

EXPERIENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS/AS CON LA EDUCACION A
DISTANCIA DURANTE EL COVID-19

Keishly A. Colon Flores

Disertación sometida al Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico,

Recinto de Río Piedras como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctora en filosofía.

Fecha: mayo 2024

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Esta disertación es propiedad conjunta de la autora y del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. No podrá ser publicada en parte o en su totalidad o resumirse sin el consentimiento de la autora o de la Dirección del Departamento de Psicología.

Tabla de contenido

LISTA DE APÉNDICES	iv
CERTIFICACIÓN DE APROBACIÓN	v
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA	vii
DEDICATORIA.....	viii
AGRADECIMIENTOS.....	ix
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA	14
CAPÍTULO III: MÉTODO	31
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	41
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	70
APÉNDICES	90

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice A	Cuestionario.....	91
Apéndice B	Certificación del Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI)	97
Apéndice C	Guía de preguntas para la entrevista mediante grupo focal de docentes universitarios/as	98
Apéndice D	Hoja informativa.....	102

CERTIFICACIÓN DE APROBACIÓN

Certificamos que hemos leído y evaluado este documento y que en nuestra opinión es adecuado en el alcance y la calidad de su contenido para el grado de *Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología* del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Nombre y apellidos, PhD

Director del comité de disertación

Nombre y apellidos, PhD

Segundo miembro del comité de disertación

Nombre y apellidos, PhD

Lectora del comité de disertación

RESUMEN

Como consecuencia de las medidas de salud pública y distanciamiento físico debido a la pandemia provocada por el Covid-19, los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron impactados en aspectos educativos, económicos e infraestructurales (Gestión Banco Mundial, 2020). Por consiguiente, el propósito de este estudio consistió en explorar cuáles son las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19. A través de una metodología cualitativa y diseño fenomenológico, llevé a cabo dos grupos focales en los que 10 docentes de la UPRRP compartieron sus experiencias relacionadas a la transición de clases presenciales a distancia. Consecuentemente, las categorías con mayor cantidad de referencias fueron apoyo institucional, transición al revés (regreso a la modalidad presencial), autogestión y experiencias ofreciendo los cursos. Como resultado, es importante considerar el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la pandemia del Covid-19 para dar cuenta de las experiencias de enseñanza de los/as docentes entrevistados/as. De forma general, los resultados se centran en la falta de apoyo institucional y en cómo la institución fue violenta en el proceso de transición de clases presenciales a asistidas por tecnologías, así como con la transición al revés. De manera similar, los/as docentes expresan sus experiencias con los/as estudiantes como un proceso relativamente distinto a su experiencia con la modalidad presencial. En este sentido, los/as docentes destacan asuntos como el poco o nulo uso de las cámaras, los espacios donde toman las clases, integración de los contenidos, ausentismo, aprendizaje colaborativo y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación a distancia, educación asistida por tecnologías, docentes universitarios/as, experiencias de enseñanza, apoyo institucional.

RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA

Keishly A. Colón Flores (9 de marzo de 1996 en Caguas, Puerto Rico) se mudó a Ponce, Puerto Rico a los 5 años. Ponce fue el pueblo en el que se desarrolló personal y académicamente. Estudió en la Escuela Elemental Juan Cuevas Aboy, en la Escuela Intermedia Hemeterio Colón y Warrens y en la Escuela Superior Dr. Manuel de la Pila Iglesias. En 2014 obtuvo su cuarto año y en agosto de 2014 inició su bachillerato en Ciencias Sociales con concentración en Psicología Forense y Énfasis en Rehabilitación de la Universidad de Puerto Rico en Ponce. En junio 2018 obtuvo su grado de bachillerato y en agosto del mismo año comenzó sus estudios doctorales en Psicología con especialidad en el área Académica Investigativa. Durante el periodo de su doctorado, tuvo la oportunidad de participar del Programa de Experiencias Académicas Formativas (Peaf) en el que trabajó como Asistente de Cátedra del curso de Metodología de Investigación para estudiantes de bachillerato y, posteriormente, trabajó como Asistente de Investigación del Comité de institucional para la protección de los seres humanos en la investigación (Cipshi). Además, durante el primer año de la pandemia provocada por el Covid-19 tuvo la oportunidad de participar en una práctica de enseñanza en la que impartió, bajo supervisión, un curso de Psicología para estudiantes de bachillerato.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mami y papi por enseñarme el valor del esfuerzo. A mi hermana, Carla, por colmar de risas mis días. A mis abuelos, Luz y Luis, por su apoyo incondicional. A mi compañero de vida, Gustavo, por estar presente. A mi familia, le agradezco y dedico este logro, sin ustedes, nada de esto habría sido posible.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría reconocer y agradecer a las personas que me apoyaron en esta trayectoria. En primer lugar, agradezco el apoyo y tiempo dedicado a mi desarrollo académico-profesional por parte de mi comité de disertación compuesto por el Dr. Samuel Colon De La Rosa, el Dr. Joseph Carroll Miranda y la Dra. Otomie Vale Nieves. En segundo lugar, agradezco el apoyo, compañía y tiempo que me dedicó mi estimada amiga y colega Alejandra Cedeño Rodríguez en cada paso del trayecto. En tercer lugar, agradezco a Myriam Vélez Galván con quien aprendí y profundicé en mis aprendizajes acerca de los procesos investigativos con seres humanos. Finalmente, agradezco a todas las personas cuyos nombres no menciono, pero formaron parte de mi desarrollo académico y profesional.

EXPERIENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS/AS CON LA EDUCACION A
DISTANCIA DURANTE EL COVID-19

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Los/as docentes cumplen un rol mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferreira et al., 2019). La figura del/la docente y las posturas pedagógicas que asuma van a repercutir en la forma en que se dan los estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje. Por lo que resulta imperativo destacar que, parte del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por el/la docente, consiste en crear, provocar y promover un ambiente educativo estimulante para maximizar el aprendizaje de los/as estudiantes. Como consecuencia de las medidas de salud pública y distanciamiento físico debido a la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 (Covid-19, en adelante), los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido impactados en aspectos educativos, económicos e infraestructurales (Gestión Banco Mundial, 2020). Ruíz (2020) indica que:

En todos los niveles educativos quienes hacemos labores de docencia, investigación o gestión académica nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aun con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación, sobre todo si la educación en línea era, si acaso, un recurso complementario a lo que hoy por hoy sigue siendo el modelo más extendido de enseñanza: la clase presencial. (p. 229)

Hernández e Infante (2017, p.31) mencionan que resulta imperativo que la manera en que se desarrollan las clases debe permitir a los/as estudiantes “desempeñar un papel activo en la construcción de los conocimientos, en el desarrollo de habilidades y valores, en dependencia de las características de la materia, del nivel que cursen y de sus individualidades”. Asimismo, mencionan que a pesar de que los/as docentes suelen prepararse para sus clases “de manera general, ... en el salón, donde fluye la misma, son determinantes: el dominio que poseen de los temas, su experiencia en la docencia y en la profesión”. (p, 33). En otras palabras, los procesos

de enseñanza y aprendizaje, así como la creación de contenido y planificación de las clases es inherente al acto de enseñar. No obstante, Román (2020) argumenta que, como resultado de la pandemia del Covid-19, las instituciones educativas se enfocaron en la transición en términos de modalidad, pero ignoraron las formas en que se crean y transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ortega et al. (2021, p. 6) explican que también es necesario reconocer “el escaso margen de maniobra para la (re)planificación docente una vez decretada la suspensión total de la docencia presencial en el aula”. Si bien es cierto que parte del proceso de enseñar estriba en la experiencia y conocimientos del/la docente, también resulta relevante destacar que, para efectos de la educación a distancia, es necesario tener conocimientos acerca del uso y aplicación de las tecnologías para transmitir los contenidos y saberes de forma tal que impacten los aprendizajes. Consecuentemente, Rochina et al. (2020, p. 387) señalan que “el aprendizaje no puede verse desvinculado de la enseñanza, por ello, es importante evidenciar desde qué posición de enseñanza se analiza”. Los/as autores/as indican que aprender y enseñar no son procesos separados, sino que forman una vinculo dialéctico. Por tal razón, sostienen que:

a través de la enseñanza se potencia no sólo el aprendizaje sino el desarrollo humano siempre y cuando se creen situaciones en las que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora. (Rochina et al., 2020, p. 387)

De acuerdo con la literatura revisada, los procesos de aprendizaje surgen a través de los estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje de cada persona como ente individual (Freiberg et al., 2017). Según los/as autores, cuando se habla de estilos de aprendizaje se refiere a la forma en que los/as estudiantes prefieren aprender. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, aducen que existen tres vertientes que son cognitivas, metacognitivas y afectivas. Las cognitivas se

relacionan con los procesos de codificación y aprendizaje basado en metas, mientras que las metacognitivas se relacionan con los procesos de planificación y control del aprendizaje en sí mismo. En cuanto a la afectividad, esta se relaciona con motivos e intenciones que se asocian con el conocimiento nuevo. Finalmente, según los/as autores/as, se encuentran los enfoques de aprendizaje que se remiten a dos dimensiones: superficial y profundo. La primera se traduce en asuntos relativos a la memoria, mientras que la segunda se orienta al aprendizaje significativo. Cabe destacar que, a pesar de la primacía que ha tenido el aprendizaje memorístico, las corrientes teóricas contemporáneas favorecen el paradigma constructivista del aprendizaje en el que se ubica el aprendizaje significativo (Cernuda, 2014; Contreras, 2016; Moreira, 2012). Asimismo, de acuerdo con Navia (2018), la educación a distancia promueve los postulados del paradigma constructivista en el que:

permiten que los seres humanos, construyan el conocimiento y así mismo el aprendizaje significativo para ellos a lo largo de su formación. Es evidente que todo proceso constructivo es un esfuerzo de la mente y las habilidades para consolidar esa formación ayudada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. (p. 45)

Por los argumentos anteriormente esbozados, el propósito principal de este estudio es explorar cuáles son las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19. Por tal razón, tengo la intención de responder la siguiente pregunta de investigación:

1. ¿Cómo han sido las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19?

Justificación

La importancia de realizar esta investigación radica en viabilizar y dar cuenta de las experiencias de los procesos de enseñanza en la educación superior en modalidades asistidas por tecnologías y en línea como resultado de la coyuntura histórica debido al Covid-19. Por ende, permitiría rescatar y resaltar las experiencias subjetivas de docentes universitarios/as con respecto al uso de técnicas que fomenten un enfoque metacognitivo del aprendizaje como parte del diseño instruccional en la educación a distancia (Martín et al., 2019). De igual forma, propiciaría la diversidad en cuanto a la visibilización de experiencias educativas que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto y en cuanto la figura docente media el proceso de promover el uso de estrategias de aprendizaje independientemente de la modalidad en la que se enseñe (Ornelas, 2016). Cónsono con lo anterior, también resulta importante visibilizar las experiencias educativas en el contexto pandémico debido a que ayudaría a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y promover en los/as docentes información para su autoevaluación. Parte del proceso de autorreflexión docente, permitiría la creación de un acervo de las estrategias que funcionaron y no funcionaron, así como un espacio accesible y flexible a la implementación de nuevas estrategias. Si bien es cierto que el contexto de la presente investigación es durante la pandemia del Covid-19, los resultados pudieran ser utilizados para informar futuros cursos que se ofrezcan en la modalidad a distancia o asistidas por tecnología, así como en cursos cuyo propósito sea el uso y aplicación de tecnologías independientemente de su modalidad.

Es por ello que, si bien es cierto que la relación dialéctica se compone por el/la docente, los/as estudiantes y los contenidos a discutirse en clase, es igualmente relevante considerar las maneras en que se transmiten los contenidos y los conocimientos (Baptista et al., 2020). Como consecuencia, redundaría en beneficios para la comunidad universitaria en cuanto al

mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, uso de estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje desde la práctica docente en la educación a distancia. Por tales motivos, esta investigación resulta pertinente al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier campo de conocimiento relacionado con la educación o enfoques pedagógicos.

Finalmente, parte de la incertidumbre que se ha generado en los/as docentes es precisamente la falta de destrezas para manejar el uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como parte esencial de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje (Cejas et al., 2020). De acuerdo con Fernández et al. (2020) algunas de las razones por las que no se da un uso apropiado de las TIC en la educación a distancia es por resistencias que algunos/as docentes tienen hacia el uso alternativo de estrategias de enseñanza. A pesar de que las resistencias forman parte del espectro, Elfirdoussi et al. (2020) argumentan que la educación a distancia debe combinar elementos relacionados a la enseñanza *face-to-face* debido a que la relación docente-estudiante y entre estudiantes es esencial. Los/as autores/as señalan que la educación a distancia involucra mucho más que publicar contenidos. Paralelamente, Rosario-Rodríguez et al. (2020, p. 180) sostienen que otros factores que dilataron la calidad de la educación a distancia recibida durante el inicio de la pandemia se debe a la “sobrecarga de trabajo, falta de organización y estructura correcta de los cursos en línea, modificación de las prácticas instruccionales, falta de recursos económicos y tecnológicos, pobres destrezas tecnológicas, falta de interacción social en los cursos en línea” entre otras.

Por tales motivos, resulta relevante realizar esta investigación debido a que ayudará a mejorar los currículos académicos, formas de llevar a cabo un diseño instruccional, establecer criterios de evaluación formativa y sumativa desde las propias experiencias de quienes tienen la tarea de «enseñar». Más allá de proponer teóricamente el paradigma constructivista del

aprendizaje, esta investigación pudiera establecer las pautas prácticas para su implementación concreta como respuesta a las demandas educativas suscitadas por el Covid-19 en instituciones en las que la educación a distancia no ha sido una práctica habitual. A su vez, pudiera repercutir en mejoras a teorías e instrumentos existentes al orientarlos al desarrollo, uso y evaluación de estrategias de aprendizaje en las modalidades a distancia en la educación; así como al estudio detallado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Marco teórico

El estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación está permeado por paradigmas asociados a la enseñanza tales como el conductismo, el cognitivismo y constructivismo (Ormrod, 2016). Respecto al marco teórico que utilizaré como base para la revisión de literatura, me enfocaré en la teoría constructivista del aprendizaje. La noción constructivista del aprendizaje se centra en los postulados epistemológicos que se refieren a “... explicar qué es el conocimiento y cómo se produce, ayuda también a discriminar lo que se podría denominar el buen conocimiento o el conocimiento correcto” (Pérez, 2009, p. 9). Luego de explicar las bases conceptuales de la teoría constructivista, prestaré énfasis en la combinación del enfoque constructivista con el uso y aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y las tecnologías de aprendizajes y conocimientos (TAC).

En primer lugar, según Ortiz (2015), la teoría constructivista del aprendizaje sostiene que: existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo. (p. 2)

En otras palabras, el enfoque constructivista del aprendizaje potencia, mediante la interacción de dos o más personas, los procesos de enseñanza-aprendizaje a un nivel más profundo. Desde una perspectiva histórica, la autora destaca que los principios básicos del constructivismo se remontan al pensamiento griego y autores como Giambattista Vico (1668-1744) y su tratado de la filosofía, Immanuel Kant (1724-1804) con la “Crítica a la razón pura”, Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) con la “Teoría general de los sistemas” y Werner Heisenberg (1901-1976) con el “principio de incertidumbre”. Asimismo, la autora destaca que la base fundamental del enfoque constructivista es que el conocimiento es producto de una construcción humana mediante la cual cada persona da cuenta de “la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (Ortiz, 2015, p. 4). Por consiguiente, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, existen múltiples realidades que son construidas y que están cargadas por factores históricos, sociales, culturales, físicos y emocionales de cada persona. En este sentido, según la autora, la realidad no es algo que se descubre, sino que se construye.

En el caso del proceso de aprendizaje, Ortiz (2015) argumenta que “el aprendizaje no es un hecho, se trata de una serie de pasos concatenados que conducen a la integración y organización de ciertos contenidos, que van configurando una identidad profesional” (p. 5). Como resultado, el proceso de asimilar, integrar y organizar los nuevos aprendizajes produce un cambio entre lo que se conocía y lo que se conoce.

Dentro de la perspectiva constructivista del aprendizaje, se destacan autores como Jean Piaget (1896-1980), Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) y David Ausubel (1918-2008) (González, 1998; Ortiz, 2015). Para efectos de esta investigación, prestaré mayor énfasis a Piaget

y Vygotsky. En primera instancia, Piaget prestó mayor énfasis a los procesos de aprendizaje en el individuo y fundamentó su teoría en epigenética del aprendizaje. Por ejemplo, Piaget (1968) señala que “el significado esencial de nuestra teoría es que el conocimiento conduce a interacciones entre el sujeto y el objeto que son más ricas que lo que proporcionan los objetos por si solos” (Piaget, 1968, p. 176-177). En segunda instancia, Vygotsky prestó mayor énfasis en el colectivo, el aprendizaje basado en las interacciones contextuales y fundamentó su teoría en el aprendizaje histórico sociocultural. En este sentido, Vygotsky (1928/2008) señala que el desarrollo cultural no crea nada que exista potencialmente en el desarrollo natural del comportamiento del niño. Es decir, el desarrollo cultural transforma las bases orgánicas dadas por el desarrollo natural consecuentemente produce una convergencia entre la línea natural y cultural del desarrollo. En este sentido, es importante destacar que tanto la perspectiva epigenética del aprendizaje como la perspectiva del aprendizaje histórico sociocultural actúan de manera complementaria para dar cuenta de los fundamentos de la teoría constructivista. Las bases epistemológicas de ambas perspectivas están fundamentadas en las relaciones sociales, el papel de estas en el desarrollo del pensamiento y, posteriormente, del lenguaje. De igual forma, resulta importante mencionar que, de manera complementaria, ambas perspectivas dislocan y revolucionan las concepciones tradicionales, puramente biológicas u orgánicas, y añaden un elemento histórico sociocultural del que emerge tanto la construcción de la subjetividad como el constructivismo social del aprendizaje. Si bien es cierto que cada uno de los autores asume posturas particulares acerca del desarrollo del aprendizaje, en términos de cómo este sucede, los autores coinciden en que las condiciones en las que se da como consecuencia de otro. Por ejemplo, Piaget (1968) destaca que, a pesar de existir unos presupuestos biológicos innegables que suponen el desarrollo progresivo de unas estructuras, el desarrollo de estas depende de su

capacidad de adaptación al medio (contexto) en el que se encuentran. Similarmente, Vygotsky (1928/2008) sostiene que, en el proceso de desarrollo, el niño no solo domina la experiencia cultural, sino que trasciende a los hábitos y formas de comportamiento culturales, así como los métodos de razonamiento propios de la cultura. En este sentido, hace referencia al proceso de convergencia entre las líneas de desarrollo natural y cultural. Consecuentemente, establece que el desarrollo cultural no produce nada nuevo en el aparato psíquico del niño, sino que transforma las bases orgánicas dadas por el desarrollo natural. En síntesis, tanto Piaget como Vygotsky sientan las bases fundamentales del desarrollo de la teoría constructivista del aprendizaje en consideración de los elementos naturales y culturales/relativos al ambiente próximo en el que se desarrollan los niños.

