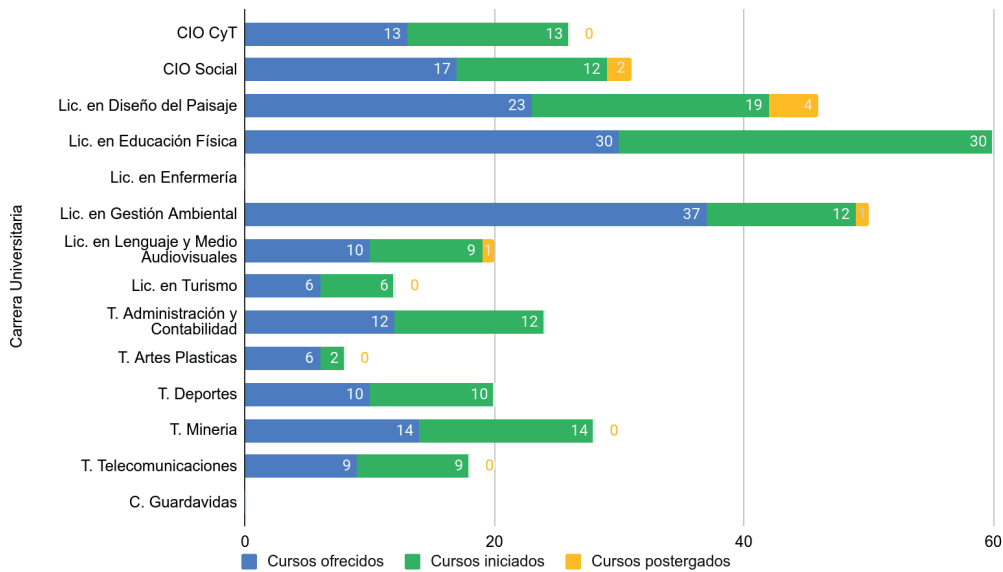
1.1. Acciones emprendidas para la continuidad de la enseñanza

En el caso del CURE, se encomendó a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) que se encargara de brindar el apoyo institucional necesario para pasar a la modalidad a distancia los cursos de grado del primer semestre. Esto implicó el asesoramiento a los docentes y estudiantes en el uso de la plataforma de enseñanza virtual Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y de las salas virtuales (Zoom, Webex o Jitsi). Para los docentes implicó un asesoramiento de tipo pedagógico y para los estudiantes se circunscribió a un asesoramiento técnico. También esta unidad se encargó de la coordinación intrainstitucional con equipo de dirección local y regional, comisión de

coordinadores de carrera, comité de emergencia sanitaria, y de la coordinación interinstitucional, principalmente con la Comisión Sectorial de Enseñanza y el Rectorado (Consejo Regional del CURE, 2020). Se pueden distinguir dos grandes grupos según la forma y el tiempo en que se implementaron los cursos. Por una parte, están aquellos que continuaron su dictado prácticamente sin interrupción, ya que contaban previamente con un espacio de trabajo en la plataforma EVA de la Udelar, los cuales comenzaron el 30 de marzo (grupo 1). Por otro lado, los cursos que tenían un contenido esencialmente presencial que fueron transformados en su totalidad e implementados durante el transcurso del mes de abril (grupo 2). La gran mayoría de las propuestas de cursos a distancia se basaron en la generación de actividades y repositorios de lectura en la plataforma EVA y en sesionar en forma sincrónica mediante las aplicaciones Zoom o Webex. El pasaje masivo de cursos a la modalidad virtual y la gran cantidad de usuarios activos interactuando en la plataforma EVA en simultáneo gene-

raron varios inconvenientes de acceso durante las primeras semanas, que debieron resolverse mediante el diseño de un plan de contingencia que implicó cambios en el hardware de la plataforma. Asimismo, el CURE, a través de su Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE), debió crear propuestas específicas para el asesoramiento a docentes, como sitios con disposición de materiales y tutoriales para el manejo de las herramientas informáticas aplicadas a la educación, talleres de formación docente y asesoramiento personalizado a los docentes respecto a consultas tanto técnicas como pedagógicas. Según un relevamiento primario que hizo la UAE en el CURE, de 206 cursos a ofrecerse en el primer semestre de manera presencial, se impartieron en modalidad a distancia 197 cursos, es decir, el 96% de los cursos se reconfiguraron a esta modalidad. En la figura 1 se especifican las carreras universitarias de grado del CURE, con el avance de implementación en las dos etapas mencionadas (UAE-CURE, 2020).

