

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN ESMERALDAS, ECUADOR, DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

**QUALITY OF REMOTE TEACHING IN A UNIVERSITY CONTEXT IN
ESMERALDAS-ECUADOR, FROM THE TEACHING EXPERIENCE**

Recibido: 18/01/2022 - Aceptado: 13/06/2022

MARÍA DE LOS LIRIOS BERNABÉ LILLO

Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Esmeraldas
Esmeraldas - Ecuador

Magíster en nuevas perspectivas de educación personalizada
en la sociedad digital
Universidad Internacional de la Rioja

maria.bernabe@pucese.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8711-0402>

MANUEL ÁNGEL GONZÁLEZ BERRUGA

Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Esmeraldas
Esmeraldas - Ecuador

Doctor en Educación
Universidad de Murcia

manuel.gonzalez@pucese.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7656-680X>

MANUEL EDUARDO ESPINOZA ÁVILA

Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Esmeraldas
Esmeraldas - Ecuador

Magíster en Innovación en Educación
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

manuel.espinoza@pucese.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-3990-060X>

IRLANDA MAGALI ARMIJOS POROZO

Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Esmeraldas
Esmeraldas - Ecuador

Máster Universitario en Neuropsicología y Educación
Universidad Internacional de La Rioja

irlanda.armijos@pucese.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7140-5692>

Cómo citar este artículo:

Bernabé, L., González, M., Espinoza, M. & Armijos, I. (Julio - diciembre de 2022). Calidad de la enseñanza remota en el contexto universitario en Esmeraldas, Ecuador, desde la experiencia docente. *Sathiri* (17),2 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>

Resumen

La pandemia ha evidenciado las desigualdades existentes en los países de la región, y esto ha repercutido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de multitud de niños y jóvenes que de repente dejaron de asistir a las aulas para abrirse a una nueva modalidad de enseñanza remota. El presente estudio tiene como objetivo conocer la vivencia que los docentes universitarios tuvieron de la educación remota y la percepción que estos tienen sobre algunos de los factores de riesgo a los que han hecho frente los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia. Enmarcado en el paradigma cualitativo interpretativo se realizó un estudio de caso, con una muestra no probabilística de ocho docentes de una universidad privada, situada en la ciudad de Esmeraldas, Ecuador. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue una entrevista en profundidad de 41 preguntas basada en el modelo de calidad de Hayes et al. (2006) y Bryk et al. (2010). Los resultados evidencian el esfuerzo y desgaste vivido por los docentes ante las nuevas exigencias de la realidad y su preocupación ante factores de riesgo que han enfrentado sus estudiantes durante la pandemia, tales como las dificultades con la conectividad y el acceso a la tecnología, el bajo nivel en competencias digitales, la falta de ética y madurez personal y la compleja realidad personal y familiar de muchos de ellos, que les han ubicado en un contexto de vulnerabilidad y de pérdida en la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: Educación superior, calidad de la educación, educación remota.

Summary

The pandemic has evidenced the existing inequalities in the countries of the region, and this has rebounded on the Teaching-Learning processes of many children and young people who abruptly stopped attending the classrooms to open up to a new modality of remote teaching. The present study aims to know the experience that university teachers had of remote education and the perception they have about some of the risk factors that students have faced in the Teaching-Learning process during the pandemic. Framed in the interpretive qualitative paradigm, a case study was carried out, with a non-probabilistic sample of eight professors from a private university, located in the city of Esmeraldas, Ecuador. The instrument used for data collection was an in-depth interview with 41 questions based on the model of Hayes et al. (2006). The results have shown the effort, wear and tear experienced by teachers in the face of the new demands of reality and their concern about risk factors that their students have faced during the pandemic, such as difficulties with connectivity and access to technology, the low level of digital skills, the lack of ethics and personal maturity and the complex personal and family reality of many of them, that have placed them in a context of vulnerability and detriment in the quality of the Learning.

Keywords: Higher education, quality of education, remote education.

Introducción

La pandemia por la Covid19 ha supuesto cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje que podrían afectar a la calidad de la enseñanza universitaria. El objetivo de la presente investigación es conocer la vivencia que los docentes universitarios están teniendo de la educación remota y la percepción que estos tienen sobre algunos de los factores de riesgo a los que han hecho frente los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia.

Hablar de calidad no resulta sencillo, pero es evidente que se ha convertido en uno de los grandes desafíos que tienen los estados en cuanto a educación se refiere, hasta tal punto que forma parte de uno de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 aprobada por la Organización de las Naciones Unidas ([ONU] 2015), concretamente el ODS4, el cual señala, como objetivo clave para el desarrollo sostenible, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Según Vaillant y Rodríguez (2018) para la Unesco y la OEI, la educación de calidad es entendida como un derecho fundamental de todas las personas y que guarda estrecha relación con la equidad educativa. En esta línea se podría señalar que no se puede hablar de calidad en educación si esta no alcanza a todos en igualdad de condiciones.

Alineada con la Agenda 2030 y el concepto de calidad de la Unesco y la OEI, la Ley de Educación Superior del Ecuador (LOES) promueve el principio de calidad como exigencia fundamental del Sistema de Educación Superior Ecuatoriano. En el Art. 93 de la LOES (2010) se define el principio de calidad como la búsqueda continua, auto reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior...orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integridad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes y los valores ciudadanos.

El Art. 5 reconoce entre los derechos de las y los estudiantes acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades. Algo que la pandemia ha puesto en entredicho al acrecentarse las brechas de las desigualdades ya existentes en la región. Muchos estudiantes no han contado con las condiciones necesarias de accesibilidad y acceso a tecnología y otros han tenido que priorizar la búsqueda del sustento diario a la educación.

El 11 de marzo del 2020 se declaró en Ecuador el estado de emergencia sanitaria y cinco días después el estado de excepción por calamidad pública, hecho que implicó el cierre inmediato de todas las instituciones educativas del país. Días más tarde, el Consejo de Educación Superior (CES) expide una normativa transitoria con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos los/as estudiantes de todas las instituciones de educación superior (IES). Se abre la posibilidad de extender los períodos académicos ordinarios y de implementar períodos extraordinarios, se propone la modalidad híbrida para el desarrollo de las carreras y programas, se promueve el uso de plataformas digitales, redes sociales y otros recursos multimedia con el fin de acceder a los estudiantes y se contempla la posibilidad de que los docentes elaboren guías de estudio por asignatura como recurso, especialmente en aquellos casos en los que no se tiene acceso a medios tecnológicos. En cuanto al pago de aranceles y matrículas en el ámbito privado, se prohíbe el incremento de valores y el cobro de adicionales por mora de pago y/o uso de entornos virtuales.