Cónsono con lo anterior, si bien existe una variedad de acercamientos diversos que se agrupan bajo el constructivismo, Pérez (2009, pp. 29-30) destaca una serie de premisas que son comunes en los acercamientos constructivistas:

1. La construcción y reconstrucción del conocimiento es un proceso continuo, progresivo e inacabado.
2. Las personas aprenden de manera significativa y a largo plazo, cuando le encuentran sentido a los contenidos educativos y a las actividades de aprendizaje.
3. El conocimiento es producto de la interacción entre la persona que aprende y el objeto de estudio, así como de las interacciones entre los seres humanos.
4. Al conocer, la persona pasa progresivamente por diferentes etapas, cada una de nivel cualitativo superior.

5. La actividad física y mental de la persona que aprende es un elemento indispensable para que se apropie de conocimientos significativos y a largo plazo.
6. Las experiencias previas facilitan o inhiben la adquisición de los nuevos conocimientos.
7. El desarrollo del pensamiento y la conciencia, están influenciados por el contexto histórico y sociocultural.
8. La apropiación de un nuevo conocimiento implica una ruptura con el anterior, requiere, por lo tanto, la vivencia y la superación de un conflicto cognitivo.
9. El contenido educativo debe ser tratado en sus tres dimensiones: la conceptual, la procedimental y la actitudinal.
10. La aplicación del conocimiento es fundamental para que el mismo se convierta en un aprendizaje de largo plazo.

En otras palabras, de acuerdo con el autor, la perspectiva constructivista promueve un proceso cíclico del aprendizaje en el que los conocimientos y contenidos son significados y resignificados de forma continua. Por ende, hay una constante construcción y reconstrucción de los conocimientos en relación con los significados individuales y colectivos que se le adjudican, así como los significados socioculturales e históricos que le preceden. Asimismo, para que el proceso de aprendizaje sea significativo, resulta relevante aplicar lo aprendido de manera tal que la experiencia en sí misma propicie un nuevo aprendizaje. En el caso de la educación asistida por tecnologías y en línea, es indispensable que el/la docente y los/as estudiantes dominen el uso y aplicación de herramientas tecnológicas de manera tal que su enfoque pueda estar canalizado a

aprender los contenidos del curso y no a manejar las tecnologías. De acuerdo con Navia (2018), la educación a distancia promueve los postulados del paradigma constructivista en el que:

permiten que los seres humanos, construyan el conocimiento y así mismo el aprendizaje significativo para ellos a lo largo de su formación. Es evidente que todo proceso constructivo es un esfuerzo de la mente y las habilidades para consolidar esa formación ayudada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. (p. 45)

De forma similar, Montoya et al. (2019) sostiene que la teoría constructivista del aprendizaje, “es una de las principales teorías que respaldan el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y modelos formativos sustentados en las tecnologías web” (p. 249). Según los/as autores/as, “la teoría constructivista trata de propiciar la capacidad de autonomía en el estudiante para que sea un actor activo y consciente del propio desarrollo de su conocimiento, actividad que se puede perfeccionar con la guía docente” (Montoya et al., 2019, p. 249). Es decir, desde el enfoque constructivista se espera que sea el/la mismo/a estudiante quien se apropie de su proceso de aprendizaje mediante la reflexión individual y colectiva. Por ejemplo, Montoya et al. (2019, p. 250) indican que “esta teoría enfatiza en la actividad interna de rediseño, reacomodación y reconstrucción de esquemas y modelos mentales en los procesos de aprendizaje, en consecuencia, es el aprendiz, quien construye e interpreta la realidad”. Por consiguiente, la forma en que se interpreta, integra y organiza la realidad y los nuevos conocimientos consiste en un proceso activo y dialéctico en la relación docente-estudiante-compañeros/as. De forma paralela, Castillo y Jiménez (2019, p. 2) sugieren que “la construcción del conocimiento no solo es del alumno, sino también del educador, quien deberá guiar y apoyar al desarrollo de esa construcción del conocimiento significativo”. En este sentido, Castillo y Jiménez (2019) argumentan que, para beneficiarse de la inclusión de las TIC en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, los/as docentes deben tener un conocimiento y competencias estándar de estas.

Fernández et al. (2001, p. 2) destacan la importancia de las interacciones en tanto “permite el desarrollo de procesos de comunicación e intercambio entre los sujetos rompiendo barreras temporales y espaciales, por tanto, el medio está jugando un papel socializador”. Desde esta perspectiva, el uso de las TIC posibilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en un plano más flexible. Similarmente, Díaz-Guecha y Márquez-Delgado (2020), señalan que el uso de las TIC no se limita a posibilitar ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que trasciende a su uso y potencial aplicación para el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas a las tecnologías de aprendizaje el conocimiento (TAC). Los autores mencionan que el uso de las TIC debe estar dirigido a “saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos, que es el objetivo de las TAC” (p. 18). Desde este punto de vista, los autores sostienen que el uso de las TAC propicia la reflexión del aprender a aprender y el aprendizaje colaborativo independiente del espacio físico.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

Debido al carácter cualitativo de la presente investigación, previo al desglose de la revisión de literatura relacionada con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19, resulta imperativo dar cuenta del contexto general y particular del Covid-19. Por un lado, de forma general, esbozaré el desarrollo del Covid-19 a nivel internacional. Por otro lado, de forma particular, presentaré el manejo del Covid-19 en el contexto universitario de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP).

De acuerdo con la cronología de la actuación de la Organización Mundial de la salud (OMS, 2020), el 31 de diciembre de 2019 “la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notifica un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente se determina que están causados por un nuevo coronavirus”. Según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés, 2021):

El virus que causa el COVID-19 es el SARS-CoV-2. Es parte de la familia de coronavirus, que incluyen virus comunes que causan diversas enfermedades, desde resfriados hasta enfermedades más graves (pero menos frecuentes) como el síndrome respiratorio agudo grave (SARS, por sus siglas en inglés) y el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS, por sus siglas en inglés). (párr. 1)

Como consecuencia de la rápida propagación del Covid-19 entre personas y países, la epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS (2020) como una emergencia de salud pública internacional el 30 de enero de 2020. Finalmente, como resultado de la extensión del virus, la OMS (2020) determinó el 11 de marzo de 2020 que la nueva enfermedad por el coronavirus 2019 puede catalogarse como una pandemia. Consecuentemente, las medidas de salud pública y distanciamiento físico debido a la pandemia provocada por Covid-19, los procesos de enseñanza-

aprendizaje han sido impactados en aspectos educativos, económicos e infraestructurales (Gestión Banco Mundial, 2020).

Para efectos de esta investigación, presté énfasis a la dimensión educativa en el contexto universitario de Puerto Rico, particularmente, en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP). La Presidencia de la UPR emitió una serie de cartas circulares que guiaron la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. Resulta relevante definir los conceptos antes mencionados para tener claro el contexto de la presente investigación. Por un lado, los cursos presenciales asistidos por tecnología requieren el cumplimiento con la cantidad de 45 horas contacto, según normativa institucional por cada semestre, así como reuniones sincrónicas y asincrónicas en el tiempo lectivo del curso. Por otro lado, los cursos en línea (“online”) requieren la “aprobación del Comité de Currículo de la unidad, profesor debe haber sido certificado para ofrecer dichos cursos, ofrecimiento de un mínimo de tres reuniones sincrónicas” (Departamento de Psicología UPRRP, 2020, párr. 2). Con la intención de dar cuenta del contexto y el proceso de transición, desglosaré los cambios en tres instancias: enero a mayo 2020, agosto 2020 a mayo 2021 y agosto 2021 a mayo 2022.

En primera instancia, la transición inicial de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología debido a la emergencia de salud pública provocada por el Covid-19, fue una atropellada. Durante el periodo del 13 al 23 de marzo de 2020 se cancelaron las clases presenciales. Posteriormente, el 25 de marzo de 2020 la Presidencia de la UPR indicó mediante una carta circular que la “Universidad de Puerto Rico continúa semestre académico a distancia durante emergencia por pandemia de COVID-19”. Además, sostiene que, a pesar de que históricamente la oferta académica del sistema UPR ha sido presencial, “en tan solo 10 días, la institución respondió a la altura de lo que estos tiempos ameritan. Actualmente, contamos con

más de 10,000 cursos adaptados para ofrecerse a través de las tecnologías disponibles en línea”. Finalmente, la carta de circular del 14 de abril de 2020 se determinó que el semestre de enero a mayo 2020 se culminaría “a distancia, utilizando las plataformas y métodos alternos apoyados por tecnologías”. Como consecuencia de esta transición, los/as docentes tuvieron que completar una serie de certificaciones relacionadas a la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje ofrecidos por la UPRRP. Si bien es cierto que los/as docentes obtuvieron una preparación para impartir cursos asistidos por tecnologías en línea, el proceso de adiestramiento fue simultáneo a la transición de clases presenciales a asistidas por tecnologías. Por consiguiente, mientras ocurrió el proceso de adaptación a las circunstancias provocadas por la pandemia, los/as docentes se prepararon para dar continuidad al semestre académico mediante tecnologías en línea.

En segunda instancia, durante el año académico de agosto 2020 a mayo 2021 la carta circular del 14 de junio de 2020 la Presidencia de la UPR confirmó que “los cursos para el próximo semestre académico en la Universidad de Puerto Rico se impartirán a través de métodos asistidos por tecnologías en línea”. Posteriormente, la Presidencia de la UPR confirmó en la carta circular del 12 de noviembre de 2020 “el próximo semestre académico, las clases continuarán siendo impartidas a través de tecnologías en línea. Mientras, los laboratorios y algunas actividades autorizadas se ofrecerán de manera presencial”. Cabe resaltar que, a pesar de estos cambios, la mayoría de la oferta académica fue impartida por tecnologías en línea. En este sentido, la mayoría de los cursos se reunieron de forma sincrónica mediante herramientas como *Google Meet*, *ZOOM* y *Microsoft TEAMS* de manera tal que se cumpliera con las horas contacto requeridas según estipulado en los cursos presenciales asistidos por tecnologías en línea. Durante el segundo semestre, enero a mayo 2021 comenzó el proceso de vacunación voluntaria. Específicamente, en el 12 de enero de 2021, según la carta circular emitida por la Presidencia de

la UPR, dio el visto bueno para iniciar con la vacunación voluntaria empleados docentes y no docentes. Mientras que a partir de la carta circular emitida el 9 de marzo de 2021 se dio comienzo al proceso de vacunación voluntario para docentes, no docentes y estudiantes. Vale mencionar que, a pesar del inicio de los procesos de vacunación a la comunidad universitaria, la oferta académica y los procesos administrativos continuaron ofreciéndose de manera remota.

En tercera y última instancia, durante el 17 de junio de 2021 la Presidencia de la UPR indicó, mediante una carta circular, que el inicio de clases presenciales se retomaría para el año académico de agosto 2021-2022. Durante el 5 de agosto de 2021 comenzó el proceso de exigir vacunación compulsoria y uso mandatorio de mascarillas a la comunidad universitaria. No obstante, a pesar de todas las exigencias que prepararon al recinto para recibir a las personas de forma presencial, el semestre de agosto a diciembre 2021 se mantuvo con una oferta académica mayormente asistida por tecnologías en línea. Adicional a estas contradicciones, existía un malestar en la comunidad estudiantil durante este semestre debido a la poca oferta académica presencial, al poco acceso en términos de horario en las bibliotecas, el horario del Centro Universitario, las residencias estudiantiles, los recortes estipulados por la Junta de Control Fiscal al sistema UPR, entre otras (Carta circular y acuerdos, 2021). Como consecuencia de los reclamos anteriores, hubo una serie de paros estudiantiles conducentes a una huelga indefinida decretada el 3 de noviembre de 2021. Parte de las exigencias de los/as estudiantes consistieron en que se aumentara la oferta académica de cursos presenciales y que se atendieran el resto de los reclamos antes mencionados. A pesar del decreto de huelga en la UPRRP, desde rectoría se emitió una carta circular en la sostuvieron que “continuaremos los cursos en la modalidad a distancia, conforme el horario habitual”. Como resultado de lo anterior, el final del semestre estuvo atravesado por tensiones adicionales a la pandemia debido a que hubo un decreto de

huelga, mientras que la institución esperaba que las clases continuaran de forma asistida por tecnologías en líneas. Consecuentemente, el 23 de noviembre de 2021 se dio por finalizada la huelga y entre los acuerdos tomados en consenso con el Consejo General de Estudiantes (CGE) y la institución fue que la oferta académica de cursos presenciales para el semestre de enero a mayo 2022 aumentara. Como resultado, la oferta académica de cursos presenciales durante el semestre de enero a mayo 2022 fue del 58%. Asimismo, mediante una comunicación por parte de Presidencia el 8 de enero de 2022, se implementó la exigencia de la tercera dosis, presentar evidencia de pruebas negativas o acogerse al teletrabajo (en los casos que sean elegibles).

En síntesis, el ofrecimiento de cursos asistidos por tecnologías y en línea en la UPRRP fue un proceso complejo desde el inicio debido a que la institución académica no cuenta con la infraestructura para el ofrecimiento de cursos a distancia y sus respectivas modalidades. Como consecuencia de la continuidad de la pandemia, así como de las medidas de salud pública, la situación con el ofrecimiento de cursos asistidos por tecnologías y en línea se mantuvo durante varios semestres. Posteriormente, los cursos asistidos por tecnologías se continuaron ofreciendo a discreción de los/as docentes y sin guías específicas para su elaboración. Debido a la falta de definiciones conceptuales y operacionales claras por parte la Presidencia de la UPR a consecuencia de la súbita transición, el Departamento de Psicología (2020) de la UPRRP emitió un comunicado en el que esboza las diferencias entre cursos presenciales asistidos por tecnologías y cursos en línea. Por un lado, los cursos presenciales asistidos por tecnología requieren el cumplimiento con la cantidad de 45 horas contacto, según normativa institucional por cada semestre, así como reuniones sincrónicas y asincrónicas en el tiempo lectivo del curso. Por otro lado, los cursos en línea (“online”) requieren la “aprobación del Comité de Currículo de la unidad, profesor debe haber sido certificado para ofrecer dichos cursos, ofrecimiento de un

mínimo de tres reuniones sincrónicas” (Departamento de Psicología UPRRP, 2020, párr. 2). Si bien es cierto que durante los semestres pandémicos hubo mucha incertidumbre acerca de cómo proceder con el ofrecimiento de los cursos y las modalidades, una vez se retomaron los procesos presenciales académicos y administrativos la directriz fue que los cursos debían ofrecerse en esta modalidad.

En los párrafos subsiguientes expondré 20 artículos investigativos en los que se han explorado, mayormente, las experiencias de docentes universitarios/as con la transición a educación asistida por tecnologías durante la pandemia del Covid-19.

Silas y Vázquez (2020) mencionan, como tema general, las distinciones entre clases presenciales, enseñanza remota de emergencia (ERE), *blended learning* o modalidad virtual. Resulta imperativo para los/as autores/as hacer una propia distinción entre modalidades debido a que su uso suele ser indistinto. Señalan que “en el caso concreto de la transición forzada de la modalidad presencial a la ERE, los académicos debieron hacer frente al problema dual que se señalaba párrafos arriba: “Salvar el semestre” y “promover aprendizajes” (Silas, & Vázquez, 2020, p. 100). El propósito principal del estudio estribó en dar cuenta de las experiencias de los/as docentes en México con respecto a su transición de clases presenciales a ERE. En su estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal, administraron un cuestionario a un grupo de 1310 profesores/as en el que exploraron dimensiones como tiempo de demanda la experiencia académica virtual, preparación para cambiar de modalidad, emociones y sentimientos, entre otros. Parte de los análisis responden a distribución, frecuencia y análisis de contenido de las preguntas abiertas. Como resultado principal, los/as autores/as mencionan que los/as docentes indican que la cantidad de horas de trabajo suele ser mayor que cuando trabajan de forma presencial. De igual forma, otro resultado relevante es que los/as docentes señalan que

el proceso de transición de clases presenciales a enseñanza remota de emergencia hubiera sido más manejable si hubieran “... tenido capacitación institucional, 2. ... tomado cursos por su cuenta y 3. ... impartido cursos en línea con anterioridad” (Silas, & Vázquez, 2020, p. 107).

Asimismo, Baptista et al. (2020) señalan lo abrupta que fue la transición de clases presenciales a distancia como consecuencia de la pandemia en el contexto del Covid-19. Por lo tanto, el propósito principal de este estudio fue explorar la forma en que los/as docentes enfrentaron los desafíos que supone la educación a distancia. En este sentido, los/as autores/as afirman que “estamos, pues, ante una crisis educativa sin precedentes, en la que no ha quedado otra más que los alumnos sigan aprendiendo en el tiempo de encierro, aunque el curso académico no siga con normalidad” (Baptista et al., 2020, p. 49). Ante la mencionada crisis educativa, los/as autores/as administraron, mediante un diseño transversal no experimental con enfoque cuantitativo, un cuestionario de autorreporte a una muestra de 2253 docentes en México. Como parte de las áreas a explorar en el cuestionario, los/as autores/as destacan dos: 1) el contexto del/la docente y 2) actividades didácticas para dar continuidad con los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados presentados por los/as autores/as, mediante el uso del análisis de frecuencias y Chi-Cuadrada, destacan la diversidad de uso de herramientas para dar continuidad con el aprendizaje y el semestre en curso considerando el nivel educativo, región, accesibilidad y comunicación. Asimismo, visibilizan el uso de redes sociales para la educación a distancia tales como *WhatsApp*, *Facebook* o *Messenger* para compartir material relacionado a la clase. Si bien es cierto que en esta investigación los/as autores/as muestran las formas de autogestión a las que recurrieron los/as docentes de distintos niveles, como conclusiones relevantes, resulta imperativo destacar que “no todos los docentes tienen la misma capacidad

para proporcionar aprendizaje digital individualizado, promover y supervisar la implicación de los estudiantes y evaluar el aprendizaje” (Baptista et al., 2020, p. 82).