Figura 1: Implementación de los cursos a distancia en dos etapas



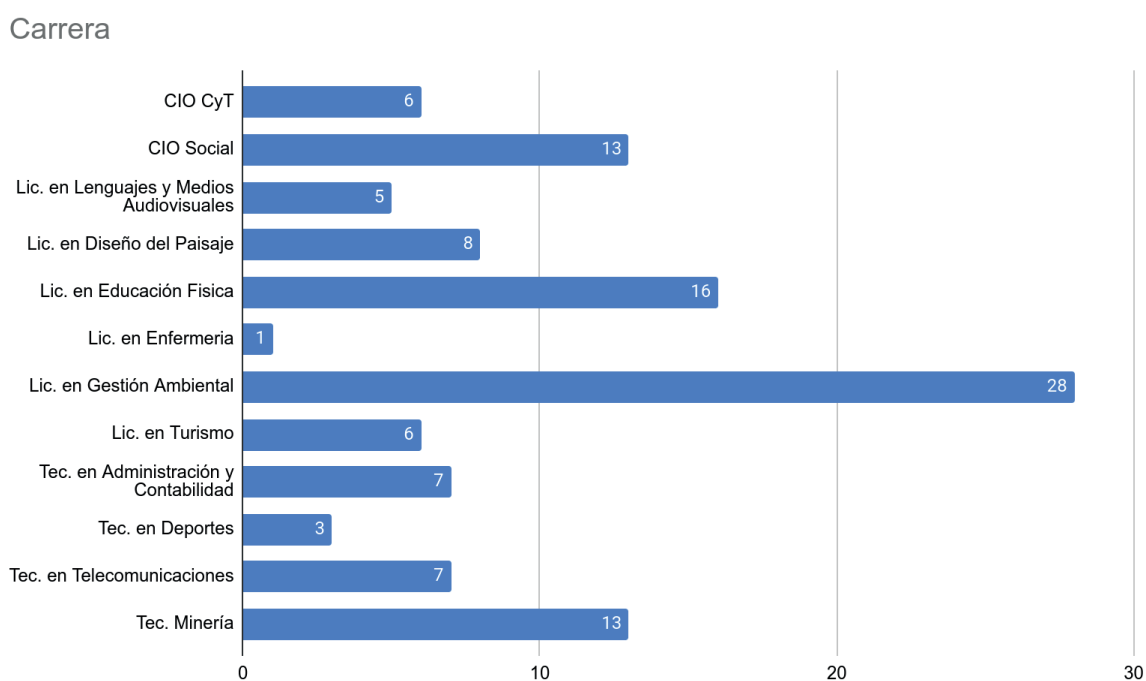
Fuente: Elaboración propia con base en el informe UAE-CURE (2020).

Implementar nuevos métodos de enseñanza se volvió un compromiso en la comunidad educativa, ya que se temía que una interrupción prolongada del proceso educativo tuviera serias consecuencias, que los estudiantes corrieran el riesgo de retrasar su aprendizaje o desvincularse de los estudios universitarios. Con la modalidad de cursos a distancia ya implementada y como única forma de mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje, varios estudiantes empezaron a manifestar dificultades para el acceso a las clases en línea, ya fuera por falta de dispositivos adecuados o por problemas de conectividad. A través de un formulario implementado por el Servicio de Bienestar Universitario, se detectaron en el CURE 265 estudiantes con algún tipo de dificultad de acceso a las clases en línea, ya fuera por falta de conexión a internet o por falta de dispositivos electrónicos. Estos estudiantes representan casi el 5% de la matrícula total.

Para abordar esta problemática se recolectaron equipos con los que el propio CURE contaba y se llevó adelante una campaña de donación de dispositivos informáticos entre la población local. Adicionalmente, se hicieron recargas de datos de internet a teléfonos móviles de los estudiantes con dificultad de acceso y se estableció un programa de acceso a internet y computadoras en las distintas sedes, previo registro vía web institucional. A nivel central se creó el programa Beca Laptop, dirigido al estudiantado que ya era postulante o beneficiario de las becas de Bienestar Universitario y que presentara dificultades para acceder a las actividades de enseñanza de manera virtual. Se adjudicaron 28 Becas Laptop para el CURE. Mediante estas acciones se logró dar respuesta a las distintas necesidades de los estudiantes y que el acceso a internet o a equipos informáticos no fuera un obstáculo para el acceso a la enseñanza.