En Ecuador, el cierre temporal de las IES afectó a 60 universidades y escuelas politécnicas (33 públicas y 27 privadas), y 286 institutos técnicos y tecnológicos (140 públicos y 246 privados), incluyendo sus distintas matrices y sedes (Spampinato et al., 2021, p.27) En este contexto, las IES se vieron forzadas a implementar con carácter urgente una serie de medidas de contención para hacer frente al impacto generado por la situación de emergencia. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas, en adelante PUCESE, con una matrícula en torno a los 1450 estudiantes de grado y 175 de posgrado se apostó por la formación de los docentes en el uso de plataformas y herramientas digitales y se tomaron diversas medidas de contención tanto de carácter pedagógico como administrativo y financiero. No obstante, algunos alumnos quedaron fuera, a pesar de los esfuerzos realizados.

Entre las medidas tomadas, se encuentran la ampliación de los plazos de matrícula, la ampliación de los períodos ordinarios de clases, la adecuación de la infraestructura tecnológica de la sede para desarrollar los procesos de inscripción, admisión y matrícula totalmente on line, adecuación de la plataforma Moodle para sostener el desarrollo de las clases totalmente de manera virtual, la postergación de las prácticas de laboratorio o de campo, la suspensión de las prácticas preprofesionales laborales o de servicio comunitario, el desarrollo de cursos de formación en competencias digitales y educación virtual dirigido a todos los docentes, la aplicación de encuestas para conocer la realidad y necesidades de la comunidad universitaria y el acompañamiento y seguimiento de esta por parte del equipo de pastoral. Junto a ello se impulsaron diversas iniciativas por parte de docentes y del equipo de vinculación de la sede vinculadas a atender las necesidades de subsistencia y de salud de la comunidad esmeraldeña.

Ante la imposibilidad de la presencialidad en las aulas, se potenció un aprendizaje ubicuo mediado por los dispositivos móviles y tecnológicos; sin embargo, en Ecuador la infraestructura de comunicaciones y accesos a las TIC es deficitaria. Un poco menos de la mitad de los ecuatorianos (45,5 %) tenía acceso a internet (56,1 % área urbana; 21,6 % área rural). Respecto a equipamiento tecnológico a nivel nacional, el 23,3 % posee computadora de escritorio, el 28,5 % computadora portátil, y ambas el 11,2 %. De igual modo, respecto a personas que tienen teléfono inteligente (smartphones), a nivel nacional es del 46 %, a nivel urbano del 54 %, y a nivel rural de casi el 30 % (INEC, 2021).

Esto concuerda con lo indicado por Morán et al. (2021), quienes señalan que “las tecnologías digitales han permitido en la Educación Superior sobrellevar la situación de la emergencia sanitaria pero también generan una brecha digital” (p.317), dado que aquellos que no disponen de ellas, quedan al margen.

Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta en el contexto de la pandemia es que la educación virtual, exige mucho tiempo de preparación, y recursos, siendo esta una de las diferencias con la enseñanza remota de emergencia. Esta última encontró a los centros educativos y a los docentes con escasos recursos y sin apenas tiempo para prepararse, habiendo tenido que responder a la pandemia de manera rápida para satisfacer la demanda educativa existente (Abreu, 2020).

En la misma línea, Ruz-Fuenzalida (2021) señala que “la transición rápida a una enseñanza remota de emergencia implica dejar de lado, en muchos casos, la calidad de los cursos y procesos impartidos por las instituciones o centros educativos” (p.136), siendo esta la principal característica que la separa de la educación virtual.

A esto se suma también el aporte de Hodges et al. (2020), quienes señalan que la necesidad de tener que adaptarse rápidamente a una situación de emergencia puede hacer disminuir la calidad de la enseñanza.

Respecto a la deserción, el 20 % de estudiantes de institutos técnicos y tecnológicos, así como el 9,37 % de los estudiantes de universidades y escuelas politécnicas han tenido que interrumpir sus estudios por falta de acceso a dispositivos y conectividad y esto representa el 11,07 % del total de la matrícula en educación superior. Se estima, además, una tasa de deserción mayor para zonas rurales y género femenino (Spampinato et al., 2021).

Una vez avanzados los planes de vacunación y con el levantamiento del estado de sitio, las IES van regresando a la presencialidad de manera progresiva autorizados por el Comité de Operaciones de Emergencia Nacional. Sin embargo, la reducción del nivel de matrícula y la deserción del alumnado por motivos fundamentalmente socioeconómicos son dos evidencias claras de como la pandemia del Covid-19, exacerbó y puso de relieve las desigualdades ya existentes significando un retroceso en la apuesta por la inclusión educativa y un revés en la educación como derecho universal.

Según la Unesco (2020) la pandemia complejiza aún más la situación de una educación superior que, prácticamente en todo el mundo, pero especialmente en la región, ya se enfrentaba a retos no resueltos como un crecimiento carente de calidad, inequidades en el acceso y en los logros de aprendizaje o la reducción progresiva de financiamiento público (p.11).

Materiales y métodos

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, interpretativo o naturalista (Creswell, 2013; Guba, 1981; Guba y Lincoln, 2002; Sandín, 2000) dado que el objeto de análisis son las percepciones y vivencias de los docentes en torno al proceso educativo experimentado durante la pandemia. Se trata de un estudio de caso (Ary y Sorensen, 2010) con docentes de una universidad privada situada en la ciudad de Esmeraldas, Ecuador. La presente investigación se desarrolla culminando el segundo período académico con educación remota.

El muestreo fue no probabilístico dado que la selección de los participantes estuvo en función del propósito y características de la investigación. Se seleccionaron 8 docentes de las carreras de Educación y Enfermería por la particularidad de los estudios. Las razones por las que se eligieron estas facultades fueron fundamentalmente el componente práctico y presencial que caracteriza estas carreras, el volumen de estudiantes matriculados en ellas y la accesibilidad de los docentes. En total, la muestra estuvo compuesta por 8 docentes de las carreras de educación y enfermería, 5 mujeres (3 de educación y 2 de enfermería) y 3 varones (2 de educación y 1 de enfermería).