De forma similar, Said-Hung et al. (2021) llevaron a cabo un estudio en el que exploraron las perspectivas de profesores/as y estudiantes universitarios/as acerca de la situación académica las primeras semanas de confinamiento en instituciones de educación superior en Iberoamérica. Los países que participaron en esta investigación fueron: Argentina, Colombia, Chile, España, México y Puerto Rico. Su estudio consistió en un diseño no experimental transversal con enfoque cuantitativo en el que participaron, a través de un cuestionario en línea, 251 profesores/as y 520 estudiantes. Las variables bajo estudio fueron barreras académicas, espacio académico, estado mental, percepción de apoyo social y guías saludables. Como parte de los análisis estadísticos, los/as investigadores realizaron un análisis de Alpha de Cronbach para evaluar la consistencia interna de las variables e instrumento. Entre los resultados más relevantes de esta investigación, los/as autores/as destacan que, al momento de los/as participantes responder el cuestionario, las variables psicosociales y socioeducativas tuvieron un mayor impacto que la percepción de la situación académica que las variables institucionales. Esto anterior, según los/as investigadores/as, se debe a que el proceso de adaptación general, uso compulsorio de tecnologías, trabajo remoto, falta de motivación, exceso de trabajo, entre otras influyó en la percepción de la situación académica e institucional de los/as profesores/as y estudiantes universitarios/as.

Resulta relevante hacer énfasis en la crisis educativa a la que aluden los/as autores debido a que, si bien es cierto que la educación a distancia no es un medio reciente, la transición de clases presenciales a distancia representó un quiebre tanto para docentes como para estudiantes. Particularmente, el uso de las TIC como parte de las prácticas educativas de cada docente. Por

ejemplo, Cejas et al. (2020) llevaron a cabo una investigación que tuvo como propósito principal, evaluar las competencias digitales de los/as docentes universitarios en el Ecuador durante el periodo académico 2019-2020. A través de un análisis de métodos mixtos evaluaron las competencias digitales de 250 profesores/as de la Universidad Nacional de Ecuador. Por un lado, desde un enfoque cualitativo, llevaron a cabo observaciones de campo en las «realidades» de los/as profesores/as participantes. Por otro lado, el enfoque cuantitativo consistió en dos cuestionarios con escala Likert en los que exploraron las habilidades digitales de los/as profesores/as. Como consecuencia, el análisis realizado fue una triangulación de los datos cualitativos y cuantitativo. De acuerdo con los resultados y discusiones expuestos, los/as autores/as sostienen que ninguno/a de los/as docentes considera que posea un nivel avanzado del uso y aplicación de las TIC en sus prácticas educativas.

Paralelamente, cabe destacar que el poco uso y aplicación de las TIC como un medio de enseñanza normalizado dificultó en gran medida el proceso de transición. Si algo ha demostrado la transición de clases presenciales a distancia es que el tener acceso a recursos digitales y tecnológicos en la cotidianidad no necesariamente se refleja en la maximización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Fernández et al. (2020) resaltan las experiencias de transición de docentes de clases presenciales a distancia. Como resultado de los cambios en las prácticas educativas en el contexto del Covid-19, sugieren que “los maestros deben llevar un proceso de aprendizaje constante, no se puede pretender que un docente que no ha tenido contacto con tecnologías logre transmitir conocimientos efectivos a sus alumnos” (Fernández et al., 2020, p. 6). Asimismo, mencionan que el propósito principal del estudio es explorar cómo fue la labor docente durante la época de confinamiento por Covid-19. Por tales motivos, los/as autores/as llevaron a cabo un estudio cualitativo de diseño fenomenológico en el que

entrevistaron a 20 docentes de niveles primarios y secundarios del Estado de Durango en México con una guía de preguntas semiestructuradas con temas relacionados a cambios de rutina de trabajo, preparación y apoyo institucional, cumplimiento de objetivos, lugar de trabajo, sentimientos, entre otras categorías. Por tanto, realizaron los análisis en el que presentaron las narrativas individuales para cada categoría. Como parte de los resultados más relevantes, los autores/as destacan las dificultades que se presentan al momento de impartir clases debido a que la asistencia de todos/as no siempre era posible. Asimismo, destacan las dificultades con la comunicación entre docente-alumno/a debido a que no todos/as tienen acceso a los medios por los cuales se comunicaban (por ejemplo, no conexión a internet, no cuentan con los dispositivos tecnológicos para conectarse a sus clases). De forma similar, los/as autores/as también destacan el hecho de que algunos/as docentes se han esforzado por manejar mejor el uso de las TIC en las clases a distancia. No obstante, mencionan que "... de estos uno menciona que no le gustan las tecnologías y no tiene interés por aprender o emplearlas ya que prefiere las clases presenciales" (Fernández et al., 2020, p. 15). Esto anterior pudiera representar un problema de resistencia que se debería evaluar en cómo afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia.

El uso y aplicación de las TIC, como recurso de enseñanza, e independientemente de la modalidad en la que se enseñe, parece no ser la estrategia principal de enseñanza. De acuerdo con las investigaciones expuestas anteriormente, la educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el uso de estrategias de enseñanza particulares fueron dilatados y trastocados debido a la transición de clases presenciales a distancia durante el inicio del 2020 como respuesta al Covid-19 (Cruzat, 2020; García, 2021; Martín, 2020; Pequeño et al., 2020). Baptista et al. (2020) señalan que la transición de clases presenciales a distancia como consecuencia de la

pandemia en el contexto del Covid-19 fue abrupta. En este sentido, los/as autores/as afirman que “estamos, pues, ante una crisis educativa sin precedentes, en la que no ha quedado otra más que los alumnos sigan aprendiendo en el tiempo de encierro, aunque el curso académico no siga con normalidad” (Baptista et al., 2020, p. 49). No obstante, Saavedra et al. (2021, párr. 4) argumentan que “esta crisis incrementó en muchos sentidos las desigualdades educativas que ya existían antes de la pandemia de la COVID-19 en materia de educación”. Es decir, previo a la pandemia del Covid-19 las instituciones de educación superior ya estaban en una crisis educativa. Por consiguiente, la pandemia del Covid-19 acentuó y visibilizó la crisis educativa desde la virtualidad. Román (2020, p. 17) señala que:

no fue un cambio de modalidad, fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde hizo uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para afrontar la situación. Esto significó que el proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales.

Como resultado, la transición no solo implicó el cambio de los procesos formativos, sino que la transición en sí misma reprodujo y sostuvo la existente crisis educativa en el plano de la virtualidad. Por ejemplo, Fernández et al. (2020) resaltan las experiencias de transición de docentes de clases presenciales a distancia. Como resultado de los cambios en las prácticas educativas en el contexto del Covid-19, sugieren que “los maestros deben llevar un proceso de aprendizaje constante, no se puede pretender que un docente que no ha tenido contacto con tecnologías logre transmitir conocimientos efectivos a sus alumnos” (Fernández et al., 2020, p. 6). Lo anterior permite deducir que los asuntos que están enmarcados en el contexto de la educación durante la pandemia del Covid-19 han provocado cambios en la forma en que tradicionalmente se conceptualiza la educación formal. Si bien es cierto que el uso y aplicación

de las TIC se ha dado previo al contexto de la pandemia, resulta imperativo destacar la forma en que estas herramientas aún no forman parte de los procesos «naturales» de la educación formal.

Las dificultades experimentadas por los/as docentes durante la transición de clases presenciales a clases a distancia durante el Covid-19 pudieran representar una problemática en cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Silas y Vázquez (2020) mencionan las distinciones entre clases presenciales, enseñanza remota de emergencia (ERE), *blended learning* o modalidad virtual. Resulta imperativo para los/as autores/as hacer una propia distinción entre modalidades debido a que su uso suele ser indistinto. Señalan que “en el caso concreto de la transición forzada de la modalidad presencial a la ERE, los académicos debieron hacer frente al problema dual que se señalaba párrafos arriba: “Salvar el semestre” y “promover aprendizajes”” (Silas, & Vázquez, 2020, p. 100). Parte del proceso de intentar salvar el semestre y dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma tradicional generó conflictos en docentes que desconocen o no les interesa implementar el uso de las TIC en sus estrategias de enseñanza.

Fernández et al. (2020, p. 15) mencionan que uno de los/as 20 docentes que entrevistaron “... no le gustan las tecnologías y no tiene interés por aprender o emplearlas ya que prefiere las clases presenciales”. Esto anterior pudiera representar una problemática de resistencia que se debería evaluar en cómo afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. Considerando el proceso de transición forzada, resulta relevante dar cuenta de la perspectiva estudiantil en términos de su experiencia tomando cursos a distancia durante la pandemia. Según Pérez-López et al. (2020), los/as estudiantes de la Universidad de Extremadura en Badajoz, España valoran la enseñanza a distancia recibida como una que conlleva una preparación más profunda que la esperada en clases presenciales. Además, los/as autores/as sostienen que “existe

un alto consenso en señalar que los docentes no se han adaptado a las excepcionales circunstancias que vivían los alumnos en su ámbito personal (65,1%) o académico (68,1%)” (Pérez-López et al., 2020, p. 338). Similarmente, Rosario-Rodríguez et al. (2020) mediante un estudio de diseño no experimental transversal exploraron la perspectiva de 167 estudiantes matriculados en 17 universidades en Puerto Rico en torno a las demandas académicas, tecnológicas y psicológicas durante la pandemia del Covid-19. El cuestionario incluyó una sección de datos sociodemográficos, una sección de preguntas cerradas que exploraba de forma general las dimensiones académicas y tecnológicas. Para efectos de la dimensión de ansiedad utilizaron una escala que mide la ansiedad basada en el Covid-19. Cabe destacar que los análisis para este estudio consistieron en la aplicación de estadísticas descriptivas y una posterior prueba de Chi-Cuadrada para evaluar las diferencias entre las proporciones. Parte de los resultados muestran que un 61.7% de los/as estudiantes no estaban satisfechos/as con las clases en línea. Según los autores, algunas de las razones redundan en:

falta de conocimiento de los profesores sobre cursos en línea, sobrecarga de tareas, problemas de conexión a internet, ausencia de respuesta a los mensajes y correos electrónicos por parte de los profesores, estresores del hogar y asociados a la pandemia” entre otras. (Rosario-Rodríguez et al., 2020, pp. 179-180)

Como conclusiones más generales, los investigadores sostienen que los/as estudiantes encuestados/as “no se vieron afectados por ansiedad relacionada al COVID-19, sino que su ansiedad fue específica por la carga académica de sus cursos en línea y las demandas tecnológicas y académicas que experimentaron” (Rosario-Rodríguez et al., 2020, p. 182).

Cónsono con lo anterior, algunos/as docentes señalan que el proceso de transición de clases presenciales a enseñanza remota de emergencia hubiera sido más manejable si hubieran

“... tenido capacitación institucional, 2. ... tomado cursos por su cuenta y 3. ... impartido cursos en línea con anterioridad” (Silas, & Vázquez, 2020, p. 107). La realidad de la pandemia provocada por el Covid-19 quebró la realidad previa que era entendida como “la normalidad”.

Referente a las formas en las que se dan los aprendizajes, independientemente de la modalidad en la que se enseñe, las autoras destacan que “... el aprendizaje siempre sucederá de manera profunda y significativa, en la medida que sea práctico, con oportunidades de aplicabilidad de conocimientos y no memorísticos” (Yáñez-Galleguillos, & Soria-Barreto, 2017, p. 64). Lo anterior permite problematizar las formas en que se enseña en la educación a distancia. ¿Cuánto uso se hace de las herramientas digitales y las TIC para promover los aprendizajes profundos y significativos? La educación a distancia, como mencioné en los párrafos introductorios, permite hacer uso de estrategias de enseñanza desde el paradigma constructivista en el que hay una apropiación y reconstrucción de los conocimientos.

El uso y aplicación de las TIC como parte de una práctica educativa, docente y estrategias de enseñanza estriba en un intento de dar cuenta de los aspectos históricos socioculturales del contexto en el que se enseña. Ornelas (2016) hace una distinción entre las nociones de práctica educativa y práctica docente. Por un lado, menciona que la práctica educativa se refiere a ese proceso de interacción entre docente-alumno/a-contenido antes y después de las intervenciones en clase. Por otro lado, indica que la práctica docente alude al contexto en el que se dan las situaciones entre docentes y alumnos/as que permite «hacer» y pensar acerca del «hacer». Es decir:

la práctica educativa es mirar, de manera “macro”, el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la práctica docente da cuenta de las interacciones que propicia el profesor o

profesora en relación con la enseñanza; además, se considera que estas no solo se producen en el aula como espacio privilegiado. (Ornelas, 2016, p. 103)

Por consiguiente, menciona que el propósito principal del estudio fue visibilizar la práctica docente y educativa de un grupo de docentes universitarios/as. Mediante un estudio con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, entrevistaron a seis (6) docentes de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Indagó, a través de una guía de preguntas semiestructurada, acerca de sus trayectorias educativas, conceptualización de los/as alumnos/as, las relaciones pedagógicas, procesos de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos. Como consecuencia, realizó un análisis interpretativo de las narrativas de los/as docentes de acuerdo con unas categorías preestablecidas y emergentes. Como parte de las conclusiones más relevantes, Ornelas (2016) destaca la relevancia de las experiencias docentes relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje:

estamos convencidas de que, si reconfiguramos a este actor y se recuperan sus saberes tácitos, sus experiencias y preocupaciones desde y en la práctica, la formación del profesorado tendría alcances más significativos y, quizá, más duraderos y eficaces en la formación de los alumnos de las instituciones de educación superior. (p. 119)

De forma similar a lo anteriormente expuesto, los potenciales efectos negativos del problema antes mencionado se relacionan con el bajo desempeño relacionado al uso apropiado de estrategias de enseñanza debido a la falta de apoyo al/la docente. Además, esto anterior desemboca en una dilatación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Martín (2020) resalta la importancia del elemento «social» en la implementación de las TIC en el salón de clases (independientemente de la modalidad en la que se enseñe). Sostiene que “aun así, la incorporación de los dispositivos digitales al aula se encuentra supeditada a aspectos culturales,

políticos o económicos” (Martín, 2020, p. 159). Paralelamente, Aguilar (2020, p. 217) sostiene que “la incorporación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, celulares, smartphones, tablets) en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la creación de un nuevo entorno educativo...”. Si bien es cierto que el acto de enseñar trasciende el salón de clases, el uso y aplicación de las TIC propicia ese entendimiento de los consensos sociales, culturales, históricos, políticos y económicos en los que se educa (Rodríguez-Arrocho 2018a; 2018b). Por tales motivos, Avendaño et al. (2021, p. 120) sostienen que “tanto estudiantes como docentes deben desarrollar conocimientos y habilidades digitales (e-skills), responsabilidades, prácticas éticas y un alto nivel de criticidad para aprovechar el potencial aprendizaje en línea”.

En los párrafos previos expuse una serie de artículos investigativos en los que se han explorado las experiencias de docentes universitarios/as con la transición a educación asistida por tecnología durante la pandemia del Covid-19. La mayoría de los artículos revisados presentan los siguientes puntos en común: 1) transición de clases presenciales a distancia problemática; 2) falta de conocimiento, uso y aplicación de las TIC como estrategia de enseñanza; 3) ausencia de prácticas educativas centradas en el contexto histórico, social, cultural y económico; y 4) resistencias al uso y aplicación de las TIC como medio de enseñanza independiente de la modalidad. Asimismo, resulta relevante destacar que las investigaciones revisadas cuentan con **limitaciones**. Por ejemplo, algunas de las investigaciones revisadas son exclusivamente de corte cuantitativo, no experimental y transversal (Baptista et al., 2020, Said-Hung et al., 2020; Silas y Vázquez, 2020). Solo dos investigaciones revisadas son de corte cualitativo (Fernández et al., 2020; Ornelas, 2016) y solo una investigación es mixta (Cejas et al., 2020). Es de suma importancia mencionar que la mayoría de las investigaciones reseñadas son de países como México, Ecuador, Argentina, Colombia, España y Puerto Rico. Otra limitación a

considerar es que las investigaciones reseñadas responden al contexto particular en el que se da la pandemia. Es decir, se exploró la experiencia y la perspectiva de docentes y estudiantes con la transición de clases presenciales a asistidas por tecnologías mientras ocurría la transición. Por consiguiente, en el caso de Puerto Rico, en el momento de llevar a cabo la revisión de literatura no contaba con investigaciones que dieran cuenta de la experiencia docente.

CAPÍTULO III: MÉTODO

Como resultado de la pandemia provocada por el Covid-19, los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido impactados en aspectos educativos, económicos e infraestructurales (Gestión Banco Mundial, 2020). Como parte de los procesos educativos, resulta imperativo destacar el rol mediador que cumplen los/as docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferreira et al., 2019). No obstante, debido a la coyuntura histórica de la pandemia del Covid-19, la transición de clases presenciales a modalidades de enseñanza remota dislocó y transformó las enseñanzas y aprendizajes. Según, Navia (2018) a través de la educación a distancia se promueven los postulados del paradigma constructivista que propician el aprendizaje significativo. Intentar salvar el semestre y dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma tradicional generó conflictos en docentes que desconocían o no les interesaba implementar el uso de las tecnologías de información y comunicación en sus estrategias de enseñanza en la educación a distancia, durante la pandemia del Covid-19 (Silas, & Vázquez, 2020).

En esta investigación exploré cuáles fueron las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as de la UPRRP con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19. Por ende, en los párrafos subsiguientes expondré la metodología, diseño, selección de participantes, procedimiento, recopilación y análisis de la información.

Metodología

En la presente investigación utilicé un enfoque metodológico cualitativo. Según autores como Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012), Hernández et al. (2014) y McMillan (2016) el enfoque metodológico cualitativo consiste en desarrollar el entendimiento de un

fenómeno, describir múltiples realidades, estudiar un comportamiento de forma natural y desarrollar teorías. Asimismo, los autores previamente mencionados, indican que la información recopilada bajo este enfoque consiste en descripciones verbales, notas de campo, observaciones, revisión de documentos, fotografías, se utiliza la narrativa y se citan fragmentos de lo que se analiza. Con relación a la aplicabilidad de este enfoque metodológico, los autores anteriormente mencionados sugieren el uso de técnicas de recopilación de información tales como observaciones, entrevistas semiestructuradas y abiertas, grupos focales, análisis de documentos, fotografías u objetos.