De los estudiantes del CURE, la generación de ingreso fue la más afectada por el cambio de modalidad, ya que no pudo comenzar las clases presenciales puesto que la emergencia sanitaria se declaró unos días antes del inicio del semestre. Este cambio no planificado en la modalidad de cursado implicó que varios estudiantes retornaran a sus domicilios de origen (en los casos en que se mudan de ciudad para cursar estudios universitarios) y mostraran dificultad para adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza, al manejo de la tecnología y a la comprensión de la dinámica de una institución desconocida para ellos. Estas situaciones se abordaron mediante acciones de apoyo específicas para la generación 2020, como dar respuesta inmediata en las consultas por correo electrónico y WhatsApp como medida para mantener el vínculo de los estudiantes con la institución, así como promover el cursado de la unidad curricular Introducción

Figura 2: Carrera a la que pertenecen los docentes que respondieron el cuestionario



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a docentes.

a la Udelar en modalidad a distancia, ya que esta brinda herramientas para una mejor inducción a la institución educativa. También se contemplaron espacios de apoyo psicológico para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes en un contexto atípico de estudio.

Por otra parte, la reconfiguración de la enseñanza y la transformación de las modalidades de trabajo implicaron reorganizar el calendario académico previsto antes del confinamiento, el sistema de inscripción y desinscripción a cursos, la elaboración de actas de cursos y la administración de las salas de videoconferencia adquiridas por el CURE. El Departamento de Administración de la Enseñanza colaboró en todas estas instancias, flexibilizando y adecuando el trabajo a las nuevas necesidades.

Finalmente, el incremento del uso de la plataforma educativa implicó que el plan de contingencia original de la Udelar se modificara durante el proceso de implementación y que se migrara a un servidor propio del CURE para sostener la enseñanza a distancia.

2. Marco teórico

Para García Aretio (2002):

No existe específicamente un concepto asociado a educación a distancia sino una serie de precisiones y caracterizaciones de la misma y lo define como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). (p. 39)

Este mismo autor enumera una serie de características mínimas para considerar a un curso o programa como de educación a distancia. Estas serían una casi permanente separación entre el

profesor/formador y el alumno/participante en el espacio y el tiempo, el estudio independiente del alumno, la comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante, y el soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría (García Aretio et al., 2007).

La educación a distancia es considerada una mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construir y apropiarse de la cognoscibilidad del mundo. Se apoya en el desarrollo tecnológico y se sustenta en la adopción de estrategias novedosas que posibiliten la expansión de la información, el conocimiento y, en definitiva, el desarrollo cultural, espiritual, económico y material de toda la sociedad (Alfonso Sánchez, 2003). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual se basan —siguiendo a Onrubia (2005)— en la relación de tres elementos: la actividad mental constructivista del estudiante que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje. Este autor reflexiona sobre las restricciones que condicionan los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, a saber: 1) las características de los recursos tecnológicos, es decir, que el entorno virtual tenga disponibles herramientas de trabajo colaborativo, de comunicación sincrónicas y asincrónicas, y herramientas de evaluación de los aprendizajes; 2) las características del diseño tecnopedagógico, que pueden ser restricciones o potencialidades, según el diseño instruccional que se realice y los contenidos y materiales de estudio que se propongan.

Otro concepto comprendido en este estudio es el de evaluación, definida por Pérez Juste (2000a) como “la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y

sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p. 268). Cuatro son los componentes fundamentales de la evaluación para Pérez Juste (2000a), definidos como: a) los contenidos a evaluar, factores que es relevante evaluar; b) la información a recoger, técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada; c) la valoración de la información, distinguiendo criterios aplicados a las diversas unidades de información y las referencias utilizadas para emitir juicios globales de evaluación, y d) la finalidad, definida como aquella que es formativa o para la toma de decisiones para la mejora.

En relación con la evaluación en la educación a distancia, Del Moral y Villalustre (2013) plantean que la evaluación en los entornos virtuales implica un proceso de carácter sistémico que obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su acción formativa. Se precisa seleccionar estrategias y herramientas operativas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzados por los estudiantes. La identificación de indicadores de medida del rendimiento académico o de las competencias desarrolladas por los estudiantes debe necesariamente responder a la perfecta adecuación y coherencia establecidas entre los objetivos o competencias a alcanzar con la asignatura y las actividades propuestas para ello (Del Moral y Villalustre, 2013).