El problema de investigación hace referencia a la preocupación por una posible reducción de la calidad de la educación en el marco de la educación remota. La pregunta de investigación que guió el estudio se concreta de la siguiente manera: ¿qué vivencia tienen los docentes de la educación remota y que riesgos evidencian en ella respecto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue una entrevista en profundidad (Ary y Sorensen, 2010) que fue aplicada individualmente, para lo cual se elaboró una guía orientativa de 41 preguntas. La entrevista se basó en el modelo de calidad de la enseñanza propuesto por Hayes et al. (2006), con algunos elementos de Bryk et al. (2010). El modelo de calidad de Hayes et al. (2006) se ha utilizado en otras investigaciones mostrándose como un programa adecuado de investigación (González Berruga, 2021; Bature y Atweh, 2020, 2016; Forbes et al., 2019; González Berruga, 2018; González Berruga y Escudero Muñoz, 2018).

Cómo citar este artículo:

Bernabé, L., González, M., Espinoza, M. & Armijos, I. (Julio - diciembre de 2022). Calidad de la enseñanza remota en el contexto universitario en Esmeraldas, Ecuador, desde la experiencia docente. *Sathiri* (17),2 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>

En la Tabla 1 se observan las dimensiones y preguntas de la entrevista realizada a los docentes. Esta no se entiende como un instrumento cerrado, sino como un guía abierta y flexible en la que se pueden introducir nuevas preguntas o modificar el orden de las estas, teniendo en cuenta que una entrevista en profundidad no es una recogida de datos sistemática, sino una experiencia entre dos personas que se va construyendo de manera íntima y original.

Tabla 1
Dimensiones y preguntas de la entrevista

Dimensiones	Preguntas
Valoración general	¿Cómo ha cambiado tu dinámica de enseñanza desde la presencialidad a la virtualidad? ¿cuáles han sido estos cambios? Describe tu rutina en la presencialidad y en la virtualidad. ¿cómo valoras la educación virtual en estos meses? ¿por qué? ¿cómo valoras el nivel de dificultad al adaptarte a esta modalidad virtual? ¿en qué crees que te ha beneficiado? ¿por qué? ¿y en qué crees que te ha perjudicado? ¿por qué? ¿qué destacas como algo positivo de la educación virtual? ¿por qué? ¿y algo negativo? ¿por qué? ¿quieres volver a impartir clases presenciales? ¿por qué? ¿volverías ya a las clases presenciales o estarías un tiempo más con la esta modalidad de educación virtual? ¿de qué depende que volvieras a las clases? ¿qué echas de menos de la enseñanza presencial? ¿qué crees que te falta en la enseñanza virtual que si tenías en la enseñanza presencial?
Competencias desarrolladas	¿Qué competencias, habilidades, capacidades y destrezas has tenido que desarrollar con la virtualidad? ¿estas competencias las habrías desarrollado en la presencialidad? ¿por qué? ¿qué competencias, habilidades, capacidades o destrezas crees que no has desarrollado o no has trabajado por la educación virtual en tu función como docente? ¿por qué?
Recursos suficientes	Sobre los recursos virtuales utilizados: Teams, zoom, Moodle, etc. ¿Cómo te has sentido? ¿Te ha costado aprender a utilizarlos? ¿has tenido apoyo de la universidad para aprender a utilizarlos o no te ha hecho falta? ¿crees que los recursos utilizados han sido suficientes o crees que se podrían haber utilizado otro tipo de recursos?
Tiempo dedicado al estudio	En cuanto al tiempo que los estudiantes le dedicaban al estudio, ¿cuándo crees que los estudiantes le dedicaban más tiempo? ¿en la presencialidad o en la virtualidad? ¿por qué? ¿cuándo crees que los estudiantes aprovechaban más el tiempo, con la presencialidad o ahora en la virtualidad? ¿crees que el tiempo de clase y en contacto con el docente ha sido suficiente? ¿crees que los estudiantes han dedicado tiempo suficiente a realizar las tareas de clase?
Contenidos de calidad	¿Crees has mostrado los contenidos necesarios y suficientes que son indispensables en cada asignatura o, por el contrario, has tenido que planificar una serie de contenidos mínimos? ¿por qué se ha dado esto? ¿crees que han faltado contenidos por dar en tus asignaturas?

¿crees que se ha profundizado lo suficiente en los contenidos? ¿crees que los recursos utilizados han permitido una comprensión profunda de los contenidos por parte de los estudiantes? ¿crees que has realizado las mismas correcciones y retroalimentación sobre las actividades que cuando estaban en la presencialidad?

Conectividad de los contenidos

Dentro de los temas de clase, ¿se ha tratado la problemática actual de alguna u otra manera, ya sea incluyendo algún tema de reflexión en clase o algún contenido relacionado con el tema, como, por ejemplo, como educar en la virtualidad (para educación) o como tratar los casos de pandemia (para enfermería)? ¿los contenidos que se daban en clase permitían de alguna manera abordar la problemática actual desde alguna perspectiva ya sea en el trato con las personas (enfermería), con los estudiantes (educación)?

Trabajo sobre la tarea

¿Crees que las instrucciones que se daban a los estudiantes para realizar las tareas y la evaluación final quedaban claras y se entendían bien? ¿por qué? ¿los recursos utilizados permitían una buena comprensión de las tareas? ¿crees que los docentes han realizado las mismas correcciones y retroalimentación sobre las actividades que cuando estaban en la presencialidad? ¿los docentes se aseguraban de que los estudiantes trabajaran sobre las tareas de clase o de estudiar la lección correspondiente? ¿por qué? ¿de qué manera? ¿la forma de evaluar la asignatura estaba lo suficientemente clara? ¿se podían acceder a las pautas de evaluación a través de las plataformas virtuales?

Evaluación adaptada

Por lo general, ¿cómo ha sido la evaluación de las prácticas de clase o la evaluación final en la educación digital? exámenes, trabajos, trabajos en grupo, etc. ¿crees que la evaluación se ha adaptado a las necesidades de los estudiantes? ¿se han dado facilidades para entregar las actividades y realizar la evaluación final?