Como consecuencia de lo previamente esbozado, el uso del enfoque metodológico cualitativo resulta ser el más apropiado y aplicable debido a que el propósito principal de esta investigación fue explorar las experiencias con la educación a distancia de docentes universitarios/as en una institución pública de Puerto Rico, durante la pandemia del Covid-19. A través de grupos focales virtuales, cada uno/a de los/as participantes tuvo el espacio para compartir sus experiencias relacionadas a la transición de clases presenciales a distancia, así como sus fortalezas y limitaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diseño

El diseño del presente estudio es uno fenomenológico. Según Hernández et al (2014), el diseño fenomenológico se refiere al proceso de “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493). Asimismo, Duque y Aristizábal (2019, p. 3) sostienen que el estudio de la epistemología en el diseño fenomenológico interpretativo parte de la premisa de que existen múltiples realidades que “son producto de la interacción y la actividad humana, una consecuencia de la voluntad y del lenguaje, de la cultura; estas realidades, no responden a

principios de causa y efecto, surgen producto de procesos holísticos y complejos”. Por tanto, la pertinencia y aplicabilidad del uso de este diseño estriba en que parte de una perspectiva de la variedad de la experiencia humana, en este caso, desde el contexto educativo de la investigación debido a que considera procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyen la vertiente docente y estudiantil.

Selección de participantes

La selección de participantes para la presente investigación fue intencional. Según, Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012), Hernández et al. (2014) y McMillan (2016), la selección intencional consiste en la selección de casos que tengan o puedan ofrecer la información necesaria para contestar las preguntas de investigación y así, aprender acerca del fenómeno o entenderlo. Asimismo, estos autores sugieren que la intencionalidad debe definirse y argumentarse en términos de características específicas. Por lo tanto, la selección de participantes en esta investigación estuvo orientada por criterios debido a que, según los autores previamente citados, son sujetos con un mismo perfil o características específicas en torno al fenómeno que se estudia.

Para ser elegibles a participar en esta investigación, los/as participantes debieron poseer las siguientes características: (a) ser docentes (tiempo parcial o completo) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y (b) haber impartido cursos a distancia (subgraduados o graduados) tanto asistidos por tecnología como en línea durante los años académicos de 2019-2020, 2020-2021 y/o 2021-2022. Inicialmente, la expectativa era que participaran 7 docentes por cada grupo focal virtual, sin embargo, participaron 10 docentes en total entre los dos grupos focales pues fueron quienes contaban con la disponibilidad de participar los sábados seleccionados por la mayoría. Seleccioné 10 participantes, de los/as cuales participaron cuatro y

seis por cada grupo focal, debido a que, según Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012), Hernández et al. (2014) y McMillan (2016), el presente diseño parte de una perspectiva fenomenológica y esta cantidad aproximada de participantes propicia el diálogo.

Procedimiento

Primero, obtuve la aprobación de la propuesta de disertación para iniciar con los procesos relacionados a la obtención de la aprobación del *Comité institucional para la protección de los seres humanos en la investigación* (Cipshi #2122-131). Segundo, promocioné la investigación a través de los medios de comunicación como, por ejemplo, correo electrónico y redes sociales (*Facebook, WhatsApp e Instagram*). Tercero, para efectos del uso del correo electrónico, contacté a los/as coordinadores de los programas académicos para la divulgación de la investigación. Por consiguiente, solicité que se promocionara a través del Cartero RP y registraduría. Cuarto y último, preparé un enlace que compartí mediante correo electrónico con las personas interesadas en participar para llevar a cabo las entrevistas grupales. Por un lado, hubo un enlace para que los/as participantes completaran un cuestionario de datos sociodemográficos y detalles de sus prácticas educativas. Por otro lado, una vez completados los cuestionarios, los/as participantes fueron asignados a los grupos focales de acuerdo con la similitud de sus respuestas y su disponibilidad. Previo al inicio de cada grupo focal discutí la hoja de consentimiento informado y di el espacio para preguntas o dudas al respecto. Una vez obtenido el consentimiento informado de cada uno/a de los/as participantes, procedí a grabar en audio y video la sesión e inicié la entrevista grupal.

Recopilación de la información

Para efectos de esta investigación, la mayor parte de la recopilación de la información fue mediante grupos focales en el que los/as docentes compartieron sus experiencias con la

educación a distancia durante el Covid-19. Sin embargo, previo a las entrevistas grupales, con aproximadamente una semana de antelación, administré un cuestionario en línea en el que recopilé datos sociodemográficos y detalles relacionados a las prácticas educativas de los/as participantes. Esto anterior, con la intención de facilitar la asignación de los/as participantes a los grupos focales de acuerdo con las similitudes de sus respuestas y su disponibilidad. Según Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012) y Hernández et al. (2014) es importante auscultar la posibilidad de acceso. Por tal razón, en el caso de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras requiere completar el formulario de revisión inicial para la investigación con seres humanos tramitado al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (Cipshi). En conjunto, preparé una hoja de consentimiento informado en la que expuse una descripción de la investigación, riesgos y beneficios, confidencialidad y derechos de los/as participantes antes, durante y después de participar en la investigación. A continuación, definiré las técnicas de recopilación de datos que utilizaré:

- Cuestionarios. Según Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012), Mills (2018) y Putman & Rock (2018), los cuestionarios permiten medir actitud, percepción u opinión/satisfacción acerca de un asunto. Para efectos de esta investigación, el uso del cuestionario no es para llevar a cabo análisis cuantitativos sobre la experiencia de los/as docentes, sino que la recopilación de datos sociodemográficos y detalles relacionados a las prácticas educativas de los/as docentes permitirán una asignación equitativa a los grupos focales en términos de similitudes en sus respuestas.
- Grupo focal. Según Cresswell y Guetterman (2019), Gay et al. (2012) y Hernández et al. (2014), los grupos focales facilitan la obtención de respuestas de un grupo de participantes a la vez, en un tiempo determinado. En el caso de la presente investigación,

luego de obtener el consentimiento informado de cada uno/a de los/as participantes, realicé una serie de preguntas (una guía semiestructurada elaborada por la investigadora) de forma general con la intención de obtener los relatos relacionados a las experiencias de los/as docentes de forma dialéctica. Grabé en audio y video el grupo focal para facilitar su posterior transcripción de manera tal que la información analizada sea lo más certera posible.

Análisis de los resultados

Para efectos de esta investigación, utilicé un análisis fenomenológico interpretativo (AFI). De acuerdo con Duque y Aristizábal (2019, p. 4), el AFI permite que explorar las “experiencias que adquieren un significado especial, algunas de ellas no muy frecuentes y con un valor experiencial único para quien las vive”. Según los autores, el AFI como diseño permite que, a través de una entrevista, se examinen las experiencias de un grupo de personas particulares y cómo se significan cada una de las experiencias (ya sea de manera individual y/o colectiva). Asimismo, los autores sostienen que el AFI como técnica de recopilación de datos debe ser flexible en tanto debe permitir que “los significados elaborados surjan” (Duque, & Aristizábal, 2019, p. 7). Por consiguiente, los autores sugieren el uso de una entrevista semiestructurada en la que el/la investigador/a elabora una guía de preguntas que sirven para orientar el diálogo. Como parte del proceso de análisis de la información, los autores indican que este se divide en cuatro pasos. En primer lugar, el proceso de identificar aspectos significativos en la lectura de las transcripciones mediante una serie de comentarios iniciales con el propósito de identificar elementos o características relevantes para el/la investigador/a. También, es importante mencionar que los comentarios iniciales pudieran fungir como un resumen o interpretación inicial. En segundo lugar, como resultado de los comentarios iniciales, el/la

investigador/a debe identificar potenciales temas emergentes. En tercer lugar, una vez identificados los temas emergentes, el/la investigador/a debe organizar los temas de forma tal que los agrupe de acuerdo con las similitudes que haya entre cada tema o categoría. En cuarto y último lugar, consiste en elaborar una tabla con los temas de manera tal que queden presentados de forma ordenada. Una vez ordenados y agrupados, se les debe asignar un marcador que facilitará el análisis y la búsqueda de la cita textual en la transcripción para obtener el contexto completo de la cita.

Con la intención de poner énfasis en cada una de las partes del AFI, realicé dos grupos focales para llevar a cabo la recopilación de los datos con una guía de preguntas semiestructurada. En lo concerniente al análisis de la información, hice un énfasis en las comparaciones con otros casos entre ambos grupos focales y conecté con la experiencia personal de los/as participantes. Para facilitar el proceso de narración, análisis, clasificación y representación de la información, utilicé *NVivo 12* debido a que permite manejar información no estructurada para indexar, buscar y teorizar, así como otorgarle sentido a la información (Cresswell & Guetterman, 2019; Gay et al., 2012; Mills, 2018; Putman & Rock, 2018). Cónsono con lo anterior y en referencia a la interpretación de los resultados, los autores previamente mencionados señalan que la interpretación se basa en el fenómeno bajo estudio a base de la visión personal, la comparación con otros estudios o ambas. Es decir, está basada en resumir los principales resultados, expresar reflexiones personales, comparar con la literatura revisada, identificar limitaciones y sugerir futuras líneas de investigación.

A tenor con la revisión de literatura (Ornelas, 2016, Fernández et al., 2020, Avendaño et al., 2021), preliminarmente identifiqué las siguientes dimensiones de la experiencia de un/a docente al ofrecer cursos universitarios:

1. **Trayectoria educativa.** Se refiere a la experiencia de los/as docentes previo el ofrecimiento de los cursos.
2. **Preparación para ofrecer cursos.** Se refiere a los conocimientos relacionados al proceso de construir un curso en términos de contenido, criterios de evaluación e impartir clases.
3. **Rutina de trabajo.** Se refiere a las acciones concretas que realizan los/as docentes antes del ofrecimiento de los cursos.
4. **Lugar en que ofrecen los cursos.** En la medida en que los cursos se han ofrecido de forma remota, se indagará la experiencia del lugar o lugares en los que han ofrecido los cursos. Esto ofrece información sobre el contexto de los/as participantes.
5. **Apoyo institucional.** Se refiere al apoyo percibido por los/as docentes en términos de preparación para los cursos asistidos por tecnologías y en línea por parte de la institución.
6. **Autogestión.** Se refiere al proceso de recibir o brindar apoyo informal en que docentes colaboran con sus colegas y/o con sus estudiantes para maximizar el uso de herramientas tecnológicas.
7. **Experiencia ofreciendo los cursos.** Se refiere al tipo de modalidades (por ejemplo, presencial, asistidas por tecnologías y/o en línea) que ha ofrecido el/la docente.
8. **Recursos didácticos.** Se refiere a la variedad de herramientas que el/la docente utiliza para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto a los/as estudiantes.

9. **Cumplimiento de objetivos.** Se refiere al cumplimiento de los objetivos del curso, así como de las unidades, según establecido en el sílabo del curso.
10. **Estrategias de enseñanza.** Se refiere a los diálogos, dinámica con y entre estudiantes, formas de comenzar, guiar y cerrar la clase, criterios de evaluación, entre otras.
11. **Estrategias de aprendizaje.** Se refiere a los métodos que utilizan los/as docentes y estudiantes para facilitar y propiciar el proceso de aprendizaje.
12. **Sentimientos al ofrecer los cursos.** Se refiere a la manera en que los/as docentes se sienten al ofrecer cursos en modalidades asistidas por tecnologías y en línea en lugar de clases presenciales.
13. **Experiencia con los/as estudiantes.** Se refiere a la forma en que los/as docentes conceptualizan las relaciones pedagógicas con los/as alumnos/as a los/as que le han ofrecido clases asistidas por tecnologías y en línea.
14. **Categorías emergentes.** Hay espacio para que en las narraciones producidas por los/as participantes haya categorías nuevas, propias, a las experiencias particulares.

Aspectos éticos

Inicialmente, hice claro que la participación es voluntaria y que rehusarse a participar o la decisión de retirarse de la investigación en cualquier momento no representa ninguna penalidad ni pérdida de beneficios a los/as que el participante tiene derecho. Una vez obtuve el consentimiento informado de cada uno/a de los/as participantes, los documentos, materiales o datos de la investigación fueron almacenados en el OneDrive personal de la investigadora principal. Las hojas de consentimiento informado, las grabaciones en audio y video, el banco de

datos del cuestionario electrónico y las transcripciones de las entrevistas serán conservadas por tres años una vez finalizada la investigación. Una vez transcurrido este tiempo, los datos digitales serán borrados y los documentos físicos serán triturados. Las únicas personas que tendrán acceso a los datos crudos obtenidos en esta investigación serán la investigadora principal y el director de disertación. Vale mencionar que, como la información a obtenerse será compartida entre los/as participantes, la investigadora no puede garantizar que la información compartida en el grupo no sea revelada por los/as participantes. No obstante, previo al inicio de la sesión grupal exhorté a los/as participantes a mantener la confidencialidad de la información y a no grabar la sesión.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados descriptivos de la presente investigación cualitativa indican que el grupo de participantes consistió en un total de 10 docentes entre ambos grupos focales virtuales. Por un lado, el grupo focal virtual número uno (G1), estuvo compuesto por cuatro personas. Por otro lado, el grupo focal virtual número dos (G2) estuvo compuesto por seis personas. En términos de distribución del grupo de participantes, estuvo compuesta por adultos con edades comprendidas entre los 31 y 78 años.

La distribución del grupo de participantes que completaron el cuestionario y participaron en los grupos focales consistió en 5 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, 1 docente de la Escuela de Derecho, 2 docentes de la Facultad de Estudios Generales, 1 docente de la Facultad de Educación y 1 docente del Sistema de Bibliotecas. En términos de género, hubo 6 participantes que se identificaron como femenino y 4 como masculino. Los/as 4 participantes del G1 dictaban cursos exclusivamente a nivel subgraduado, mientras que los/as participantes del G2, 1 dictaba cursos a nivel subgraduado y 5 ambos niveles. Con relación a los años en la docencia, los/as participantes del G1 se distribuyeron entre 1, 20, 37 y 42 años de experiencia, mientras que los/as participantes del G2 se distribuyeron entre 6, 14, 15, 22, 25 y 35 años de experiencia. El tipo de contratación actual de los/as docentes del G1 se divide entre 2 docentes de contratación regular, 1 con contrato a tiempo completo y 1 con otro tipo de contratación. En cuanto al tipo de contratación de los/as participantes del G2, esta estuvo constituida por 5 docentes con contratación regular y 1 docente con contratación a tiempo completo. De manera similar, en términos de la carga académica por semestre, 3 docentes del G1 manejan una cantidad de créditos promedio de 12-15 y 1 docente manejaba una carga promedio de 9-12 por cada semestre, mientras que los/as participantes del G2, 1 docente maneja una cantidad de

créditos promedio de 12-15, 2 docentes manejaba una carga promedio de 9-12 créditos por semestre, 1 docente llevaba una carga de créditos promedio de 3-6 créditos por semestre y 2 docentes tenían otro tipo de carga por semestre. Además, en términos del ofrecimiento de cursos asistidos por tecnología, de los/as participantes del G1, 2 docentes indicaron haber ofrecido cursos en esta modalidad durante 5 semestres, 1 docente los ofreció durante 2 semestres y 1 docente los ofreció durante otra cantidad de semestres no contenida en las opciones del cuestionario. Asimismo, 4 docentes del G2 indicaron haber ofrecido cursos asistidos por tecnología durante 5 semestres, 1 docente durante 4 semestres y 1 docente durante otra cantidad de semestres no contenida en el cuestionario.

Con relación al entrenamiento en cursos en línea durante la pandemia, 2 de los/as participantes del G1 indicaron haber tomado el curso del DECEP (Facilitador/a en línea y gestor/a de cursos virtuales) y 2 docentes tomaron el curso del CEA (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes). De igual forma, 2 de los/as participantes del G2 indicaron haber tomado el curso del DECEP (Facilitador/a en línea y gestor/a de cursos virtuales), 2 docentes tomaron el curso del CEA (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes) y 1 docente indicó haber tomado otros.

Por una parte, en cuanto a la preferencia por ofrecer cursos presenciales en lugar de virtuales, 3 de los/as 4 docentes del G1 indicó que sí tenía preferencia por la modalidad presencial por sobre la virtual. En términos de adiestramientos, solo 2 personas indicaron haber recibido los adiestramientos necesarios para ofrecer cursos asistidos por tecnología y/o en línea de calidad. Por otra parte, en cuanto a la preferencia por ofrecer cursos presenciales en lugar de virtuales, 3 participantes del G2 indicaron que sí preferían la modalidad presencial por sobre la

virtual, mientras que 3 indicaron no tener preferencia. En términos de adiestramientos, 3 personas indicaron haber recibido los adiestramientos necesarios para ofrecer cursos asistidos por tecnología y/o en línea de calidad, mientras que 3 indicaron no haber recibido los adiestramientos necesarios para el manejo de cursos virtuales.

Análisis de los grupos focales

Para efectos de esta investigación cualitativa, utilicé como guía una serie de categorías preliminarmente identificadas como dimensiones de la experiencia de un/a docente al ofrecer cursos universitarios con la intención explorar cómo han sido las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19. En los párrafos subsiguientes esbozo un análisis fenomenológico de cada una de las categorías en las que identifiqué citas de los diálogos generados en cada uno de los grupos focales con la intención de dar cuenta de la experiencia de los/as docentes en entrevistas como un grupo. En ocasiones resalto la experiencia individual de ciertos participantes para destacar diferencias entre los/as participantes, sin embargo, la intención del análisis es explorar las experiencias de enseñanza de los/as docentes como grupo. Por consiguiente, a tenor con la revisión de literatura, la discusión generada en ambos grupos focales y la recopilación de datos sociodemográficos y prácticas educativas desgloso las categorías en orden de relevancia (NVivo; Ornelas, 2016, Fernández et al., 2020, Avendaño et al, 2021). De forma general, las categorías identificadas fueron: 1) apoyo institucional, 2) transición al revés, 3) experiencia con los/as estudiantes, 4) autogestión, 5) experiencia ofreciendo los cursos, 6) sentimientos al ofrecer los cursos, 7) estrategias de enseñanza, 8) cumplimiento de objetivos, 9) recursos didácticos, 10) trayectoria educativa, 11) transformación de la vida cotidiana de los/as docentes, que contiene subcategorías tales como

lugar en que ofrecen los cursos, preparación para ofrecer los cursos, estrategias de aprendizaje y rutina de trabajo.