Por último, es necesario precisar que esta modalidad de enseñanza se desarrolla en un contexto de incertidumbre y crisis sanitaria que implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en circunstancias adversas y desfavorables, donde el rendimiento educativo sufre, ya que la escolarización es conducida en medio de inconvenientes para las familias, disminución de la productividad económica, brechas digitales y desánimo y desarraigo de los estudiantes (IESALC-UNESCO, 2020).

3. Métodos

3.1. Diseño e instrumento

Este artículo presenta un estudio cuantitativo de tipo descriptivo. Se diseñó un instrumento dirigido únicamente a docentes responsables de cursos a impartirse durante el primer semestre, con el objetivo de evaluar la implementación de la enseñanza a distancia en la percepción del profesorado. Para su diseño se consideraron los trabajos previos en la temática de evaluación de la docencia en la Udelar. En primer lugar, se siguieron los criterios de evaluación acordados en el inicio del proceso de evaluación que son congruentes con los objetivos institucionales (Rodríguez et al., 2011). En segundo término, se realizó una revisión del instrumento sobre la base de las investigaciones realizadas por Moreira Cancela (2015) y Cáceres-Bauer (2017).

El instrumento cuenta con 18 ítems agrupados en tres dimensiones definidas como: a) organización de los cursos (9 ítems), b) comunicación-interacción (2 ítems) y c) evaluación de los aprendizajes (3 ítems). Al término del instrumento se incluye un ítem en formato abierto para que los participantes amplíen información respecto a las dimensiones consultadas. Se aplicó el instrumento de evaluación a los docentes responsables de cursos y se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos.

4. La evaluación de la implementación de la enseñanza a distancia desde la perspectiva docente

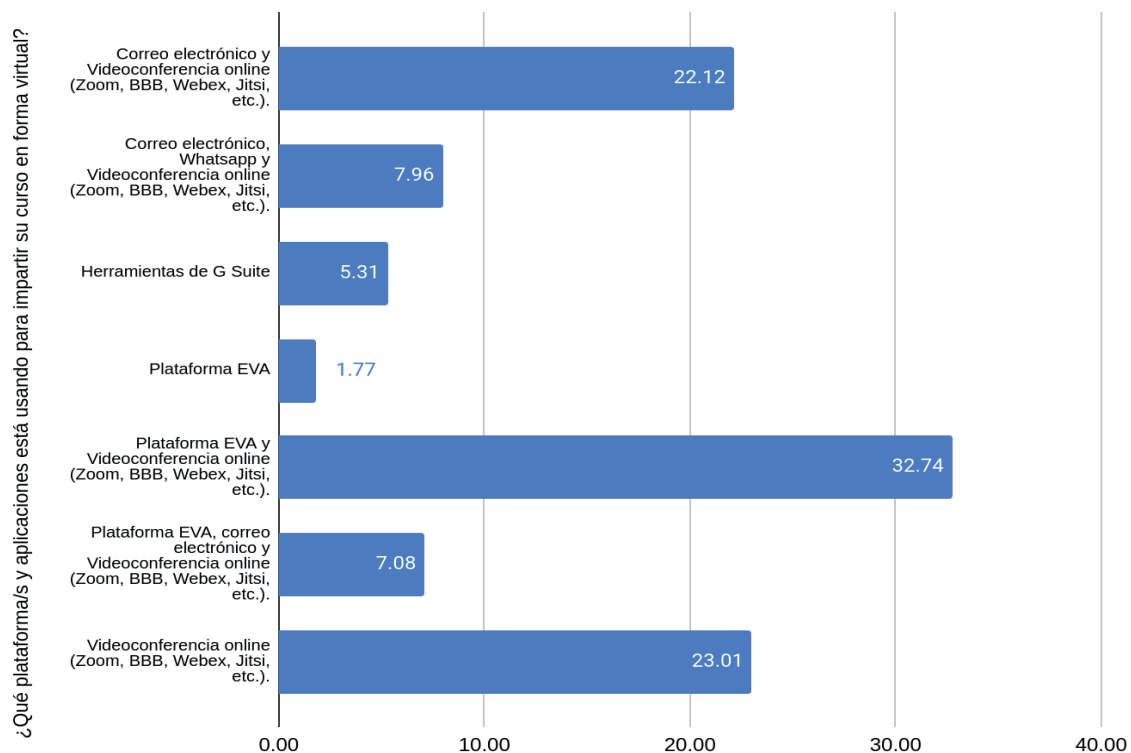
Se recibieron 113 respuestas luego de aplicado el instrumento a los docentes, por lo que se alcanzó un índice de

respuesta de 64,5%. En la figura 2 se observa la distribución de los docentes que respondieron de las distintas carreras.