Relaciones docente - estudiante

¿Cómo ha sido la relación con los docentes durante este tiempo? ¿cómo ha sido la relación con otros compañeros? ¿han sido relaciones de trabajo y personales que apoyaran el proceso de enseñanza? ¿te has sentido cercano/a a los docentes? ¿y a los estudiantes? ¿crees que la falta de relación personal ha influido en el proceso de enseñanza ya sea de manera negativa o positiva? ¿has tenido acceso a otros profesionales de la universidad como el servicio de atención al estudiante? ¿Y cómo ha sido esta relación?

Relación estudios - vida personal

¿Cómo valoras la manera en la que has compaginado tus estudios con tu vida personal? ¿cómo consideras que la virtualidad ha influido en tu vida diaria?

Enfoque de género

Como mujer, ¿crees que la virtualidad te ha dado más facilidades para compaginar estudios y vida personal? ¿qué cambios has notado? (no se trata de buscar que nos digan algo sino de incidir en la manera en que la virtualidad les ha influido en sus vidas, esto es importante para evitar generar el sentido de la respuesta en las estudiantes)

Inclusión/atención a la diversidad

¿Se ha tenido en cuenta la situación personal de cada estudiante para favorecer su participación en la educación virtual? ¿se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes a la hora de dar las clases, de permitir la participación en el aula o realizando las actividades de clase?

Problemas particulares: conectividad

¿Has tenido problemas de conexión a internet? ¿cómo los has solventado? ¿de qué manera los docentes o la universidad ha tenido en cuenta esto para adaptarse a vuestras necesidades?

Como puede observarse, la guía de entrevista se compone de un primer bloque de valoración general en donde se compara la educación presencial y virtual. El resto de la entrevista responde a las dimensiones de la calidad de la enseñanza seleccionadas: Competencias para la enseñanza aprendizaje, Recursos suficientes, Tiempo dedicado al estudio, Contenidos de calidad, Trabajo sobre la tarea, Evaluación adaptada, Relaciones docente-estudiante, Relación estudios-vida personal, Inclusión y atención a la diversidad. A estas dimensiones se añadieron dos más de carácter transversal el enfoque de género y los problemas de conectividad.

Para asegurar la validez del diseño, siguiendo el aporte de Creswell (2013), se describió el contexto en Ecuador, como se puede observar arriba, se realizó una auditoría externa de los datos y las conclusiones a través de un investigador externo a la investigación y un investigador del grupo de investigación, pero que no participó del análisis de datos; también se realizó una revisión por pares de los docentes participantes.

Las entrevistas se realizaron mediante el programa de Microsoft Teams. El análisis es realizado mediante la herramienta Atlas.ti versión 9.22 para Windows. La información fue organizada mediante códigos lo que permitió estructurar y analizar los resultados del estudio.

En una primera codificación, se obtienen los códigos emic desde lo que expresan los participantes. En una segunda codificación, se agrupan los significados en los códigos emic obtenidos. En un tercer paso, se generan grupos de códigos que aglutinan los códigos emic. Los nombres de los grupos de códigos se asignan teniendo en cuenta los códigos emic y los factores etic propuestos. En la Tabla 2 se observan los grupos de códigos y códigos que emergen del análisis de las entrevistas a estudiantes.

Tabla 2.
 Grupos de códigos y códigos que emergen de las entrevistas

Grupos de códigos	códigos
Cambios experimentados durante la pandemia	Supuso trabajar doble Otro modo de interactuar Más trabajo autónomo de los estudiantes Nuevos modos de organizar el tiempo Tocó formarse e investigar Muchas horas delante de la pantalla Se han roto los tiempos temporales Se desarrolla la capacidad de empatía
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Toco elaborar más material y que estos tuviesen lo esencial Flexibilización del proceso Cambio de metodologías Ajustes en tareas, tiempos, recursos Envío de información por diversos canales Preocupación por la evaluación Dificultades para hacer prácticas Priorización de contenidos
Uso de herramientas tecnológicas	Nuevas herramientas y plataformas entran en escena Proceso de enseñanza mediado por la tecnología Experimentación con nuevas herramientas Se contaba con competencias digitales escasas Oportunidad de aprendizaje
Proceso de acompañamiento y tutoría	Flexibilidad y acompañamiento creativo Dificultades a la hora de seguir a los estudiantes Se incrementa la retroalimentación
Factores de riesgo y problemas derivados	Aislamiento y escasa comunicación Dificultades de accesibilidad y conectividad Dificultades de comunicación e interacción Condiciones sociofamiliares Se confunde el horario de trabajo con el descanso Cansancio tanto de estudiantes como de docentes Falta de ética en los estudiantes. Se copia masivamente Existencia de vacíos Desgaste psíquico y emocional Poco acceso al lenguaje corporal

Desde la perspectiva ética de la investigación, la participación fue voluntaria y anónima. Se evitó registrar datos personales y se utilizó solo el audio de la grabación para realizar la transcripción y análisis; así mismo, se advirtió al comenzar la entrevista que los datos se utilizarían con fines académicos, de investigación o formativos.

Cómo citar este artículo:

Bernabé, L., González, M., Espinoza, M. & Armijos, I. (Julio - diciembre de 2022). Calidad de la enseñanza remota en el contexto universitario en Esmeraldas, Ecuador, desde la experiencia docente. *Sathiri* (17),2 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>

En torno a la vivencia de los docentes se analizaron los datos en base a las siguientes categorías de análisis: relaciones, proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos, acompañamiento, equilibrio con la vida personal, formación y estado emocional. Respecto a los factores de riesgo percibidos por los docentes que pueden reducir la calidad de los aprendizajes en el alumnado las categorías de análisis fueron las siguientes: la conectividad, la comunicación, la interacción, la madurez y ética personal, las competencias digitales, el acceso a los contenidos y el contexto sociofamiliar.

Resultados y discusión

Los resultados arrojan vivencias significativamente similares entre los docentes en cuanto a la valoración que hacen de este tipo de educación remota. Esta vivencia ha estado marcada por sus situaciones personales y familiares y por las características y condiciones del grupo de estudiantes con quienes han trabajado. Los docentes han realizado grandes esfuerzos por responder a esta nueva realidad, garantizando el acceso a los contenidos y el acompañamiento a los estudiantes, no obstante, se evidencian ciertos factores de riesgo que han podido influir en la reducción de la calidad de los aprendizajes adquiridos, tal como se observa a continuación.