Apoyo institucional

En primer lugar, el apoyo institucional se refiere al apoyo percibido por los/as docentes en términos de preparación para los cursos asistidos por tecnologías y en línea por parte de la institución. Dentro de esta categoría, exploré la experiencia de los/as docentes participantes en relación con la ayuda recibida por parte del personal administrativo de la UPRRP en el proceso de transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. Resulta relevante destacar que previo a la pandemia la UPRRP mayormente ofrecía sus servicios de manera presencial. Por lo que el apoyo institucional es de suma importancia en el proceso de transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. En ambos grupos focales percibí insatisfacción y descontento de los/as docentes participantes debido a la inacción de la administración. Los/as docentes identificaron acciones como la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología y la transición sistémica de Google a Microsoft como procesos atropellados debido a que no contaban con las herramientas ni los recursos para manejar estos procesos de manera acelerada. Asimismo, los/as docentes destacan sus dificultades con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, mencionan los problemas relacionados con los servicios de energía eléctrica e internet que obstaculizaban los cursos asistidos por tecnología. Durante el diálogo que se generó en los grupos focales se trajo a colación la manera en que se nombró esta transición en otros países como “enseñanza de emergencia remota” para efectos de hacer una distinción propiamente entre cursos presenciales, en línea e híbridos. La reacción de los/as docentes participantes es que “nos empujaron al agua y al que pueda nadar que nada y el que no que se ahogue”. De manera más puntual, un participante mencionó que:

mi impresión es que la administración de la Universidad dejó de existir durante esos dos primeros trimestres de la pandemia. Y la Universidad no colapsó porque los estudiantes y los profesores nos aseguramos de que las clases continuaran. Pero la administración sí colapsó a mí nunca nadie se comunicó conmigo para preguntarme si yo tenía una computadora adecuada para dar mis clases para preguntarme si yo tenía acceso a internet adecuado para dar mis clases. Para preguntarme si necesitaba algún tipo de apoyo técnico. Yo gasté una suma bien grande de dinero de mi bolsillo para un consultor. Porque eso es lo que fue profesor de la unidad de la Universidad este Ana G. Méndez. Que viniera a mi casa y se sentará conmigo y me enseñara cómo poner cosas en Moodle.

En este sentido, según la experiencia de los/as participantes, el apoyo institucional recibido por los/as docentes no fue adecuado. Muchos de los/as docentes participantes indican haber sentido un desapego y abandono para describir su experiencia con la administración universitaria. Si bien es cierto que el asunto de la pandemia, el Covid-19, las transiciones presenciales a distancia y el distanciamiento físico fueron procesos nuevos para todos/as, la universidad y la administración tienen el deber y la responsabilidad de actuar con humanidad y compasión hacia su comunidad. Más aun, los/as participantes destacan que aún no se ha dado un ejercicio en el que la administración y la comunidad reflexionen acerca de esta experiencia. Un participante en particular aduce que:

hacer esto de momento de forma abrupta, algo que nunca a lo mejor se había planteado, pues es hasta **violento**. Yo diría que, con respecto al apoyo institucional, que era una pregunta que tenías en pantalla y a mi modo de ver verdad, **yo creo que ese apoyo fue nulo.** (Énfasis suplido)

Con respecto a la cita anterior, a pesar de la Universidad contar con recursos tales como el Laboratorio Computacional de Apoyo a la Docencia (LabCAD), CEA y DECEP, los/as docentes entienden que el apoyo institucional fue nulo o casi inexistente debido a que tuvieron que recurrir a otros medios para orientarse, educarse y/o familiarizarse con los recursos disponibles para ofrecer sus cursos asistidos por tecnologías. Muchos/as de los/as participantes expresaron que la Universidad no cuenta con un personal permanente ni a tiempo completo para satisfacer estas necesidades y tuvieron que recurrir a sus colegas que, por lo general son profesores/as por contrato, quienes les brindan apoyo. También, hacen referencia a la violencia por parte de la universidad debido a que la transición, para muchos/as docentes, fue un proceso solitario y frustrante en el que tuvieron que, de manera improvisada y forzada, dar continuidad con “normalidad” al semestre en curso. De manera similar, otro participante destaca que:

El apoyo totalmente colapsado ahí, realmente colapsado y tardío en todos los departamentos, pero en términos institucionales esta cosa... de hecho yo creo que yo no terminé la certificación porque entendía que la institución debía enfocarse en otras cosas de mayor sensibilidad y cuidado que en cumplir con unos *checkmark*, yo creo que yo ni siquiera la terminé. Y nadie se dio cuenta, así que tampoco fue la gran cosa, pero me parece que en la Universidad perdió de perspectiva que los profesores hacemos otras cosas este que no son solo dar clase, todo era para dar clase, lo que tiene que ver con investigar y seguir haciendo otras de nuestras tareas no estaba cubierto por las cosas que las pocas cosas que estaba haciendo la institución.

Ciertamente, el asunto del apoyo institucional es de suma importancia para los/as participantes debido a que de esto se desprende su experiencia con la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías. Limitar la transición a completar una

certificación en ambientes virtuales no es y no fue suficiente para dar cuenta de la situación que vivieron los/as docentes y estudiantes. Pensar en la diversidad de docentes, pensar en que hay docentes que su práctica educativa siempre ha sido a través del uso de la pizarra y una tiza, pensar en que el tener ciertos accesos a la tecnología no implica un conocimiento amplio del uso de los recursos. En este sentido, un participante sostiene que:

se han usado las palabras de desapego, aquí hubo **violencia institucional** en todos los sentidos, o sea, fue una institución que fue **cruel**, pero yo añadiría que fue **perversa** porque lo que intentaron hacer no fue prepararnos a nosotros y a los estudiantes para sobrellevar la emergencia adecuadamente. (énfasis suplido)

Algunos/as docentes resienten la falta de apoyo institucional debido a que muchos/as de ellos/as se presentaron a trabajar a pesar de los obstáculos antes mencionados, mientras que la administración y otras personas empleadas, según la experiencia narrada, no cumplieron con sus deberes, lo que resulta en una “mediocridad administrativa” para muchos/as. Los/as docentes entienden que la institución fue violenta, cruel y perversa debido a que se mostró preparada para afrontar la situación de la pandemia ante los medios, pero la experiencia de los/as docentes fue contraria. Por consiguiente, los/as participantes coinciden en que hay aspectos para mejorar y procesos que revisar considerando que una pandemia es un evento susceptible a repetirse.

Sin embargo, a pesar de las fallas y aspectos negativos que resaltaron en los diálogos grupales, una docente reflexionó acerca de lo que le funcionó en la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías. La profesora menciona que el curso del CEA le fue de gran ayuda debido a que:

fue una verdadera herramienta que me sirvió y que me ayudó a abrirme porque realmente podemos decir muchas cosas de la educación en línea, pero realmente todos estamos

nuevos en esto y realmente nadie, o sea, es todos los días nuevos aprendizajes y estamos moviéndonos realmente es un salto cuántico lo que se dio con la pandemia a un universo completamente distinto de educación y enseñanza. En cuanto el CEA, a mí me gustó muchísimo. Puedo decir que cuando yo trabajé mis cursos para moverlos, para tener las certificaciones para la escuela, había fondos del gobierno federal de que fueran cursos en línea. Realmente puedo decir que la persona que trabajó conmigo, no sé cómo no sería la experiencia de mis compañeros, realmente fue una persona que me ayudó muchísimo a entender cómo trabajar con el tema de accesibilidad, las normas para que el curso sea adecuado para personas que tengan problemas e impedimentos de visibilidad, impedimentos que no puedan oír o que tengan problemas de aprendizaje. Incluso él fue por todo el sistema y fue haciéndome recomendaciones semana tras semana. Revisando materiales, intercambiar materiales. Así que mi experiencia en ese caso sé que puede ser una experiencia muy particular. Mi experiencia en ese caso del acompañamiento que tuve fondos y que se me pagó con fondos institucionales por los fondos que había, puedo decir que fue realmente buena, o sea, puedo decir que esta persona me educó muchísimo y me ayudó muchísimo. Igual puedo decirte que durante el momento grave del semestre de la pandemia, el primer, el segundo semestre del 2020 realmente fue un momento en que hubo mucho caos institucional. Y hubo muchos caos de qué era lo que había que hacer, cómo hacerlo como, o sea, no sabía realmente había mucho mucho desconocimiento. El segundo semestre fue un poco mejor, pero no fue del todo bueno, eh... Y creo que realmente fue difícil y traumático para nosotros. Me hubiera gustado tener, como todos mis compañeros han dicho, instrucciones más claras. Tal vez porque son más ágiles, tal

vez que la Universidad hubiera tomado liderato en un proceso que estábamos todos viviendo en el país, que realmente era difícil y traumático.

A pesar de que los recursos de la CEA le fueron útiles a una participante, esta también menciona la importancia del acompañamiento inicial. Una vez sucede la transición repentina de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología, no había ninguna persona desde la administración a quien solicitarle asistencia. Todo fue un proceso paulatino en el que ocurrió una especie de adaptación mediante la improvisación.

Transición al revés

En segundo lugar, surge la “transición al revés” como una categoría emergente identificada a través de las discusiones y diálogos generados en los grupos focales. Estas se refieren a que hay espacio para que en las narraciones producidas por los/as participantes haya categorías nuevas, propias, a las experiencias particulares. En esta sección los/as participantes destacaron una serie de experiencias que, por lo general, tienen su punto de partida previo a la pandemia y cómo este compara con el regreso a la “normalidad”. Por ejemplo, algunos/as docentes sugieren que el uso y desuso de las cámaras ha tenido un impacto en la participación y no participación estudiantil. Asimismo, han sugerido la importancia de estudiar “la transición al revés”, es decir, el regreso a la vida presencial post pandemia. Regresar a la llamada “normalidad” luego de estar dos años viendo cuadros con letras en lugar de caras. También es importante mencionar que los procesos virtuales traen consigo interrogantes como digitalizar firmas, firmas digitales, publicación de contenidos parciales o totales, grabación de las clases, acomodos razonables, entre otros. Además de los procesos protocolares académicos y administrativos, participantes también resaltaron cómo su salud se vio afectada debido a la

pandemia, cambio repentino en la rutina y sus cursos asistidos por tecnología. Por ejemplo, un participante sostiene que:

Por primera vez en mi vida yo tuve valores de colesterol altísimo durante la pandemia porque tenía que hacer una clase de referencia virtual de 2 horas más y no sé qué otra cosa más y cuando no me levanto 5 horas, no puedo ir al baño, no puedo hacer nada, pues eso de alguna forma tiene que repercutir.

Algunos/as participantes informaron que la carga académica y administrativa era mucho mayor a la presencial. Por lo que entienden que debió haber algún tipo de pérdida en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje pues “sé que no todos los profesores estaban reuniendo sus clases todo el tiempo y cubriendo el material como se suponía que lo cubrieran como yo entiendo que logré hacer a pesar de todas estas dificultades”. También, muchos/as profesores/as sostienen que, en términos de aprendizaje, los cursos asistidos por tecnologías propiciaban el “fraude académico”. Esto anterior muestra la limitación de emular un curso presencial a través de una pantalla. No es posible enseñar de la misma manera, bajo la misma lógica a través de un medio distinto y obtener resultados iguales, precisamente porque el medio transforma la dinámica en que se mueve un curso. Cada modalidad exige una práctica educativa diferente. Por ejemplo, un participante indicó que:

una de las cosas que me permitió dar las clases en línea para mí fue tener invitados del exterior, académicos internacionales que venían a participar a mi clase, así que eso la experiencia de ser en línea los facilitó en términos de los estudiantes.

Otro aspecto a considerar como categoría emergente fue la relevancia y popularidad que tomó la modalidad híbrida. Los/as docentes destacan cómo los cursos híbridos pudieran ser una

alternativa post pandemia, particularmente para estudiantes graduados. Una participante sostiene que:

hay muchas cosas que aprendimos que no deberíamos de soltar. Las clases híbridas son una de ellas, el uso de más tecnología para tal vez uso de menos papel, tener más flexibilidad, tener un asistente que realmente funciona en nuestros cursos, etcétera, etcétera. Yo creo que hay cosas que no se deben de soltar, pero a la vez, no podemos seguir tirando la pala verdad tirando la tierra sobre la pandemia, como si hubiese pasado por un lado y como si no volviera a pasar y como si cada momento crítico no necesitara un momento de desplazamiento de análisis para nosotros aprender de ella aprendemos porque lo que debemos de aprender no es solamente el profesor o estudiante, también es la organización, la Universidad le toca aprender demasiado. Consecuentemente, parte del análisis y del proceso de reflexión de aprendizajes que no deben soltarse es el asunto de la calidez humana. Hay que reconocer que, en el intento de dar continuidad con normalidad (reconociendo toda la carga que conlleva esa afirmación), el inicio de la pandemia fue atropellado. Fue vivir en un constante estado de tensión, mientras fingías que todo estaba “normal” en términos administrativos y académicos.

Podemos afirmar que el proceso de ajuste de los cursos presenciales a los cursos asistidos por tecnología tuvo una fase inicial muy problemática. Sin embargo, debemos afirmar que el proceso de transición de los cursos asistidos por tecnología hacia los cursos presenciales también resultó muy complejo para los/as docentes. Esa experiencia de “transición al revés” sugiere que los cursos ofrecidos durante el periodo de pandemia impactaron enormemente la experiencia de vida de los/as docentes. Tan es así que sus prácticas educativas post pandemia son analizadas en relación a lo ocurrido durante la pandemia. Tanto en la transición inicial como en

la vuelta a la presencialidad, los/as docentes manifiestan múltiples dificultades. En ese sentido, parte de la transición al revés en esta investigación fue considerar la experiencia de enseñanza en el contexto social y cultural de la pandemia mientras había un esfuerzo por regresar a una rutina prepandémica.

Experiencias con los/as estudiantes

En tercer lugar, se encuentra la categoría de experiencias con los/as estudiantes. Se refiere a la forma en que los/as docentes conceptualizan las relaciones pedagógicas con los/as alumnos/as a los/as que le han ofrecido clases asistidas por tecnologías y en línea. Muchas de las experiencias con estudiantes se remiten al proceso en que se impartían los cursos y la forma en que se presentaban los/as estudiantes, así como su participación y ejecución en clase. Algunos/as docentes entienden que los cursos asistidos por tecnologías dilataron los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, hubo docentes que notaron que sus estudiantes estaban en el gimnasio o acostados en sus camas mientras escuchaban la clase pues las cámaras, en ocasiones, se encendían accidentalmente. Por otro lado, destacan que reconocen que cada uno/a se encontraba conectado desde su casa por lo que en ocasiones se escuchaba cuando los/as estudiantes regañaban a las personas de su alrededor para que no hicieran ruido, cuando había problemas de conexión, entre otros eventos que interrumpían la clase. Un asunto que causó incomodidad entre los/as docentes fue el hecho de que casi ningún estudiante en sus clases encendía la cámara durante todo el semestre. Mencionan que “era como dar clase a todas estas caras, un poco verdad invisible que a veces no veía y uno no tenía constancia de que estuvieran allí”. Como resultado, muchos/as de los/as docentes recurrieron a asignar material didáctico con la intención de generar cierto intercambio, para asegurarse de que sus estudiantes estuvieran presentes. Una docente mencionó que a pesar de las dificultades que afrontó con la transición a cursos asistidos por

tecnología, entiende que “las clases se pueden hacer más personalizadas” debido a que puede tener un registro, por ejemplo, en Moodle de cuando sus estudiantes entran, se conectan o se atrasan con tareas particulares. Consecuentemente, le facilitaba dirigir mensajes a cada estudiante para dar seguimiento académico y personal. Asimismo, menciona que, debido al formato de sus cursos, al ser un solo examen final al culminar el semestre, hizo varias actividades a través del semestre con la intención de mantenerlos conectados.

De manera similar, los/as docentes hacen hincapié en que “no es lo mismo educación en línea que educación remota de emergencia, no he hecho nunca educación en línea, lo que yo hice fue sobrevivir con mis estudiantes en una situación caótica”. Como mencioné previamente, es de suma relevancia considerar la distinción entre educación en línea y cursos asistidos por tecnología resulta crucial debido a que las experiencias de enseñanza-aprendizaje varían acorde con las modalidades. Por ejemplo, un docente sostiene que:

Yo me siento, sin embargo, **que había claramente un gran ausentismo que no podía controlar y que, sin duda, el proceso de aprendizaje se afectó negativamente.**

Además, yo estoy seguro de que hubo mucho fraude en algunos exámenes. Francamente, yo no tenía ni el tiempo ni las herramientas para ver cómo eso se podía controlar. Yo creo que hubo desgaste en la enseñanza. (Énfasis suplido)

En este sentido, resulta relevante destacar que existe cierto grado de desconfianza por parte de los/as docentes hacia sus estudiantes debido a que cuando regresan a las clases presenciales notan que no estaban preparados para sus cursos, les tenían miedo a los exámenes, no leían, entre otros asuntos. Similarmente, algunos/as docentes indican que sus estudiantes pensaban que “como es un curso a distancia, pues este yo no tengo una responsabilidad de rendir cuenta”. Muchos/as docentes indican que “el proceso académico se perdió” debido a que

muchos/as de sus estudiantes se mantenían realizando otro tipo de actividades durante el periodo de la clase. Por ejemplo, mencionan que estaban lavando ropa, preparar alimentos, asistiendo a juegos/actividades de sus hijos/as, entre otras. Por consiguiente, recurrieron a prácticas de enseñanza como dar *quizzes* recurrentes y hacer preguntas de seguimiento con la intención de mantener una discusión abierta durante sus clases. Adicional a lo anterior, en términos de los cursos asistidos por tecnología, hubo docentes que pudieron ajustar sus contenidos de manera exitosa, pero igualmente mantuvieron la duda de si sus estudiantes estaban siendo honestos/as. Otros docentes también indican que “la madurez del/la estudiante” es una variable a considerar debido a que muchos/as de ellos/as no habían tomado cursos en línea, ni menos cursos asistidos por tecnología. Como resultado de la transición, la cual fue abrupta, no permitió un periodo razonable de preparación personal, profesional ni académica tanto profesores/as como estudiantes.

Desde otra perspectiva, en los diálogos en los grupos focales, algunos/as docentes también reconocen la importancia que los/as estudiantes aprenden colaborativamente. En ese sentido, los/as docentes reconocen la importancia del aprendizaje colaborativo que es un punto importante en el marco teórico constructivista. A pesar de ese reconocimiento, los/as docentes no sienten que durante el periodo en que ofrecieron cursos asistidos por tecnología se propició este tipo de aprendizaje. Resulta importante reconocer que los periodos previos a que comiencen las clases, cuando eran presenciales, en los que los/as estudiantes conversan acerca del curso, se perdieron. Por lo tanto, hubo docentes que indicaron que “lo único colaborativo que tenían [los/as estudiantes] era un chat”. Sin embargo, hubo docentes que utilizaron técnicas como subgrupos para facilitar y generar discusiones grupales, así como dinamismo e interacciones más puntuales entre sus estudiantes.

Una observación que hubo por parte de la mayoría de los/as docentes fue que a pesar de que sus estudiantes formaran parte de la “generación digital”, estos parecían no estar familiarizados con las herramientas que facilitaron los cursos asistidos por tecnología tales como *Moodle*. Por el contrario, hubo docentes que reconocieron lo abrupto de la transición, así como la potencial brecha digital que existe en la comunidad universitaria. Si bien es cierto que estas limitaciones de acceso al internet y el uso adecuado de herramientas tecnológicas existen desde antes de la pandemia, resulta relevante destacar que la pandemia visibilizó y agudizó estas brechas. Por lo que resulta imperativo reconocer la carga emocional que supuso la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. En síntesis, podemos afirmar que la experiencia de los/as docentes con sus estudiantes durante este periodo no fue la mejor.