La transformación de los cursos a la modalidad a distancia se realizó en un período acotado, lo que implicó una escasa alteración de los cronogramas pautados al inicio del semestre; en gran parte esto se debió a la rápida respuesta de los docentes en las etapas iniciales de la suspensión de las clases presenciales. El retraso del inicio de los cursos en la modalidad a distancia fue, en promedio, de 7,14 días, mientras que el promedio de estudiantes que continuaron asistiendo a los cursos a pesar del cambio de modalidad de enseñanza fue de 77,32%.

Para iniciar la comunicación con los estudiantes inscritos en la unidad curricular, los docentes utilizaron principalmente el correo electrónico (62,4%), el foro de EVA (45%) y WhatsApp (34,5%). La enseñanza a

Figura 3: Recursos tecnológicos utilizados para la enseñanza



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a docentes.

distancia se sostuvo mediante el uso de distintas plataformas y recursos tecnológicos, que permitieron realizar actividades y disponer de material formativo. Los docentes incorporaron en forma combinada distintas herramientas para el dictado de clases; la plataforma EVA se utilizó para dar soporte al curso con actividades y repositorios de materiales y para enlazar las clases grabadas por videoconferencia; las aplicaciones de videoconferencia fueron las más utilizadas para las actividades sincrónicas debido a que permiten a los docentes el uso de tabletas híbridas que pueden ser utilizadas como pizarrón mediante un lápiz óptico. Docentes de química, física y matemática ya las estaban utilizando para clases por videoconferencia vía IP o por una herramienta del EVA (BigBlueButton [BBB]), y rápidamente las adaptaron a las nuevas plataformas virtuales. Otros recursos que se incorporaron en menor grado fueron el correo electrónico, WhatsApp y herramientas del paquete Google Suite. En la figura 3 se presentan los recursos tecnológicos utilizados combinadamente según las preferencias de uso manifestadas.

La transformación de la enseñanza en línea implicó la necesidad de repensar la evaluación de los aprendizajes, sus propósitos y modelos aplicables. A partir de la afirmación de que en cualquier modalidad instruccional es necesaria una estrecha relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Dorrego, 2016), el hecho de realizar pruebas y exámenes a distancia supone no solo un reto logístico, sino también tecnológico, debido a que muchas veces las herramientas que tenemos son las que terminan condicionando la propuesta de evaluación (UAE, 2020).

En un 41,8% de los casos el profesorado debió revisar el sistema de evaluación tradicional y adecuarlo a la modalidad a distancia, mientras que un 45,6% mantuvo la propuesta de evaluación que realizaba anteriormente y un 12,7% al momento de responder el cuestionario estaba evaluando la posibilidad de cambiar

o mantener su propuesta de evaluación. Este alto número de docentes con necesidad de transformar la metodología de evaluación implicó que se elaboraran documentos de orientación sobre la evaluación de aprendizajes en contextos de virtualidad, primero a nivel del CURE, planteándose las distintas herramientas disponibles (UAE, 2020), y luego a nivel de toda la universidad, considerando los aspectos de diseño, aplicación, validación y análisis (Udelar, 2020b).

En las preguntas abiertas, al menos 44 docentes que afirmaron haber realizado cambios en la evaluación incorporaron propuestas de evaluación formativa a través de diversas tareas y cuestionarios en EVA y fueron adaptando la metodología de evaluación a partir del monitoreo de la participación en las sesiones sincrónicas y del logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Veintiocho docentes manifestaron que combinaron actividades en vivo en simultáneo con tareas realizadas en el mismo momento que se entregaban por la plataforma EVA o vía mail. También se mencionó la concreción de instancias orales de presentación de temas, en forma individual o grupal, o de argumentación de las pruebas escritas para una reafirmación de los conocimientos. Algunos docentes plantearon la posibilidad de mantener la evaluación presencial en el caso de que fuera autorizada la instancia.

El instrumento aplicado a los docentes consideró ítems específicos para el caso de los cursos que no fueron impartidos en el semestre, de forma de conocer cuáles fueron las razones de su suspensión. Nueve docentes completaron el cuestionario afirmando que pospusieron los cursos. Más de la mitad (55%) pospuso el curso para el semestre próximo o para el año siguiente (45%). Los principales motivos señalados refieren al enfoque pedagógico propuesto para la unidad curricular, que dificulta su adecuación a la enseñanza en línea (41,3%); en algún caso específico (1,3%) aquel docente que impartía más de un curso en el mismo semestre decidió

priorizar una única propuesta de enseñanza en línea debido al exceso de trabajo adicional que implicaba la reconfiguración del curso.