La vivencia de los docentes ante la educación remota ha supuesto ajustes importantes tanto en sus prácticas pedagógicas como en su organización vital. De repente, las relaciones con estudiantes y compañeros, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje se vio mediado por el uso de las tecnologías.

Un cambio que yo he sentido mucho es que a mí me gustaba mucho proponer experiencias conjuntas a los estudiantes, pero eso en la virtualidad no es tan fácil. Y me toca hacer que el estudiante acceda a la experiencia mediado por un video o una lectura. (D_2)

Uno de los cambios fue que todo empezó a ser digitalizado, otro la manera de interactuar, en la virtualidad es distinto, apenas se les escucha la voz y muy poco se ve el rostro, por problemas de conectividad o por reducir el consumo de megas (D_3)

El proceso de enseñanza aprendizaje se caracterizó fundamentalmente por la flexibilidad, dado que se tuvieron que realizar ajustes importantes tanto en los contenidos, como en los recursos, metodologías, tareas y evaluaciones.

Los desafíos más grandes han sido en la flexibilidad y acompañamiento, toca ser más creativo, flexibilizar por las características también de nuestro alumnado, dificultades de conectividad, cargas familiares especialmente las mujeres...El propio alumnado te da las claves de hasta dónde y cómo ir haciendo ajustes (D_1).

He sido flexible, quizás demasiado... He sido muy flexible, sobre todo en la parte práctica con muchas guías para que puedan desarrollar (D_4).

Creo que hemos dado un salto grande en cuanto a flexibilidad, sabiendo que la vida es compleja y que hay que escuchar a los estudiantes, tuvimos que ver como gestionábamos algunas situaciones...Me tocó cambiar la forma de evaluar, las actividades a proponer a los estudiantes y los contenidos compartidos en el aula (D_8).

He ampliado plazos, algunas han hecho las tareas hasta 3 veces. Mucha personalización y mucha tutorización. Siendo muy flexible, porque creo que hoy lo importante es seguir. En contenidos, en metodologías, en tiempos, en todo hemos tenido que ir adaptando. (D_1)

He cambiado bastante, he tenido que aprender esto de las TICs, cambiar la metodología, tratar de que el estudiante esté ahí, esté escuchando y se interese por la clase (D_5).

Tuve que ser mucho más sintético, seleccionar lo esencial. Se quedaron fuera algunos temas, pero creo que fue una decisión acertada. (D_2)

De repente, plataformas como Moodle, Teams o Zoom o herramientas como padlet, screencast-o-matic, jamboard o genially empezaron a formar parte del vocabulario cotidiano, haciendo crecer el número de recursos creados por los docentes para favorecer el acceso de los estudiantes al contenido de estudio.

La virtualidad nos cogió a todos por sorpresa. Supuso trabajar doble, tocó pensar en aquellos que estaban en cero y aquellos que se manejaban un poco más con la tecnología (D_3)

Moodle está muy bien, te permite tener todos los contenidos colocados. Yo ya lo usaba, pero ahora me ha obligado a tener todo mejor organizado, lo que no me gusta es tener que evaluar mis materias con los cuestionarios de esta plataforma (D_6)

Algunas herramientas las conocía, pero no las aplicaba. Ahora ya tengo claro para que me sirven (D_4)

Los recursos existentes son válidos, la universidad lo ha trabajado bien, ahora bien, el principal recurso es el humano. Mis compañeros y yo usamos zoom, teams, WhatsApp, lo que sea con tal que llegue a las alumnas. Pero es complejo saber usarlos de manera efectiva y eficaz, eso lo complejiza todo (D_1).

A mí me gustó mucho lo de las pizarras digitales, así como el tema de la construcción de los Power Point de forma colectiva (D_8)

Yo creo que me he adaptado bien a todas estas herramientas...acabé encontrando unas pizarras electrónicas que me permitieron dar las clases de estadística (D_6)

Es claro, que tal como señala Salinas (2020) las tecnologías digitales en tiempos de Covid-19, fueron fundamentales al constituirse como el nexo de los docentes con los estudiantes, trasladándose el proceso de enseñanza-aprendizaje al entorno virtual.

Todo ello implicó grandes dosis de capacitación interna y externa por parte de los docentes, centradas fundamentalmente en el manejo de plataformas y herramientas digitales y en el desarrollo de ciertas competencias blandas como la empatía.

Hoy la sociedad exige el desarrollo de competencias digitales y ello implica cambios, no podemos educar igual que fuimos educados nosotros (D_3).

Cada curso me ha servido de una u otra forma para ponerlo en práctica y me voy actualizando (D_5).

Se han hecho muchos cursos desde el principio para trabajar mejor estos recursos digitales y luego ha habido nuevas ediciones y creo que esos cursos están muy bien por lo que posibilitan también espacios de compartir, aunque creo que cada campo de saber es específico y la personalización del aprendizaje es vital (D_1)

Se ofrecieron cursos donde aprendimos a armar mejor el aula, esto de poder armar una mejor aula virtual está bien, todavía nos queda mucho por mejorar, por supuesto, pero se hizo un esfuerzo por mejorar la presentación de los contenidos a trabajar (D_8)

La presencialidad del aula fue sustituida por el acompañamiento y la tutoría virtual, Whatsapp y Telegram pasaron a convertirse en grandes aliadas para la comunicación con el alumnado. Las horas de aprendizaje síncrono en interacción con el docente se complementaron con las horas de atención al alumnado, en tutorías instantáneas o planificadas, con el objetivo de atender la dudas, inquietudes y consultas de todo tipo por parte de los estudiantes.