Experiencia ofreciendo cursos

Similarmente, en cuarto lugar, se encuentra la categoría experiencia ofreciendo cursos asistidos por tecnología. Particularmente, esta experiencia se refiere puntualmente al tipo de modalidades (por ejemplo, presencial, asistidas por tecnologías y/o en línea) que ha ofrecido el/la docente. Para efectos de esta investigación es bien importante tener en cuenta que, la mayoría de los/as docentes, previo a la pandemia, solo había ofrecido clases en la modalidad presencial. Por lo que es importante considerar que la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología, en su mayoría, fueron cursos presenciales ofrecidos a través de plataformas virtuales. Consecuentemente, hubo un sinnúmero de quejas por parte de los/as docentes en términos del uso de las cámaras. Entendían que “no tenían constancia” de que los/as estudiantes estuvieran “presentes”.

Para efectos de la evaluación del curso, hubo docentes que consideraron llevar a cabo actividades al finalizar el semestre con la intención de tener una mejor visibilidad en áreas a

mejorar de sus cursos, así como actividades/tareas que deberían mantener. Sin embargo, para algunos/as docentes la transición significó comenzar un proceso pedagógico desconocido:

Yo nunca había enseñado un curso remoto, ni tenía francamente ningún interés en hacerlo.

Así que, para mí, este evento de la pandemia significó empezar a hacer una cosa que nunca había hecho y para la cual no estaba preparado en absoluto.

Si bien es cierto que todos/as los/as docentes que participaron de esta investigación tenían experiencia en la enseñanza, aplicar las técnicas de la modalidad presencial a la modalidad en línea implica una lógica completamente distinta. Para ello, docentes que sí cuentan con la experiencia de ofrecer cursos a distancia destacan que toda clase en línea “requiere una enorme preparación previa de la clase”. En este sentido, los/as docentes señalan que organizar el curso les toma sus meses de verano o navidades, pero que durante el semestre el curso suele ser más llevadero debido a que la mayor parte del contenido del curso está preparado con antelación al semestre. Algunos/as docentes, hacen referencia a los horarios, por la misma razón de que no es lo mismo ofrecer un curso presencial a las 7:00 am que un curso virtual. Ante esta situación tan particular, la mayoría de los/as docentes expresaron que nunca habían impartido cursos a distancia. Precisamente, al no ser cursos propiamente en línea, hubo docentes que indicaron que lo más complejo, adicional a la transición, fue tener que lidiar con “la falta de atención o facilidad con que se distraen porque estaban tomando clases en sus habitaciones, en medio de la casa, porque no están y no se sienten que están en un salón de clases”. A esto anterior se le suma el incremento en la carga de trabajo. Hubo docentes que señalaron que la preparación de sus cursos y corrección de trabajos les tomaba más tiempo de lo normal (siendo lo “normal” cuando sus tareas eran principalmente presenciales). En síntesis, podemos afirmar que la experiencia de los/as docentes al ofrecer los cursos fue una caracterizada por la carga de trabajo.

Sentimientos al ofrecer cursos

En quinto lugar, la categoría de sentimientos al ofrecer cursos se refiere a la manera en que los/as docentes se sienten al ofrecer cursos en modalidades asistidas por tecnologías y en línea en lugar de clases presenciales. La transición en sí misma fue un proceso abrupto y atropellado, por lo que generó una serie de sentimiento mayormente negativos entre las personas entrevistadas. Por ejemplo, una docente destacó que “a mí me causó bastante malestar la transición de pasar abruptamente de las clases presenciales a las clases asistidas por tecnología... fue una transición pesada y antipática”. La mayoría de los sentimientos con la transición se enfocan en las primeras semanas y meses de la pandemia en lo que los/as docentes destacan que, más allá del asunto académico, la situación del Covid-19 les provocaba ansiedad e incertidumbre. Muchos/as coincidieron que la transición “lo que me produjo fue ansiedad de cómo voy a hacer esto de manera abrupta después de 20 años de estar enseñando, principalmente, de forma presencial”. Para la mayoría de los/as docentes, la transición significó comenzar a hacer algo que nunca habían hecho. Incluso hubo docentes que apalabraron su desinterés en ofrecer cursos remotos, en línea o asistidos por tecnología. Considerando el contexto post pandemia de los grupos focales, hubo docentes que expresaron su frustración con la administración debido a que no hubo un proceso de reflexión acerca de los procesos a mejorar en el retorno a la “normalidad”. Los/as docentes sostienen que “se perdió esa parte humana”. A su vez, en términos académicos, la transición implicó un cambio en la forma en que se enseñan y organizan los contenidos, no obstante, una docente sostuvo que fueron los retos de la transición lo que la ayudó a “desenfocarse de la pandemia”. En resumen, los sentimientos de los/as docentes al ofrecer los cursos asistidos por tecnología durante la pandemia fueron principalmente negativos.

Autogestión

En sexto lugar, se encuentra la categoría autogestión y esta se refiere al proceso de recibir o brindar apoyo informal en que docentes colaboran con sus colegas y/o con sus estudiantes para maximizar el uso de herramientas tecnológicas. En algunos casos, hubo docentes que buscaron formas alternas de aprendizaje para el manejo de las herramientas virtuales. Por ejemplo, hubo una docente que tomó cursos de cómo trabajar con Microsoft durante la migración de Google a Microsoft. Asimismo, otros/as docentes expresaron que, a pesar de su ansiedad y frustración, lograron completar las certificaciones para tener la alternativa de ofrecer sus cursos en línea o híbridos.

Para efectos de la pandemia y la transición de cursos presenciales a cursos asistidos por tecnologías, la autogestión surge como producto de la inacción de la administración universitaria.

Una docente sostiene que:

la **consideración** habría sido bien importante en lugar tal vez de comprar tantas computadoras en Ciencias Sociales. La computadora no es nada si no tienes internet. Como que nadie se sentó e hizo una reflexión de la situación. No necesitamos solamente computadoras. Y también, ese asunto de **no recibir llamadas** de no preguntarnos, los departamentos no reflexionaban y decían, “qué tal si hacemos de una encuestita a ver cómo están nuestros profesores”. **Había tantas cosas que yo no podía resolver en mi situación**, particularmente donde yo vivo, no llega a ninguna línea de internet. Ninguna, o sea lo mío, son módems y demás que no son, o sea, no es el mejor internet cuando tienes que dar 6 o 8 horas de clase en semana, o sea, no te da entonces. Se me hizo bien difícil, de verdad se me hizo bien difícil (énfasis suplido).

Consecuentemente, la categoría de autogestión resulta relevante explorarla debido a que, en términos del apoyo institucional, la mayoría de los/as docentes señalan que “la administración de la Universidad dejó de existir durante esos dos primeros trimestres de la pandemia y la Universidad no colapsó porque los/as estudiantes y los/as profesores/as nos aseguramos de que las clases continuaran”. Por consiguiente, el sentido de autogestión en los/as docentes estuvo presente debido a que tuvieron que asegurar la continuación de las tareas académicas con “normalidad”. Además, es importante destacar que la mayoría, sino todos/as los/as docentes tuvieron que incurrir en gastos adicionales para mejorar la calidad de la enseñanza como, por ejemplo, suscripciones de plataformas virtuales, sillas, micrófonos, cámaras, monitores, escritorios, entre otros equipos electrónicos. Dentro de una situación institucional caótica en la que no hubo apoyo, los/as docentes la capacidad de autogestionarse para cumplir con su trabajo. A pesar de lo difícil, la capacidad de autogestionarse es una característica importante en la experiencia vivida por los/as docentes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Cumplimiento de objetivos

En séptimo lugar, la categoría cumplimiento de objetivos se refiere al cumplimiento de los objetivos del curso, así como de las unidades, según establecido en el sílabo del curso. Una queja frecuente de los/as docentes fue que, debido a la transición, hubo muchas clases que “no se dieron porque había gente que no tenía manera de hacerlo y la Universidad hizo una representación fraudulenta a las autoridades externas de que estaba operando normal”. Resulta relevante destacar que el tiempo de transición fue apresurado, por lo que no permitió un espacio de organización y estructura de los cursos. Una docente indicó que:

cambié todas estas unidades, así que cada semestre, según la encuesta que realizaba con profesores y estudiantes, yo fui ajustando los contenidos hasta que llegué a algo que

entendía. Había un prontuario, pero igual los prontuarios son tan generales y se actualizan tan poco frecuente, que no acogen los cambios rápidos en disciplinas dinámicas.

Consecuentemente, es importante puntualizar lo expresado por los docentes participantes relacionado a la relevancia de los prontuarios y los sílabos para efectos de organizar y estructurar el curso, así como considerar la modalidad de este al momento de elaborarlo. En este sentido, aparenta existir un desfase entre la realidad y los contenidos que demandan los cursos de acuerdo con su modalidad. No es posible acoger un prontuario genérico y ofrecer un buen curso. La elaboración y preparación de un curso exige una indagación profunda de los contenidos, tareas, dinámica del grupo, entre otros aspectos. Por consiguiente, la mayoría de los/as docentes entiende y están de acuerdo con que hubo un cumplimiento parcial de los objetivos de aprendizaje en sus cursos. Esto anterior se debe a que hubo un ausentismo que no podían controlar y/o no tenían los medios, herramientas o destrezas para manejar los cursos asistidos por tecnologías.

Recursos didácticos

En octavo lugar, se encuentra la categoría de recursos didácticos y esta se refiere a la variedad de herramientas que el/la docente utiliza para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto a los/as estudiantes. A pesar de utilizar plataformas virtuales para dar continuidad con normalidad a las clases, los/as docentes reconocen que continuaron dando las clases como si fueran presenciales. Según los resultados del cuestionario de datos sociodemográficos y prácticas educativas, en términos de las herramientas educativas, los/as participantes del G1 identificaron Moodle (Big Blue Botton), correo electrónico, comunidades virtuales (por ejemplo, redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram o Twitter), blogs y plataformas virtuales (por ejemplo, Google Meet, ZOOM y/o Microsoft TEAMS) como las

tecnologías de información y comunicación (TIC) que utilizaron con mayor frecuencia para sus clases previo a la pandemia del Covid-19. Mientras que, durante la pandemia, identificaron que utilizaron con mayor frecuencia las mismas herramientas que previo a la pandemia. En cuanto a los/as participantes del G2, paralelamente, identificaron Moodle (Big Blue Botton), correo electrónico, comunidades virtuales (por ejemplo, redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram o Twitter), blogs, juegos en línea (por ejemplo, Kahoot o Quizizz) y plataformas virtuales (por ejemplo, Google Meet, ZOOM y/o Microsoft TEAMS) como las tecnologías de información y comunicación (TIC) que utilizaron con mayor frecuencia para sus clases previo a la pandemia del Covid-19. Mientras que, durante la pandemia, identificaron que utilizaron con mayor frecuencia las mismas herramientas que previo a la pandemia. Lo anterior sugiere que los/as docentes recurrieron a un mayor uso de recursos digitales para ajustarse a la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. No solo usaban una plataforma, sino que hubo un ejercicio de reflexión acerca de cuál era la plataforma que mejor se ajustaba sus contenidos y estudiantes, así como cuáles eran las herramientas más adecuadas para dar continuidad a sus cursos en la medida en que la pandemia y el encierro se extendía. Por ejemplo, una docente destacó que:

yo le estoy ahorrando un montón de dinero Universidad, yo ni imprimo nada para mis salones de clase. Ellos llegan con sus computadoras, el que no tiene yo me encargaba de tener un estudiante graduado que los asistiera en lugares con computadoras, etcétera. O sea, ya yo venía de utilizar el Moodle como mi medio y mi asistente número uno. Moodle me corrige la mitad del examen y yo corrijo las preguntas.

En este sentido, es importante reconocer que previo a la pandemia algunos/as docentes hacían uso de Moodle para publicar ciertos contenidos y materiales didácticos de sus cursos, así

como métodos de evaluación como exámenes. Por consiguiente, para aquellos/as docentes que venían de usar ciertas herramientas y/o recursos tecnológicos previo a la pandemia, la transición les permitió continuar con sus prácticas de enseñanza y criterios de evaluación. No obstante, esta no es necesariamente la experiencia de docentes que no suelen incorporar recursos tecnológicos que medien la enseñanza de sus clases. Por lo tanto, resulta en cierta incomodidad durante la transición hacia una improvisación forzada y acelerada. Tal es el caso de otra docente que menciona que sus estudiantes “fueron los que sufrieron... di una clase como si fuera presencial, pero a través de la tecnología que en ese momento utilizaba la plataforma de Google Meets”.

Trayectoria educativa

En noveno lugar, se encuentra la categoría trayectoria educativa y esta se refiere a la experiencia de los/as docentes previo el ofrecimiento de los cursos asistidos por tecnologías. Según los resultados del cuestionario de datos sociodemográficos y practicas educativas, en términos de si ofrecieron cursos en línea previo a la pandemia, en el G1, 2 participantes indicaron que sí y 2 indicaron que no, mientras que en el G2 2 participantes indicaron que sí y 4 indicaron que no. Paralelamente, respecto al entrenamiento en cursos en línea previo a la pandemia, en el G1 3 de los 4 participantes, indicaron haber tenido entrenamiento con el curso del Centro para la Excelencia Académica (CEA) (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes), mientras que 1 participante indicó haber tenido otro tipo de entrenamiento. Sin embargo, en el G2, 2 de los 6 participantes, indicaron haber tenido entrenamiento con el curso del Centro para la Excelencia Académica (CEA) (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes), mientras que 3 participantes indicaron haber tenido otro tipo de entrenamiento. En este sentido, resulta importante reconocer que la mayoría

de los/as docentes participantes no había ofrecido cursos en línea previo a la pandemia, por lo que, no necesariamente contaban con un entrenamiento particular al momento de la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías. Por consiguiente, este proceso es lo que hace que sus experiencias sean tan únicas debido a que no es una modalidad que se solía acoger con “normalidad”.

Estrategias de enseñanza

En décimo lugar, se encuentra la categoría estrategias de enseñanza y esta se refiere a los diálogos, dinámica con y entre estudiantes, formas de comenzar, guiar y cerrar la clase, criterios de evaluación, entre otras. Muchas de las estrategias de enseñanza durante las clases asistidas por tecnologías se enfocaron en llevar a cabo grupos de discusión en subgrupos, así como preguntas asignadas previo al inicio de la clase para discusión. Asimismo, algunos/as docentes destacan el hecho de que las clases a distancia permiten cierta personalización en términos de que, por ejemplo, en Moodle pueden ver quien se conecta y hace sus tareas. También, los/as docentes mencionaron que a pesar de ofrecer sus cursos mayormente de manera sincrónica, tuvieron que mantenerse modificando sus contenidos y tareas constantemente debido a que los/as estudiantes aprenden de maneras diversas. Por ejemplo, varios/as docentes concordaron con que:

Este problema nunca se solucionó [refiriéndose a los cursos asistidos por tecnología e híbridos postpandemia]. Así que el hecho que la clase era sincrónica para mí fue bueno, porque yo me aseguraba de todo, de poner todo el material disponible, todas las explicaciones posibles y todos los enlaces de utilidad para cada tema en el Moodle y decirles que pueden tener consultas online y presenciales o por cualquier medio, incluyendo WhatsApp.

Así como en la categoría de “recursos didácticos”, en términos de las estrategias de enseñanza, los/as docentes recurrieron a utilizar y aprender acerca de otros medios que le permitieran facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El hecho de salirse del tradicional salón de clases les permitió utilizar herramientas como WhatsApp y la plataforma de Moodle como parte de sus clases (incluso durante la transición al revés).

Transformación de la vida cotidiana de los/as docentes

De manera similar, en términos de impacto en las rutinas, desgloso cuatro subcategorías que pertenecen a la undécima categoría transformación de la vida cotidiana de los/as docentes. Esta se refiere a los cambios que tuvieron los/as docentes en sus rutinas de trabajo, así como el impacto que tuvo la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología en su experiencia con la enseñanza. A continuación, esbozo las siguientes subcategorías: 1) lugar en que ofrecen los cursos, 2) Preparación para ofrecer los cursos, 3) Estrategias de aprendizaje y 4) Rutina de trabajo.

Lugar en que ofrecen los cursos

Primero, se encuentra la subcategoría lugar en que ofrecen los cursos. En la medida en que los cursos se han ofrecido de forma remota, se indagará la experiencia del lugar o lugares en los que han ofrecido los cursos. Esto ofrece información sobre el contexto de los/as participantes. La mayoría de los/as docentes estuvieron ubicados/as en sus casas con una mesa (o escritorio). Muchos/as de los/as participantes notaron efectos adversos del encierro tales como efectos en la salud (mental y física). Una docente destacó que “no tuve ningún periodo libre, me sentí que yo no tenía tiempo privado, independiente de mi tiempo profesional”. Por consiguiente, recalcaron el hecho de que la carga académica y administrativa fue mayor durante los cursos asistidos por tecnologías que cuando ofrecen cursos de manera presencial. Esto anterior puede

deberse precisamente a que no hay una distinción clara entre los espacios que fueron frecuentados durante el encierro puesto que la mayoría de las clases se convirtieron a su vez en espacios de trabajo. Podríamos afirmar que la experiencia de los/as docentes durante el periodo de pandemia transformó sus experiencias cotidianas pues su lugar de trabajo también era su hogar. Si a esto se le suma que durante el periodo de pandemia se exhortaba que las personas no salieran de su hogar, el lugar en el que los/as docentes ofrecieron sus cursos abonaron a una experiencia negativa.

Preparación para ofrecer los cursos

Segundo, se encuentra la subcategoría preparación para ofrecer los cursos y se refiere a los conocimientos relacionados al proceso de construir un curso en términos de contenido, criterios de evaluación e impartir clases. Por lo tanto, preparar un curso requiere cierta organización, estructura y tiempo. La mayoría de los/as docentes concurre que “toda clase, asistida por tecnologías u online requiere una enorme preparación previa de la clase [previo al inicio del semestre]”. Por tal razón, la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología fue tan complicada para todos/as los/as docentes: “Esta transición requirió mucho, mucho, mucho trabajo previo, porque el curso había que realmente planificarlo completo”. Tuvieron que modificar la modalidad de sus cursos en un periodo de una semana, muchos/as de ellos/as sin ninguna preparación previa en cursos en línea. En este sentido, es importante recalcar que fue un proceso en el que fueron aprendiendo sobre la marcha mediante una improvisación forzada. Los/as docentes hacen hincapié en que “nosotros lo fuimos aprendiendo durante la clase” refiriéndose al mismo proceso de enseñar de manera asistida por tecnologías.