Finalmente, se invitó a los docentes a agregar sugerencias, comentarios o puntualizaciones sobre su experiencia acerca de la implementación de los cursos a distancia que pudieran aportar a esta evaluación. Se recibieron 30 respuestas, entre las que predominaron, según la codificación, categorización y clasificación de datos, la preocupación por las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad de los estudiantes, las condiciones de ambiente de estudio y trabajo, que no son las óptimas para la enseñanza (personas a cargo, vivienda compartida, tomar clases en el trabajo, etc.) (7 docentes), el manejo de herramientas informáticas, problemas técnicos que aparecen durante el transcurso de la clase (las clases no quedan grabadas en BBB, dificultad para adaptarse a la herramienta Webex, problemas de ciberseguridad y EVA en mantenimiento o con problemas por ingresos masivos) (9 docentes). Por último, varios docentes mencionaron la posibilidad de mantener esta modalidad a futuro por las amplias posibilidades de adaptación de su unidad curricular, un mayor acceso de estudiantes y optimización del sistema de videoconferencia por Zoom sobre el sistema de videoconferencia vía IP (14 docentes).

5. Discusión y conclusiones

Lo expuesto en este trabajo pretende evidenciar las dificultades en torno a la transformación de los cursos a la modalidad a distancia en función del breve período de implementación. La literatura al respecto expone que este factor puede alterar la calidad de los cursos, debido a que las experiencias de aprendizaje en línea son significativamente diferentes de los cursos que se ofrecen en línea en respuesta a una crisis (Hodges et al., 2020). A pesar de las dificultades que se constatan por el cambio intempestivo de modalidad,

cabe señalar que la descentralización universitaria, por sus características propias (geografía, cantidad de sedes, escasos recursos docentes), transitaba un proceso de transformación de la enseñanza hacia una modalidad híbrida, aunque se centraba en algunas carreras y motivaciones docentes personales y no se configuraba como una política educativa. Por lo tanto, el proceso, si bien contaba con algunos antecedentes propios de la institución, no estuvo ajeno a las dificultades que trajo la pandemia.

La emergencia sanitaria activó diversas acciones institucionales, tanto a nivel del centro universitario como de toda la universidad, que contribuyeron a la implementación de la enseñanza a distancia. Estas acciones ya descritas pueden clasificarse en operativas, instrumentales y pedagógicas. Dentro de las acciones operativas se destacan las relacionadas con proveer equipos y conectividad a los estudiantes. Las acciones instrumentales incluyeron el apoyo a docentes y estudiantes para el uso de las plataformas digitales y la puesta en funcionamiento de un nuevo *hardware* para el sostenimiento de la plataforma EVA. Las acciones pedagógicas se brindaron a los docentes a través de documentos, sitios interactivos y asesoramiento personalizado.

La temporalización de la enseñanza no se alteró sustancialmente, ya que se pudo mantener el calendario de 16 semanas de clases para el semestre, postergando dos semanas su finalización. La dificultad que se presentó para mantener el calendario giró en torno a la reducción del tiempo entre las evaluaciones finales de los cursos y el período de exámenes. Si bien la temporalización de la enseñanza es un aspecto importante para una correcta implementación de los distintos programas (Pérez Juste, 2000a), el cambio a la modalidad a distancia requirió mucho esfuerzo tanto de parte de los docentes como de los estudiantes. Esta carrera contra el tiempo para la implementación de la enseñanza en forma virtual seguramente fue en detrimento de su ca-

lidad, porque, de hecho, en el CURE se estaba trabajando en la posibilidad de ofrecer más cursos en forma virtual, sin embargo no se había logrado un pasaje masivo a esta modalidad porque hacerlo con una “calidad mínima”, como indican Hodges et al. (2020), requiere otros plazos. Determinar qué se entiende por calidad en la educación a distancia y cuáles son sus dimensiones deberá ser parte de una siguiente etapa, ya que aún no existe acuerdo sobre ello (Marciniak y Sallán, 2018). Establecer cuáles son los estándares mínimos requerirá el trabajo coordinado del sistema educativo.