En la virtualidad me cuesta más seguir a los estudiantes, no puedo detectar las reacciones del estudiante y más teniendo en cuenta que muchas actividades les toca hacerlas solo. (D_2)

Tuve que investigar qué cosas eran la más adecuadas para realizar en un ámbito virtual. Lo más interesante que descubrí fue la retroalimentación dialógica...A menudo solicitaba a los alumnos que se grabaran videos donde yo viera lo que habían hecho como ellos explicaron lo que querían hacer o ellos explicarán su proceso reflexivo o ellos explicarán lo que habían aprendido en el curso. (D_8)

La educación virtual es buena, pero hay que saber llegar a los estudiantes y poner lo esencial. Los estudiantes se cansan más en la educación virtual. En la virtualidad hay pocos momentos de distracción y muchas horas ante una pantalla cansa. Y si son clases magistrales peor aún (D_3)

Me tocó fortalecer los procesos de retroalimentación, generé más espacios donde ellos podían preguntar a lo largo de todo el proceso. (D_8)

Sobre este aspecto, Villafuerte et al. (2020) señalan que se multiplicaron las horas de trabajo de los docentes, al tener que dedicar un mayor número de horas a crear e implementar la virtualidad en el proceso educativo y al mismo tiempo atender las diversas realidades del alumnado.

Todos estos esfuerzos generaron en los docentes la percepción de sobrecarga de trabajo y una dificultad grande para separar los espacios y tiempos laborales de los personales y familiares, dado que las aulas y oficinas fueron reemplazadas por los espacios del hogar. Esto provocó a su vez un estado emocional marcado por la incertidumbre, la inseguridad, la impotencia y cierta sensación de aislamiento a causa del confinamiento.

Ahora es tan fácil escribir un WhatsApp rápido a cualquier hora de la madrugada, que llega a ser impertinente, por parte de tantos alumnos que se metan a cualquier hora y cualquier día de la semana a preguntarme cualquier cosa..., eso sí, que está dificultando las cosas porque ya no consigues a veces desvincular lo que es el horario de trabajo con el descanso (D_6)

Lo que más me ha costado es el equilibrio nuevo con la vida (D_1)

Se han roto los límites de los tiempos de trabajo. Antes empezabas y terminabas a una hora, pero ahora empiezas tu día y no acabas de diferenciar cuando trabajas y cuándo estás viviendo tu ciclo vital (D_2)

El mayor tiempo que me ocupa y me consume en el día es lo laboral. Desde que amanece hasta que anochece estoy metido en temas de trabajo (D_3)

El tiempo parece que no me da, trabajo más (D_5)

Realmente supuso un desgaste enorme, porque siento que son muchas horas dedicadas frente a un computador. ...Creo que son muchas horas y esto a la larga trae sus consecuencias. Siento que todos estamos cansados. (D_8)

En cuanto a los factores de riesgo percibidos por los docentes como posibles causantes de la reducción de la calidad de los aprendizajes por parte de los alumnos se detectaron principalmente la falta de conectividad y de acceso a la tecnología adecuada por parte de un buen número de alumnos, hecho que genera que estos se encuentren limitados en cuanto al acceso a las explicaciones del docente y por tanto a la comprensión de los conocimientos. Unido a esto se suma el poco desarrollo de competencias digitales que muchos de ellos presentan, más allá del uso de redes sociales, lo que dificultó en un primer momento el uso de las plataformas y herramientas digitales.

A mí no se me ha hecho difícil, pero creo que al estudiantado sí. Me ha tocado adaptarme a ellos. Los que provienen de zona rural sus competencias digitales son muy escasas y como mejor se manejan es con WhatsApp (D_3).

Yo no he tenido muchos problemas, pero muchos estudiantes sobre todo de zona rural han presentado muchas dificultades en conectividad, lo suplen bastante con WhatsApp, te llaman, ven las grabaciones, quedamos con tutorías. Intento hacer grabaciones más cortas, porque la gente lo necesita y lo agradece un montón (D_1)

En el caso de estudiantes si ha habido bastantes alumnos con problemas de conectividad (D-3).

Hay algunos que ni siquiera disponían de un ordenador en condiciones, ahora no se habla tanto de ellos, pero porque la mayoría se han quedado en el camino (D_6)

Por otro lado, otro factor importante es el aislamiento y la pobre comunicación que se establece entre pares y con el docente debido al confinamiento y los elementos que caracterizaron la comunicación en este contexto, tales como el ruido ambiental, la pérdida de conexión a internet, los cortes de luz en algunas zonas, las múltiples distracciones en el hogar, y la práctica inexistencia del lenguaje corporal, dado que por la baja calidad de la conexión, la situación en la que se encontraban los estudiantes o por las condiciones del hogar la mayoría de las cámaras se encontraban apagadas en los encuentros síncronos.

Yo no conozco el nombre de nadie, ni siquiera conozco sus caras...simplemente doy la clase al aire, pero es imposible personalizar...Puede haber muchos alumnos que aparentemente están asistiendo, pero no lo están haciendo y puede luego haber desfases de información y problemas, entonces hay mucha retroalimentación porque se envía la misma información por diferentes canales (D_6)

Cuando llega la virtualidad, pierdes el contacto con el otro. A muchos de los estudiantes ni siquiera les ves, porque no encienden la cámara. Para mí fue lo más difícil (D_7)

No me gusta para nada, prefiero la interacción directa. En la interacción con los chicos es más fácil darse cuenta si entienden o no. (D_4)

En la virtualidad es más difícil evidenciar si aprenden o no, puesto que están en cámaras apagadas, y además hay muchos distractores (D_3)

Unido a esto se suma la falta de madurez y de ética de algunos estudiantes que aprovechan la situación de flexibilidad para copiar o mentir con el fin de justificarse ante el desarrollo de tareas o evaluaciones.

Es tan fácil copiar en esta situación para los alumnos. Todo el mundo está copiando masivamente (D_6)

Algunos se aprovechan, ha habido demasiada flexibilidad (D_4)

Siempre hay entre 6 y 5 alumnos en clase que trabajan pase lo que pase, pero el resto, el resto lo que hacen es pedirle a los demás las cosas. O copiar y pegar de internet sin ni siquiera leer lo que está pegando (D_6)

En la virtualidad se requiere madurez por parte de los alumnos, pero muchos de ellos no la tienen. Decían estar en clase, pero estaban en cualquier sitio atendiendo otras cosas (D_7)

Finalmente, cabe señalar también las circunstancias personales y sociofamiliares de muchos alumnos, que de alguna manera inciden en las condiciones de posibilidad para el aprendizaje. Circunstancias como la pérdida de trabajo o de salud o incluso la pérdida de familiares y/o amigos han dificultado en muchos momentos que se den las condiciones adecuadas para un aprendizaje de calidad.