Estrategias de aprendizaje

Tercero, se encuentra la subcategoría de estrategias de aprendizaje y se refiere a a los métodos que utilizan los/as docentes y estudiantes para facilitar y propiciar el proceso de aprendizaje. Según los resultados del cuestionario de datos sociodemográficos y prácticas de enseñanza, con respecto a los criterios de evaluación, los/as docentes del G1 identificaron el uso más frecuente de exámenes tradicionales (por ejemplo, exámenes que contienen reactivos de selección única, cierto o falso, pareos y/o preguntas abiertas), ensayos monográficos, presentaciones orales, diarios reflexivos y resúmenes de artículos previo a la pandemia. Mientras que los criterios de evaluación utilizados con mayor frecuencia identificados por los/as docentes del G1 durante la pandemia fueron los mismos que previo a la pandemia con excepción de los video-podcasts y bibliografías anotadas. Asimismo, los/as docentes del G2 identificaron el uso más frecuente de exámenes tradicionales (por ejemplo, exámenes que contienen reactivos de selección única, cierto o falso, pareos y/o preguntas abiertas), ensayos monográficos, presentaciones orales, bibliografías anotadas y resúmenes de artículos previo a la pandemia. Mientras que los criterios de evaluación utilizados con mayor frecuencia identificados por los/as docentes del G2 durante la pandemia fueron los mismos que previo a la pandemia con excepción de los video-podcasts y diarios reflexivos. Lo anterior refleja que, muchos/as de los/as docentes recurrieron a prácticas de enseñanza y educativas que no suelen utilizar en sus cursos para que el proceso de la clase fuera más llevadero. Esto anterior considerando que muchos/as de los/as docentes no contaban con preparación previa en la planificación de cursos en línea, así como el uso de herramientas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, llevaron a cabo actividades como reuniones individuales, encuestas al finalizar el curso, tiempo adicional para realizar tareas, división en subgrupos y asignación de preguntas de discusión, uso de PPT

(cuando no era su práctica usual). También hubo procesos propios de los cursos en línea como digitalizar documentos y preparar material audiovisual que profundizara en los contenidos puesto que las clases no siempre se daban de manera sincrónica. Todos/as los/as docentes concuerdan con que “puedes hacer uso de otros mecanismos que puede uno no utiliza en la modalidad presencial, pero es más trabajoso”. A pesar de ser un proceso más arduo replanificar sus cursos para cambiarlos de modalidad de manera avanzada, este proceso ayudo a los/as docentes a reflexionar e implementar cambios en sus rutinas de trabajo.

Rutinas de trabajo

Cuarto, se encuentra la subcategoría rutina de trabajo y se refiere a las acciones concretas que realizan los/as docentes antes del ofrecimiento de los cursos. Hubo un docente que sostuvo que:

yo simplemente cambié el modo de dar la clase, la rutina de la clase siguió siendo la misma, yo cambié de un salón de clases a una pantalla porque no había tiempo, no había tiempo para prepararse, ni recursos adecuados, y de hecho la parte institucional, yo creo que la institución falló en muchas áreas.

Debido a que la mayoría de los/as docentes no contaban con experiencia previa ofreciendo cursos en línea, la transición les dificulto en gran manera el proceso de adaptación. A pesar de dar continuidad con “normalidad” al semestre, fue un proceso de constante cambio, improvisación e incertidumbre. Una docente indicó que llevo a cabo:

durante dos semestres una encuesta con los/as estudiantes de qué sugieren cambiar, también lo hice con los/as profesores de la escuela graduada de negocios y me di cuenta de que lo que quieren los/as estudiantes y lo que sugieren los/as profesores/as son dos cosas muy diferentes.

Esto anterior resulta un punto importante a considerar debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje varían entre los/as docentes y estudiantes. A pesar de todos/as estar en una misma modalidad (cursos asistidos por tecnología), no todos/ dieron ni recibieron la misma calidad de enseñanza. Hubo muchas limitaciones en el proceso y asuntos de transición que deben ser considerados para efectos de dar cuenta puntualmente del contexto. Por ejemplo, estudiantes subgraduados y graduados no necesariamente tienen los mismos hábitos ni enfoque de estudios, estudiantes de nuevo ingreso (subgraduados y graduados), docentes que exclusivamente han ofrecido cursos presenciales solo usando pizarra y libro de texto físico, entre otros.

En síntesis, las experiencias fenomenológicas de enseñanza de los/as docentes fueron mayormente negativas. A pesar de contar con experiencia como docentes universitarios/as previo a la pandemia, la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías fue un reto lleno de dificultades principalmente debido a la falta de apoyo institucional para los/as entrevistados/as, según sus experiencias, a que la transición fue improvisada y forzada. La mayoría de los/as docentes resienten la falta de comunicación y comprensión por parte de la administración, así como la ausencia de recursos y herramientas que facilitaran el proceso de los cursos asistidos por tecnologías. A pesar de haber algunos docentes que identificaron experiencias positivas muy particulares, la mayoría de las experiencias se centran en lo traumático, forzado e improvisado del proceso. Muchos/as mencionan que, aunque prepararon sus cursos como de costumbre, no sienten que los objetivos de aprendizaje se cumplieron en los cursos, ni que sus estudiantes realmente aprendieron. La anterior afirmación representa dos vertientes. Por un lado, al no existir una cultura de clases a distancia, los/as docentes suelen tener mayores dudas referentes a la honestidad académica de los/as estudiantes. Por otro lado, al no contar con los recursos, herramientas y conocimientos del ofrecimiento de cursos a distancia, la

mayoría de las clases se ofrecieron emulando la lógica de la modalidad presencial. Como resultado de ambas vertientes, se genera un sentimiento de frustración e impotencia en la experiencia de los cursos asistidos por tecnología.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

A través esta investigación exploré cómo fueron las experiencias de enseñanza de 10 docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-19. Mediante dos grupos focales virtuales y un cuestionario en línea de datos sociodemográficos y prácticas de enseñanza, pude identificar categorías tales como 1) apoyo institucional, 2) transición al revés, 3) experiencia con los/as estudiantes, 4) autogestión, 5) experiencia ofreciendo los cursos, 6) sentimientos al ofrecer los cursos, 7) estrategias de enseñanza, 8) cumplimiento de objetivos, 9) recursos didácticos, 10) trayectoria educativa, 11) transformación de la vida cotidiana de los/as docentes, que contiene subcategorías tales como lugar en que ofrecen los cursos, preparación para ofrecer los cursos, estrategias de aprendizaje y rutina de trabajo.

Parte de lo que exploré en la dimensión de apoyo institucional está relacionado con el proceso de transición. Baptista et al. (2020) señalan lo abrupta que fue la transición de clases presenciales a distancia como consecuencia de la pandemia en el contexto del Covid-19. En el caso de los/as docentes entrevistados/as, todos/as estuvieron de acuerdo con que la transición en sí misma fue atropellada, improvisada y forzada. Esta experiencia fenomenológica de atropello e improvisación durante este periodo parece ser una común de los/as docentes durante este periodo.

Como resultado de la transición, estuvo en debate la relevancia de reconocer las diferencias entre clases en línea, híbridas, presenciales y asistidas por tecnología. Silas y Vázquez (2020) mencionan, como tema general, las distinciones entre clases presenciales, enseñanza remota de emergencia (ERE), *blended learning* o modalidad virtual. El distinguir y definir propiamente la modalidad fue un asunto de relevancia en los grupos focales debido a que de la modalidad se desprenden las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que adoptan cada

uno/a de los/as actores/as. Esta necesidad de distinguir la modalidad educativa parece ser una experiencia fenomenológica común de los/as docentes durante este periodo.

En el caso de los/as docentes que participaron de los grupos focales, estos mencionan la importancia de integrar herramientas y recursos didácticos que faciliten sus procesos de enseñanza y, a su vez, se preocupaban por cómo sus estudiantes asumían esta carga. Como resultado, destacan la importancia de reconocer que los/as estudiantes aprenden colaborativamente e incluyen métodos de evaluación de sus cursos para mejorarlos con el paso de los semestres. De acuerdo con Pérez (2009), desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, resulta relevante considerar los estilos de aprendizajes, así como las interacciones propias de las discusiones que se generan en clase. Son las interacciones entre las aportaciones que hacen los/as estudiantes y los/as docentes al material asignado las que propician un aprendizaje significativo. Sin embargo, es de suma importancia reconocer que, en el caso de la presente investigación, muchos/as de los/as docentes entrevistados/as no contaban con experiencia ofreciendo cursos en línea previo a la pandemia. Por lo que el uso de recursos tecnológicos, preparar sus cursos en plataformas virtuales y estilo de ofrecer sus clases se vieron afectados con la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías. Algunas de las dificultades expresadas por los/as docentes se remiten a la poca capacitación y conocimiento del uso de herramientas tecnológicas que facilitarían su transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías. Paralelamente, Cejas et al. (2020) destacan que ninguno/a de los/as docentes considera que posea un nivel avanzado del uso y aplicación de las TIC en sus prácticas educativas. Esto anterior es congruente con las experiencias de los/as docentes entrevistados/as, puesto que la mayor parte de sus críticas fueron dirigidas hacia el poco o nulo apoyo institucional.

En términos de la experiencia de los/as docentes con sus estudiantes, Fernández et al. (2020) destacan las dificultades que se presentan al momento de impartir clases debido a que pocas veces la asistencia de todos/as era posible. Asimismo, destacan las dificultades con la comunicación entre docente-alumno/a debido a que no todos/as tienen acceso a los medios por los cuales se comunicaban (por ejemplo, no conexión a internet, no cuentan con los dispositivos tecnológicos para conectarse a sus clases). De forma similar, los/as autores/as también destacan el hecho de que algunos/as docentes se han esforzado por manejar mejor el uso de las TIC en las clases a distancia. No obstante, indican que "... de estos uno menciona que no le gustan las tecnologías y no tiene interés por aprender o emplearlas ya que prefiere las clases presenciales" (Fernández et al., 2020, p. 15). En esa misma dirección, los/as docentes entrevistados/as en mi investigación indicaron haber notado un ausentismo que no pudieron controlar debido a la naturaleza de los cursos asistidos por tecnología. Muchos/as de los/as participantes indicaron que sus estudiantes realizaban otro tipo de actividades tales como ir al gimnasio, estar acostados/as en sus camas, participando en actividades de sus hijos/as, entre otras actividades. A pesar de esto anterior, los/as participantes mencionan implementaron ciertos cambios en el uso de plataformas virtuales y generaron, por ejemplo, grupos de discusión para promover conversaciones entre sus estudiantes.

Asimismo, resulta relevante destacar que, similar a la investigación de Fernández et al. (2020), hubo docentes que expresaron su resistencia al cambio de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. Expresaron explícitamente su desinterés en aprender acerca de la modalidad virtual, por lo que sus cursos asistidos por tecnología se limitaron a emular la modalidad presencial, pero a través de una plataforma virtual. Como consecuencia, toda la transición provocó una improvisación que dio continuidad al semestre, pero no con la

“normalidad” que la administración afirma. Saavedra et al. (2021, párr. 4) argumentan que “esta crisis incrementó en muchos sentidos las desigualdades educativas que ya existían antes de la pandemia de la COVID-19 en materia de educación”. En este sentido, resulta imperativo mencionar que la pandemia del Covid-19 acentuó y visibilizó la crisis educativa desde la virtualidad. Román (2020, p. 17) señala que:

no fue un cambio de modalidad, fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde hizo uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para afrontar la situación. Esto significó que el proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales.

Por lo tanto, esto anterior implicó un proceso de adaptación en medio de una improvisación forzada en la que muchos/as de los/as docentes tuvo que comenzar a impartir cursos de una manera que nunca lo había hecho. Ofrecer cursos de manera virtual no era la norma en el sistema UPR previo a pandemia. Los/as docentes tuvieron que ajustarse a una transición de clases presenciales a cursos asistidos tecnologías bajo una administración que no, según la experiencia narrada, no cuenta con la infraestructura ni los recursos para ofrecer cursos en línea propiamente. Como resultado, el proceso de transición fue difícil para muchos/as de los/as docentes entrevistados/as. Cónsono a esto anterior, Fernández et al. (2020, p. 6) destacan que los/as docentes “deben llevar un proceso de aprendizaje constante, no se puede pretender que un docente que no ha tenido contacto con tecnologías logre transmitir conocimientos efectivos a sus alumnos”.

Además, es importante mencionar que, al ser una transición abrupta e improvisada, algunos/as docentes se preocuparon por la forma en que sus estudiantes aprendían los contenidos discutidos en clases. Según Pérez (2009), desde la perspectiva constructivista del aprendizaje es

importante considerar que, en la medida en que los/as estudiantes le encuentran sentido a los contenidos discutidos, aprenden de manera significativa y a largo plazo. En este sentido, al enseñar en una modalidad no tradicional para la mayoría de los/as docentes entrevistados/as, resulta complejo pensar que hubo un cumplimiento con sus objetivos de aprendizaje en términos de honestidad académica. Los/as docentes entrevistados/as mostraron preocupación en términos de honestidad académica y el “ausentismo” en sus cursos. Referente a las formas en las que se dan los aprendizajes, independientemente de la modalidad en la que se enseñe, Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017, p. 64) destacan que “... el aprendizaje siempre sucederá de manera profunda y significativa, en la medida que sea práctico, con oportunidades de aplicabilidad de conocimientos y no memorísticos”. En el caso de la presente investigación, solo una docente destacó que pudo orientar sus cursos de una manera más individualizada y estructurada para que sus aprendieran colaborativamente. Los/as demás docentes expresaron que su experiencia con las dimensiones de cumplimientos de objetivos y estrategias de aprendizaje como variables que no podían controlar (por ejemplo, ausentismo, honestidad académica, cámaras apagadas y espacios donde los/as estudiantes se conectan para tomar la clase). Por consiguiente, expresaron su descontento con cómo se dio su experiencia con los/as estudiantes. Según Pérez (2009), desde una perspectiva constructivista del aprendizaje es imperativo considerar que la construcción de la realidad y los conocimientos es cíclica. Es decir, el proceso de adquirir nuevos conocimientos implica y exige una ruptura con los previos (Pérez, 2009). En la medida en que las personas son expuestas a su ambiente próximo/contexto histórico, van asimilando, transformando y adaptándose paralelo a su proceso de desarrollo (Piaget, 1968; Vygotsky 1928/2008). De esta manera la experiencia de enseñanza y aprendizaje durante el Covid-19 pudiera ser evaluada como una ruptura epistemológica. Ornelas (2016) hace una

distinción entre las nociones de práctica educativa y práctica docente. Por un lado, menciona que la práctica educativa se refiere a ese proceso de interacción entre docente-alumno/a-contenido antes y después de las intervenciones en clase. Por otro lado, indica que la práctica docente alude al contexto en el que se dan las situaciones entre docentes y alumnos/as que permite «hacer» y pensar acerca del «hacer». En este sentido, los/as docentes entrevistados/as realizaron cambios en sus prácticas educativas con la intención de generar discusiones en subgrupos que enriquecieran las discusiones grupales en sus cursos, así como generar cambios en sus prácticas docentes que les permitieran reflexionar acerca del ofrecimiento de cursos asistidos por tecnologías. Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, según propuesta por los autores citados en la presente investigación (Pérez, 2009; Piaget, 1968; Vygotsky 1928/2008), se observa la forma en que los/as docentes llevaron a cabo un proceso de adaptación a la nueva realidad. Ajustaron sus contenidos a lo que la realidad de aquel momento exigía: ofrecer sus cursos bajo la lógica presencial asistidos por tecnologías. Dieron continuidad al semestre y al año académico, y así sucesivamente.

Por lo tanto, es relevante mencionar que “aun así, la incorporación de los dispositivos digitales al aula se encuentra supeditada a aspectos culturales, políticos o económicos” (Martín, 2020, p. 159). Paralelamente, Aguilar (2020, p. 217) sostiene que “la incorporación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, celulares, smartphones, tablets) en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la creación de un nuevo entorno educativo...”. En el caso de la presente investigación, es importante considerar el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la pandemia del Covid-19. Asuntos como la infraestructura del sistema UPR para ofrecer cursos a distancia, visibilizar procesos desiguales que se generan como resultado de la inexistencia de una infraestructura digital tales como como brechas de salud, tecnología,

económicas, entre otras. Es de suma relevancia reconocer que muchas de las brechas mencionadas existían previo a la pandemia, solo que esta las acentuó y, por lo tanto, reflexionar acerca de qué, como Universidad, debemos mejorar para dar cuenta de los cambios que debemos generar. Avendaño et al. (2021, p. 120) sostienen que “tanto estudiantes como docentes deben desarrollar conocimientos y habilidades digitales (e-skills), responsabilidades, prácticas éticas y un alto nivel de criticidad para aprovechar el potencial aprendizaje en línea”. En este sentido, para crear una infraestructura que dé cuenta y acoja estas brechas de desigualdad, es necesario crear una cultura de educación a distancia, de cursos en línea, híbridos y presenciales. De considerar las ventajas y desventajas de cada una de las modalidades, de educar a la comunidad universitaria y de aprender de la experiencia con la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías provocados por la pandemia.

Aportaciones

En esta investigación me centré en explorar las experiencias de enseñanza de docentes universitarios/as durante el Covid-19. A través de los grupos focales pude profundizar en la experiencia de los/as docentes entrevistados/as. Logré explorar la experiencia individual y grupal de los/as participantes del grupo focal. A través de los diálogos generados en cada uno de los grupos focales, así como la guía de preguntas semiestructurada facilitó reflexionar acerca de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tuvieron cada uno/a de los/as participantes al ofrecer cursos asistidos por tecnología durante el periodo de pandemia. Muchos/as de los/as participantes coincidieron con sus experiencias sin dejar a un lado su experiencia individual.