El aspecto instrumental concentró la atención de los docentes; elegir los recursos y apropiarse de ellos fueron las inquietudes iniciales. Por eso, la mayoría de los docentes se inclinaron por el uso de la plataforma EVA, que la mayoría ya utilizaba, combinándola con clases sincrónicas por Zoom. Esta plataforma resultó muy atractiva y útil, tanto para quienes incursionaron por primera vez en la virtualidad como para aquellos que tenían experiencia, porque pudieron combinarla con otras plataformas y optimizarla al máximo. Queda para un estudio posterior qué perfiles de docentes se inclinaron por una u otra herramienta y qué modelos pedagógicos prevalecieron.

Los factores mencionados, como la escasa alteración de los cronogramas inicialmente propuestos y la gran cantidad de cursos que ya antes del confinamiento contaban con una modalidad de enseñanza presencial pero con fuerte apoyo en la plataforma EVA y otras herramientas educativas, podrían haber actuado como un elemento motor para favorecer la implementación de la enseñanza a distancia.

La reconfiguración de la enseñanza demandó al profesorado la apropiación de nuevas metodologías y herramientas específicas para la educación a distancia. La modificación de la evaluación de los aprendizajes ha sido de las mayores readecuaciones, ya que los modelos tradicionales de

la evaluación presencial no se adaptan a este formato. En este sentido, las evaluaciones formativas para el aprendizaje fueron la práctica más incorporada por los docentes. Más de la mitad de los docentes consultados debieron cambiar la modalidad de evaluación o estaban considerando hacerlo. Fue el tema más consultado por los docentes, a tal punto que requirió, como respuesta, la producción de documentos con pautas para la elaboración de evaluaciones en la plataforma EVA o en la modalidad a distancia. La Comisión Sectorial de Enseñanza organizó un seminario sobre el tema, en el que se expusieron los principales desafíos: diseño de los instrumentos, aseguramiento de su validez, mecanismos de control y monitoreo para evitar el fraude y detección del falseamiento (Rodríguez Morales, 2020c). Será necesario profundizar en el estudio de la validez de las pruebas tomadas a distancia en forma síncrona y en la investigación sobre falseamiento, como plantean Rodríguez Morales y Luzardo Verde (2020).

Algunos docentes, llevados por la necesidad, descubrieron el valor y las posibilidades que ofrece la educación a distancia (flexibilidad, acceso a un mayor número de estudiantes, uso de la tecnología para enriquecer sus prácticas) y se plantean continuar utilizando esta modalidad o alguna de las herramientas propias de la educación a distancia en el retorno a la presencialidad. Los procesos desarrollados por los docentes son compartidos con docentes universitarios europeos, como lo descrito por García Aretio (2021) en cuanto al descubrimiento y revalorización de la educación a distancia y la puesta en marcha de formatos híbridos en el futuro.

Las preocupaciones de los docentes estuvieron centradas en los aspectos operativos e instrumentales, es decir, si los estudiantes contaban con dispositivos y conectividad y cómo se utilizaban las plataformas seleccionadas. Sin embargo, la preocupación en torno a los aspectos pedagógicos de

<p>la educación a distancia estuvo ausente, aunque hubo acciones institucionales al respecto. Para finalizar, se debe considerar la profundización del estudio de la implementación de la educación a dis-</p>	<p>tancia para algunas titulaciones del CURE debido a que la política de descentralización carece aún de la consolidación de cargos docentes y ofertas educativas de grado y postgrado demandadas por la población</p>	<p>local, por presupuesto insuficiente. Por este motivo, deberíamos evaluar cuidadosamente esta implementación, para aprender sobre ella, para que no compita con el proceso de descentralización.</p>
--	--	--