Para muchos alumnos, fue duro en muchos sentidos, sobre todo el alumnado más vulnerable (D_1)

Era un espacio de educación injusta para ellos, lo digo sinceramente porque creo que no tenían las condiciones de conectividad... Las circunstancias de vida de los estudiantes son complejas y eso les dificulta bastante el proceso (D_8)

Mucho de nuestro alumnado son mujeres y docentes y tienen muchas cargas. Nuestras alumnas se han visto muy afectadas por los recortes salariales y les exige buscar alternativas de emprender vendiendo carne asada o teniendo que apoyar a la familia.... Muchos alumnos han tenido algún familiar con covid y han tenido que afrontar costos altos de los cuidados sanitarios, algunos han fallecido (D_1)

Ellos dicen que les falta tiempo, pero pienso que les pasa lo mismo que a mí, al estar en su casa, son muchos los reclamos (D_5)

Conclusiones

Los docentes universitarios se han visto empujados a reinventarse en el contexto de la pandemia al tener que mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, en esta ocasión mediado por las TIC. Muchos de ellos se vieron inmersos en capacitaciones en torno al aprendizaje virtual, las plataformas virtuales y el vasto abanico de herramientas digitales existentes. Estos datos coinciden con los ofrecidos por Cardona (2021), donde la institución desarrolló procesos de formación para docentes, hecho que supuso un cambio significativo en el desempeño de estos, y por López-Orellana et al. (2021), quienes señalan que las instituciones en Ecuador ofrecieron apoyo en la formación. La formación en las instituciones ha supuesto uno de los problemas en las instituciones educativas, como señala Santos et al. (2020), Portillo-Berasaluce, Romero y Tejada (2022) y Ramos-Huenteo et al. (2021).

Esto mismo señala Rueda-Gómez (2020) al indicar que “la pandemia generó grandes repercusiones en la vida universitaria y en las condiciones para asegurar el derecho a la educación, obligando al profesorado a reinventar la metodología de enseñanza y a integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p. 93).

Los docentes tomaron conciencia de la importancia de ciertas habilidades blandas en el desarrollo de su labor docente, la paciencia, la empatía y la escucha se pusieron especialmente en juego en este contexto de virtualidad en donde otros elementos de la comunicación como el lenguaje corporal, la mirada o el contacto físico quedaron tremendamente reducidos.

Cómo citar este artículo:

Bernabé, L., González, M., Espinoza, M. & Armijos, I. (Julio - diciembre de 2022). Calidad de la enseñanza remota en el contexto universitario en Esmeraldas, Ecuador, desde la experiencia docente. *Sathiri* (17),2 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>

Aprendieron a flexibilizar a partir de la realidad de sus estudiantes y las horas clase de atención directa con el docente se vieron complementadas con el acompañamiento personal a través de los diversos canales de comunicación como zoom, teams, whatsapp, o Telegram. Esto se contrapone a lo observado por Monzalvo et al. (2021) donde los docentes perciben una flexibilidad baja en el momento de entregar las actividades.

En este contexto de inseguridad e incertidumbre a muchos de los docentes se les hizo muy complejo mantener un equilibrio saludable entre la vida laboral y la personal familiar, lo que se relaciona con la sensación de estrés y angustia observado por Ramos-Huenteo et al. (2021). La sensación de sobrecarga laboral al pasar tantas horas al día en teletrabajo, sentados delante de una pantalla y/o conectados a la red, atendiendo los compromisos adquiridos con la institución y los reclamos del alumnado fueron generando una sensación creciente de cansancio y desgaste. Estos datos contrastan con la tendencia positiva de López-Orellana et al. (2021), quienes señalan sobre el bienestar de los docentes, pero concuerda en relación con el sentido de contextualización de la percepción del bienestar. No obstante, se relacionan con el aporte de Monzalvo et al. (2021) donde se observa una falta de motivación y bienestar por parte los docentes impartiendo clases online.

En esta línea, Portillo et al. (2020) señalan que “el contexto de emergencia sanitaria ha provocado que gran parte del profesorado aprenda sobre la marcha, improvisando y la vez, desarrollando propuestas creativas e innovadoras, que demuestran la capacidad de adaptación y flexibilidad ante los cambios”. (p.14). Situación que ha supuesto un incremento en el tiempo de dedicación de los docentes.

En cuanto a los factores de riesgo que los docentes identifican en los estudiantes y que de una u otra manera inciden en la reducción de la calidad educativa se encuentran la falta de conectividad y acceso a las tecnologías por parte especialmente de alumnos en contexto rural. Esto se relaciona con el aporte de Ramos-Huenteo et al. (2021) que señalan la importancia de la conexión a internet para un proceso de enseñanza favorable. Esto unido al escaso nivel de desarrollo de las competencias digitales han dificultado enormemente la comprensión de los contenidos y la aplicación de estos, dificultando así el aprendizaje.

Aún conscientes de que la educación es un acto comunicativo, en este contexto se han visto reducidos elementos importantes de la comunicación, especialmente los vinculados al lenguaje no verbal, agudizando la vivencia de soledad y aislamiento tanto del alumnado como del profesorado en el proceso educativo.

Sobre este aspecto, Cobo-Rendón et al. (2020) proponen que las universidades trabajen en la promoción de la salud mental de la comunidad universitaria, así como en la prevención de riesgos psicosociales y estados psicológicos siendo que estos, “sin duda van a afectar en el rendimiento académico, calidad de los aprendizajes y permanencia en el sistema universitario” (p. 5).

Unido a esto, los docentes siguen identificando en una parte del alumnado conductas poco éticas que evidencian cierta falta de madurez y compromiso por parte de algunos alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Esto se relaciona con el aporte de Monzalvo et al. (2021) donde se observa una percepción media sobre la posibilidad de dar una educación de calidad a los estudiantes.

En este aspecto, Grande de Prado et al. (2021) señalan que, en la educación superior, la evaluación es una realidad compleja en el entorno online y supone un gran reto “tanto en

el aspecto tecnológico, como en el organizativo y docente". (p. 56). Uno de los grandes riesgos son las prácticas fraudulentas y según estos autores, aunque el uso de herramientas para el análisis del plagio y un buen diseño de pruebas puede ayudar, la flexibilidad y la creatividad deben aflorar en estos momentos.