Referencias bibliográficas

- Alfonso Sánchez, I. (2003). La educación a distancia. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 11(1), 3-4. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., y Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(50). Recuperado de <http://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cáceres-Bauer, R. (2017). *Válidez de un cuestionario de evaluación estudiantil de la calidad en la enseñanza: Análisis de múltiples facetas de Rasch*. En N. Peré (comp.), *La Universidad se Investiga* (pp. 1049-1056). Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo: CSE-ANEP.
- Churchill, D. (2007). Towards a useful classification of learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55, 479-497. doi: 10.1007/s11423-006-9000-y
- Consejo Directivo Central. (2020). *Comunicado 10: Udelar asegura cursos y evaluaciones del primer semestre*. Coronavirus. <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-10-udelar-asegura-cursos-y-evaluaciones-del-primer-semestre/>
- Consejo Regional del Centro Universitario Regional del Este. (2020, marzo 25). *Comunicado sobre la enseñanza en el CURE*. Distr. 138/20, 20- 21.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2013). Realidad aumentada: Experimentando en el aula en 3D. En Ron, R., Álvarez, A., y Núñez, P. (coords.), *Smartphones y tablets: ¿Enseñan o distraen?* (pp. 107-124). Madrid: ESIC Editorial.
- Dirección General de Planeamiento. (2020). *Principales resultados de la encuesta sobre conectividad y equipamiento informático de los estudiantes de la Udelar, Generación 2020*. Montevideo: Udelar. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/04/Resumen-_difusi%C3%B3n.pdf
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, p. 39.
- García Aretio, L. (2003). La educación a distancia: Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 13-27.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Aretio, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), (versión preprint). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Aretio, L. (coord.), Ruíz Corbella, M., y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, p. 303.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, M. (2020, marzo 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning/link/5e8f60a2a6fdcca7890620da/download
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, abril 20). *El coronavirus covid-19 y la educación superior: Impacto y recomendaciones*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Jandric, P., Hayes, D., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., ... Jackson, L. (2020). Teaching in the age of COVID-19. *Postdigital Science and Education*, 2, 1069-1230. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>
- Marciniak, R., y Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Moreira Cancela, N. (2015, marzo 14). *Aspectos metodológicos de la Encuesta de Opinión Estudiantil del Curso y el Docente en la Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay*. En Schmelkes, S. (Presidencia), *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*, México D.F., México. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/Aspectos-metodol%C3%B3gicos-de-la-encuesta-de-evaluaci%C3%B3n-estudiantil-del-curso-y-el-docente.pdf>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Pérez Juste, R. (2000a). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Rodríguez Morales, P. (2020b). ¿Políticas uniformes y universales de acceso a la tecnología revierten desigualdades educativas? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12126>
- Rodríguez Morales, P. (2020c, mayo). Evaluación de aprendizajes a distancia: Desafíos y dificultades. En Collazo, M. (Presidencia), *Seminario Desafíos de la evaluación de los procesos de aprendizaje y proyección de los nuevos escenarios de enseñanza en la Universidad*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/2020/05/21/seminario-virtual-sobre-los-desafios-de-la-evaluacion-y-los-nuevos-escenarios-de-la-ensenanza/>
- Rodríguez Morales, P., Correa, A., y Núñez, A. (2011). La percepción estudiantil sobre el Centro Universitario de la Región Este. *Didáskomai*, 2, 107-116.
- Rodríguez Morales, P., y Luzardo Verde, M. (2020). Cómo asegurar evaluaciones válidas y detectar falseamiento en pruebas a distancia síncronas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1240. Recuperado de <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1240>
- Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Centro Universitario Regional del Este. (2020, mayo). *Informe de implementación de la enseñanza 2020 en el primer semestre, Centro Universitario Regional del Este (CURE)*, Maldonado. (N.º 1-2020). UAE.
- Universidad de la República. (2012). *Hacia la Reforma Universitaria #14: La política de regionalización y descentralización de la Udelar 2007-2011*. Montevideo: Rectorado.
- Universidad de la República. (2020a, abril). *Udelar en Línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/UdelarEnLinea-OrientacionesBasicas.pdf>
- Universidad de la República. (2020b, julio). *Enseñanza en línea: Orientaciones para la aplicación de pruebas objetivas masivas en línea*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/07/PautasEvaluacionEnLinea-v2.pdf>

Agradecimiento

A los docentes responsables de cursos que completaron la encuesta, a los coordinadores de carrera que proporcionaron información sobre la implementación de los cursos. A Noelia Bortolotto, asistente académica de la Dirección del CURE, por su colaboración en aportar información sobre las acciones institucionales para la continuidad de la enseñanza.

Contribución de autoría

Analía Correa participó en la elaboración del marco teórico, diseñó los instrumentos de evaluación, estuvo a cargo de la recolección y del análisis de los datos y realizó la interpretación de los datos y la elaboración de las conclusiones. Pilar Rodríguez colaboró en la sistematización de las acciones emprendidas para la continuidad de la enseñanza, participó en la elaboración del marco teórico, revisó el diseño de los instrumentos y el análisis de los datos, así como también participó en la interpretación de los datos y en la elaboración de las conclusiones. Martina Díaz Rodríguez colaboró en la elaboración del marco teórico, en el diseño de los instrumentos de evaluación, en la interpretación de los datos y en la elaboración de las conclusiones.