En un contexto de vulnerabilidad como el que viven muchos jóvenes esmeraldeños, especialmente en contextos rurales, el impacto de una situación como la provocada por el Covid -19 acrecienta las brechas ya existentes, recrudesciendo problemas de salud, seguridad y sostenibilidad económica que han incidido en la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes al no hallarse las condiciones mínimas de posibilidad para un aprendizaje auténtico y significativo minando así el sistema de garantía de la calidad y acreditación institucional.

En este contexto, la Unesco (2020) advierte que "independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios" (p. 5).

Ante este escenario, se convierte en una urgencia para el Estado y las instituciones educativas garantizar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de inclusión. Ello requiere según Crespo-Antepara (2021) de "políticas públicas que favorezcan la transformación digital de la educación, la dotación de los centros de enseñanza de dispositivos tecnológicos para el proceso de enseñanza aprendizaje online, así como de la capacitación para la virtualidad de los docentes" (p. 1048), si se quiere garantizar la excelencia educativa, esta no depende solo de las tecnologías, pero no hay que olvidar que son una herramienta que ha venido para quedarse.

Volver progresivamente a la presencialidad se convierte en una oportunidad para repensar y rediseñar los procesos de aprendizaje a la luz de los aprendizajes adquiridos durante este tiempo de educación remota, como son el uso creciente de las TIC y las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la retroalimentación y el acompañamiento al alumnado, el desarrollo de ciertas habilidades blandas y la flexibilidad curricular. Además, la implementación de la educación remota como un elemento del currículum puede dar paso al establecimiento al desarrollo de procesos de internacionalización favoreciendo, desde una perspectiva decolonial, la equidad y la interculturalidad (Taşçı, 2021) entre Ecuador y otros países de la región latinoamericana u otras regiones del mundo.

Hoy más que nunca necesitamos aprender de los errores y de los aciertos, abriarnos a la digitalización, a la flexibilidad, a la diversidad y a los cambios que se sucederán en los próximos años en educación, generando mecanismos de apoyo al aprendizaje especialmente en aquellos que han quedado afectados en esta educación remota.

Finalmente, es importante señalar que la pandemia ha generado cambios sustantivos en educación que requieren de nuevos conocimientos, de ahí la necesidad de futuras investigaciones que contribuyan a recoger la experiencia en su globalidad para poder aprender de ella, y tomar así decisiones de futuro acertadas. Conocer la vivencia y percepción del alumnado, los efectos que esta enseñanza remota ha dejado en el aprendizaje, y en la salud mental de las personas o identificar las competencias digitales que requieren docentes y estudiantes para desenvolverse en la formación online o híbrida son cuestiones importantes a las que dar respuesta.

Referencias

- Abreu, J. (2020). Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Ary, D., Cheser, L. y Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth, Cengage Learning
- Bature, I. J., y Atweh, B. (2020). Mathematics teachers reflection on the role of productive pedagogies in improving their classroom instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 319-335. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.319>
- Bature, I. J., y Atweh, B. (2016). Achieving Quality Mathematics Classroom Instruction through Productive Pedagogies. *International Journal of Educational Methodology*, 2(1), 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167275.pdf>
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press Books.
- Cardona, L. M. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y ciencia*, 25. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12515>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/322/566>
- Crespo-Antepara, D. (2021). Enseñanza remota emergente. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1040-1051. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2802>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research desing*. SAGE.
- Forbes, J., McCartney, E., McKean, C., Laing, K., Cockerill, M., y Law, J. (2019). Co/productive practitioner relations for children with SLCN: an affect inflected agentic frame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 859-872. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1451303>
- González, M. A. (2021). Percepción de los docentes de Educación Secundaria sobre la calidad de la enseñanza en la provincia de Albacete. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 87-103.
- González, M. A. (2018). *Análisis de los factores de riesgo escolar en la Educación Secundaria obligatoria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- González, M. A. y Escudero, J. M. (2018). Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar. *Hallazgos21*, 3(1), 34-56. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/210>
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145122>

Cómo citar este artículo:

Bernabé, L., González, M., Espinoza, M. & Armijos, I. (Julio - diciembre de 2022). Calidad de la enseñanza remota en el contexto universitario en Esmeraldas, Ecuador, desde la experiencia docente. *Sathiri* (17), 2 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>

- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic enquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J. A. Haro, *Por los Rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145), El colegio de Sonora.
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M. y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference*. Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al (Editores) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- IESALC-UNESCO (2020) Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf>
- INEC (2021) Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/2020/202012_Guia%20de%20usuario%20Multiproposito.pdf
- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010). Registro Oficial 298 de 12 de octubre del 2010. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- López-Orellana, et al. (2021). Bienestar docente durante la pandemia COVID-19: La comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(3), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8110295>
- Monzalvo, A., Lopez Franco, G., Torres Soto, N., Puebla Varela, J. y Ferrer Bauza, I. (2021) Evidencia de validez y confiabilidad de la escala "Percepción docente de la educación superior a distancia durante la pandemia Covid-19 en Sonora". *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 7(14), 145 – 169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293873>
- Morán, F. E., Morán, F. L., Morán, F. J., y Sánchez, J. A. (2021). Tecnologías digitales en las clases sincrónicas de la modalidad en línea en la Educación Superior. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 317-333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090623>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, Ó. U., & Gavotto, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 589. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>

- Portillo-Berasaluze, J., Romero, A. y Tejada, E. (2022). Competencia Digital Docente en el País Vasco durante la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 57-73. <https://addi.ehu.es/handle/10810/55381>
- Ramos-Huenteo, V. et al. (2021). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325>
- Rueda-Gómez, K. L. (2020). Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia. *Magister*, 93-96. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/15564>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60713>
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Innovaciones educativas* 22(Especial), 17-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3173>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Santos, V., Villanueva, I, Rivera, E, y Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Spampinato, D., Sanguinetti, D. y Papa, L. (2021) Dossier Educación en tiempos de pandemia. <http://ateneacentro.com.ar/2021/02/26/dossier-atenea-fedun-educacion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Taşçı, G. (2021). The impact of COVID-19 on Higher Education: Rethinking internationalization behind the iceberg. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1), 522-536.
- UNESCO. (2020) *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 136-154. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. y Vidal, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>