Los resultados de esta investigación resultan relevantes debido a que nos ayudan a entender con mayor profundidad la experiencia vivida por un grupo de profesores/as al ofrecer cursos asistidos por tecnología durante el periodo de pandemia. Entender esta experiencia a

profundidad sirve de base para una reflexión institucional sobre los planes de contingencia ante situaciones inesperadas. De igual manera, entender la experiencia de los/as docentes visibiliza los retos, preocupaciones y ‘áreas que deben ser atendidas no solo en situaciones de emergencia, sino en situaciones cotidianas. Asimismo, la investigación puede ser utilizada para mejorar los currículos académicos, formas de llevar a cabo un diseño instruccional, establecer criterios de evaluación formativa y sumativa desde las propias experiencias de quienes tienen la tarea de «enseñar». Más allá de proponer teóricamente el paradigma constructivista del aprendizaje, esta investigación pudiera establecer las pautas prácticas para su implementación concreta como respuesta a las demandas educativas suscitadas por el Covid-19 en instituciones en las que la educación a distancia no ha sido una práctica habitual. A su vez, pudiera repercutir en mejoras a teorías e instrumentos existentes al orientarlos al desarrollo, uso y evaluación de estrategias de aprendizaje en las modalidades a distancia en la educación; así como al estudio detallado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Limitaciones

Como todo proceso de investigación, es de suma importancia reconocer las limitaciones de la investigación realizada. En el caso de la presente investigación, algunas limitaciones son que el grupo de participantes, en su mayoría, fueron docentes del Facultad de Ciencias Sociales. A pesar de realizarse una convocatoria abierta a docentes de la UPRRP de todos los departamentos, la mayoría de los/as participantes que mostraron interés, completaron el cuestionario y participaron de los grupos focales pertenecen al Facultad de Ciencias Sociales. A su vez, es relevante reconocer que la modalidad en la que se llevaron a cabo ambos grupos focales fue de manera virtual. La razón para llevar a cabo los grupos focales de manera virtual se debió a que flexibilizó el acceso y disponibilidad de coincidir entre los/as participantes. Además,

el elemento virtual de los grupos focales facilitó el proceso de grabación audiovisual y transcripción. Sin embargo, es importante reconocer que la modalidad virtual tiene limitaciones tales como no poder observar el lenguaje no verbal de los/as participantes, cámaras apagadas, problemas de conexión, incomodidad con el uso de la plataforma, entre otros. Otra limitación resulta ser que la mayoría de los/as docentes entrevistados/as contaba con experiencia solo en cursos presenciales. Por consiguiente, la experiencia con la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología, a pesar de ser abrupta e improvisada, en general, resultó ser negativa puesto que no contaban con las herramientas, recursos, ni capacitaciones para ofrecer cursos propiamente en línea. También es importante destacar que, aunque en las investigaciones de corte cualitativo no es relevante el tamaño de la muestra, ni generalizar los resultados, para efectos de dar cuenta con mayor profundidad de las experiencias de los/as docentes, es una limitación que solo se hayan entrevistado a 10 personas. Finalmente, debido a la poca organización y comunicación percibida por el grupo, entre la administración y los/as docentes entrevistados/as, hubo un sesgo negativo hacia la administración durante ciertas discusiones de los grupos focales que, como resultado, opacaban las pocas experiencias positivas e individuales que tuvieron algunos/as docentes. Por lo tanto, los diálogos se centraban más en las deficiencias de la transición que en lo que pudieron aprender de esta experiencia.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Como recomendaciones para futuras líneas de investigación, sugiero explorar la experiencia de los/as estudiantes tipo conversatorio con los/as docentes. De alguna manera u otra, comparar y contrastar ambos lados de la experiencia de la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnología. De forma similar, explorar la experiencia de la administración de la UPRRP y compararla con la experiencia de los/as docentes. Esta línea de investigación, por

ejemplo, se pudiera llevar a cabo a través de un foro de discusión que permita explorar a profundidad dimensiones como apoyo institucional y autogestión. También, se pudiera realizar un estudio de corte cuantitativo en el que se administre un cuestionario explorando la percepción de los/as docentes en términos de apoyo institucional. Asimismo, resulta muy importante explorar la transición al revés, es decir, el regreso a la “normalidad” postpandemia. Tanto para docentes como para estudiantes. Finalmente, con la intención de obtener una mirada más amplia y profunda de la experiencia de enseñanza durante el Covid-19, extender el estudio a otras universidades privadas o recintos de la UPR.

Conclusiones

En los párrafos previos expuse una síntesis de la revisión de literatura, marco teórico y los resultados de la presente investigación en los que se exploró las experiencias de docentes universitarios/as con la transición a educación asistida por tecnología durante la pandemia del Covid-19. Resulta imperativo mencionar que existe congruencia entre los resultados expuestos en la literatura y la presente investigación. La mayoría de los artículos revisados y la presente investigación presentan los siguientes puntos en común: 1) transición de clases presenciales a distancia problemática; 2) falta de conocimiento, uso y aplicación de las TIC como estrategia de enseñanza; 3) ausencia de prácticas educativas centradas en el contexto histórico, social, cultural y económico; y 4) resistencias al uso y aplicación de las TIC como medio de enseñanza independiente de la modalidad.

De igual forma, es importante destacar que, según la experiencia de la facultad entrevistada, la UPRRP falló en términos de apoyo institucional. De manera general, los/as docentes entrevistados/as coinciden con que el proceso de transición fue violento, cruel y perverso debido a que no hubo una orientación previa, no hubo comunicación activa por parte de

la administración con los/as docentes, es decir, todo se redujo a una improvisación forzada. En el proceso, muchos/as de los/as docentes expresaron sentimientos de incertidumbre, ansiedad y frustración debido a que sienten que los/as estudiantes no fueron totalmente honestos en términos académicos. Hubo varias quejas relacionadas con el fraude académico y experiencias de aprendizaje fallidas. Los/as docentes entrevistados/as expresaron que hubo una falta de compasión hacia el Otro, entienden que la administración pudo y debió haber hecho más. Sugieren que se lleve a cabo un foro en el que se reflexione acerca de este proceso y como mejorar los procesos si volviera a suceder una situación similar en el futuro. Como consecuencia, es importante considerar que, el acto de enseñar trasciende el salón de clases, el uso y aplicación de las TIC propicia ese entendimiento de los consensos sociales, culturales, históricos, políticos y económicos en los que se educa (Rodríguez-Arrocho 2018a; 2018b). El contexto social, histórico y cultural en el que se desarrolla la pandemia del Covid-19 es uno muy particular y resulta relevante tomar en cuenta cómo este contexto impactó la manera en cómo se dio la transición. Si bien es cierto que la administración de la UPRRP tiene una responsabilidad con los/as docentes y estudiantes, también es imperativo reconocer que la pandemia fue un proceso que exigió una improvisación que, con el paso de los semestres, debió regularse. En conclusión, desde la teoría constructivista del aprendizaje, es de suma relevancia que haya un proceso de reflexión entre la administración y los/as docentes en el que se abra el foro para discutir asuntos relacionados a la transición pre y postpandemia con la intención de mejorar estos procesos en un futuro. Este diálogo permitiría auscultar las necesidades de los/as docentes e identificar potenciales áreas de mejora que redunden en un beneficio a la institución.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Avendaño, W., Luna, H., & Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Baptista, L., Loeza, C., Almazán, A., López, V., & Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Cejas, M., Lozada, N., Urrego, A., Mendoza, J., & Rivas, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 39 (6). 10.17013/risti.37.132-148
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2021). *Aspectos básicos del COVID-19*. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/your-health/about-covid-19/basics-covid-19.html>
- Cernuda, A. (2014). Replanteándose el entrenamiento memorístico y repetitivo. *ReVisión*, 7(3). <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path%5B%5D=159&path%5B%5D=272>

- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5612845.pdf>
- Cresswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6a ed.). Pearson.
- Cruzat, E. (2020). Ensayo temático: “el rol del docente ante la clase virtual”. *Práctica Familiar Rural*, 5(3). <https://doi.org/10.23936/pfr.v5i3.176>
- Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2020). Cursos presenciales asistidos por tecnología. Documento interno no publicado.
- Díaz-Guecha, L., & Márquez-Delgado, R. (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48). <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.667>
- Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., & Firdoussi, L. E. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*. <http://dx.doi.org/10.1155/2020/8890633>
- Fernández, J. ., Domínguez, J., & Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14). <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

- Fernández, R., Server, P., & Cepero, E. (2001). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1). <https://doi.org/10.35362/rie2512912>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Freiberg, A., Berenguer, D., Fernández, M., & Ledesma, R. (2017). Estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 17(1). <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v17i1.626>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gay, L. R., & Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Gestión Banco Mundial. (2020). *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696?locale-attribute=es>
- González, Fredy (1998). Acerca del Constructivismo. <http://vaganet.orgfree.com/especial/fred2.html>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 a ed.). McGraw Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Hernández, R., & Infante, M. (2017). La clase en la enseñanza superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40.
10.5294/edu.2017.20.1.2
- Martín, A. (2020). Percepciones de alumnos y docentes de 5. Y 6. De educación primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por Covid-19. *Ensenanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 38(2).
<http://dx.doi.org/10.14201/et2020382157175>
- Martín, A., Cruz, M., & Costa, P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44.
10.24140/issn.1645-7250.rle44.07
- McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals for educational research* (7 a ed.) Pearson.
- Mills, G.E. (2018). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Curriculum*, 25.
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>
- Montoya, L., Parra, M., Lescay, M., Cabello, O., & Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332019000200241&lng=es&tlng=es.
- Navia, J. (2018). La tarea educativa frente a las transformaciones tecnológicas. *Educación Superior*, 4(1), 41-53.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832018000100008&lng=es&tlng=es.

Organización Mundial de la Salud. (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS.

<https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Ormrod, J. (2016). *Human Learning*, 7 th Edition. Pearson.

Ornelas, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios/Educational and teaching practices in a group of university professors. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 46(2).

<https://www.redalyc.org/journal/270/27046182005/html/>

Ortega, D., Rodríguez, J., Mateos, A. (2021). Educación Superior y la COVID-19: Adaptación Metodológica y Evaluación Online en dos Universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2). 10.17163/soph.n19.2015.04

Pérez, A. (2009). *El Constructivismo en los espacios educativos*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero, S. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1).

<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., & Santa, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 7(2).
<https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.14>
- Piaget, J. (1968). El punto de vista de Piaget. En *Lecturas de psicología del niño: Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Juan Deval compilador. Mexico: Alianza Editorial. pp.166-185.
- Putman, S.M., & Rock, P. (2018). *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. SAGE Publications.
- Rochina, S., Ortiz, J., & Paguay, L. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-386.pdf>
- Rodríguez-Arrocho, W. (2018a). Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.3306>
- Rodríguez-Arrocho, W. (2018b). Tecnologías de la información y la comunicación: nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27(1). <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50751>

Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020).

Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-

185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>

Ruíz, G. (2020). Covid-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es)

[66662020000200229&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es)

Saavedra, J., Giannini, S., & Jenkins, R. (2021). El estado de la crisis educativa mundial: un

camino hacia la recuperación. [https://es.unesco.org/news/estado-crisis-educativa-](https://es.unesco.org/news/estado-crisis-educativa-mundial-camino-recuperacion#:~:text=Esta%20crisis%20increment%C3%B3%20en%20muchos,los%20ni%C3%B1os%20a%20la%20escuela)

[mundial-camino-](https://es.unesco.org/news/estado-crisis-educativa-mundial-camino-recuperacion#:~:text=Esta%20crisis%20increment%C3%B3%20en%20muchos,los%20ni%C3%B1os%20a%20la%20escuela)

[recuperacion#:~:text=Esta%20crisis%20increment%C3%B3%20en%20muchos,los%2](https://es.unesco.org/news/estado-crisis-educativa-mundial-camino-recuperacion#:~:text=Esta%20crisis%20increment%C3%B3%20en%20muchos,los%20ni%C3%B1os%20a%20la%20escuela)

[0ni%C3%B1os%20a%20la%20escuela.](https://es.unesco.org/news/estado-crisis-educativa-mundial-camino-recuperacion#:~:text=Esta%20crisis%20increment%C3%B3%20en%20muchos,los%20ni%C3%B1os%20a%20la%20escuela)

Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R., & Marcano, B. (2021) IberoAmerican higher education

institutions facing COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*,

31(1-4). 10.1080/10911359.2020.1842835

Silas, J., & Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la

pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericana*

de Estudios Educativos (México), 50.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>

Universidad de Puerto Rico. (2020). (Carta Circular 2020, 25 de marzo). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2020). (Carta Circular 2020, 14 de abril). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2020). (Carta circular 2020, 14 de junio). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2020). (Carta circular 2020, 12 de noviembre). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2021). (Carta circular 2021, 12 de enero). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2021). (Carta circular 2021, 9 de marzo). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2021). (Carta circular 2021, 17 de junio). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2021). (Carta circular 2021, 5 de agosto). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2021). (Carta circular Rectoría UPRRP 2021, 3 de noviembre). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2021). (Carta circular Rectoría UPRRP 2021, 23 de noviembre). Documento interno no publicado.

Universidad de Puerto Rico. (2022). (Carta circular 2022, 8 de enero). Documento interno no publicado.

Vygotsky, L.S. (1998/2008). The Problem of Age. En *Developmental Child Psychology. The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 5, pp. 187-205.

Yáñez-Galleguillos, L., & Soria-Barreto, S. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5). 10.4067/S0718-50062017000500007

APÉNDICES

Apéndice A: Cuestionario

**Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología**

Título: Experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-19

El siguiente cuestionario consiste en dos partes. Por un lado, la primera parte consiste en la recopilación de datos sociodemográficos relacionados con su experiencia como docente universitario/a. Por otro lado, la segunda parte consiste en una serie de preguntas dirigidas a explorar sus prácticas educativas como docente universitario/a. Por favor, lea cuidadosamente las instrucciones que aparecen al inicio de cada sección. Le agradecemos por su tiempo e interés en participar.

I. Datos sociodemográficos. A continuación, leerá 12 premisas de selección única o de respuesta sobre datos sociodemográficos relacionados con su experiencia como docente universitario/a. Favor de leer cuidadosamente cada una de las premisas y seleccionar o redactar la respuesta que mejor aplique.

1. Edad:
2. ¿Con qué género se identifica?
 - a. Femenino
 - b. Masculino
 - c. Género fluido
 - d. Cuir
 - e. Transgénero
 - f. Género no binario
 - g. Otro:
 - h. Prefiero no responder.
3. Facultad o escuela:
4. Departamento:

5. Años en la docencia:
6. Nivel que enseña:
 - a. Subgraduado
 - b. Graduado
 - c. Ambos
 - d. Otro:
 - e. Prefiero no responder.
7. Tipo de contratación actual:
 - a. Regular
 - b. Contrato a tiempo completo
 - c. Contrato a tiempo parcial
 - d. Otro:
 - e. Prefiero no responder.
8. Indique la cantidad de créditos promedio que tiene cada semestre:
 - a. 3-6
 - b. 9-12
 - c. 12-15
 - d. Otro:
 - e. Prefiero no responder.
9. ¿Cuántos semestres lleva ofreciendo cursos asistidos por tecnologías?
 - a. 2
 - b. 4
 - c. 5

- d. Otro
- e. Prefiero no responder.

10. ¿Ha ofrecido cursos en línea **previo** a la pandemia?

- a. Sí
- b. No
- c. Prefiero no responder.

11. Entrenamiento en cursos en línea **previo** a la pandemia

- a. División de Educación Continua y Estudios Profesionales (DECEP)
(Facilitador/a en línea y gestor/a de cursos virtuales)
- b. Centro para la Excelencia Académica (CEA) (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes)
- c. Otro:
- d. Prefiero no responder.

12. Entrenamiento en cursos en línea **durante** la pandemia

- a. DECEP (Facilitador/a en línea y gestor/a de cursos virtuales)
- b. CEA (Construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo mediante las tecnologías emergentes)
- c. Otro:
- d. Prefiero no responder.

II. Prácticas educativas: A continuación, leerá seis (6) premisas de selección única o múltiple relacionada con sus prácticas educativas como docente universitario/a. Favor de leer cuidadosamente cada una de las premisas y seleccionar la(s) respuesta(s) que mejor aplique.

1. ¿Considera que tiene una preferencia de clases presenciales por sobre las clases asistidas por tecnologías y/o en línea?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Otro:
 - d. Prefiero no responder.

2. ¿Considera que ha recibido los adiestramientos necesarios en tecnología para ofrecer un curso asistido en tecnología y/o en línea de calidad?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Otro:
 - d. Prefiero no responder.

3. ¿Con qué frecuencia usa tecnologías de información y comunicación (TIC) para sus clases **previo a la pandemia del Covid-19**? Seleccione todas las que apliquen:
 - a. Correo electrónico
 - b. Almacenamiento en la nube (por ejemplo, OneDrive o Google Drive)
 - c. Juegos en línea (por ejemplo, *Kahoot* o *Quizizz*)
 - d. Moodle institucional (*Big Blue Button*)
 - e. Plataformas virtuales (por ejemplo, *Google Meet*, *ZOOM* y/o *Microsoft TEAMS*)
 - f. Comunidades virtuales (por ejemplo, redes sociales como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* o *Twitter*)

- g. Blogs
 - h. Otros:
 - i. Prefiero no responder.
4. ¿Con qué frecuencia usa tecnologías de información y comunicación (TIC) para sus clases **durante la pandemia del Covid-19**? Seleccione todas las que apliquen:
- a. Correo electrónico
 - b. Almacenamiento en la nube (por ejemplo, OneDrive o Google Drive)
 - c. Juegos en línea (por ejemplo, *Kahoot* o *Quizizz*)
 - d. Moodle institucional (*Big Blue Button*)
 - e. Plataformas virtuales (por ejemplo, *Google Meet*, *ZOOM* y/o *Microsoft TEAMS*)
 - f. Comunidades virtuales (por ejemplo, redes sociales como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* o *Twitter*)
 - g. Blogs
 - h. Otros:
 - i. Prefiero no responder.
5. Identifique cuáles son los criterios de evaluación utilizados con mayor frecuencia en su práctica educativa **previo** a la pandemia (seleccione todas las que apliquen):
- a. Exámenes tradicionales (por ejemplo, exámenes que contienen reactivos de selección única, cierto o falso, pareos y/o preguntas abiertas)
 - b. Presentaciones orales
 - c. Resúmenes de artículos

- d. Bibliografías anotadas
 - e. Diarios reflexivos
 - f. Ensayos monográficos
 - g. Video-podcasts
 - h. Otros:
 - i. Prefiero no responder.
6. Identifique cuáles son los criterios de evaluación utilizados con mayor frecuencia en su práctica educativa **durante** a la pandemia (seleccione todas las que apliquen):
- a. Exámenes tradicionales (por ejemplo, exámenes que contienen reactivos de selección única, cierto o falso, pareos y/o preguntas abiertas)
 - b. Presentaciones orales
 - c. Resúmenes de artículos
 - d. Bibliografías anotadas
 - e. Diarios reflexivos
 - f. Ensayos monográficos
 - g. Video-podcasts
 - h. Otros:
 - i. Prefiero no responder.

Apéndice B: Certificación del Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI)

Universidad de
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944
cipshi.degi@upr.edu - <http://graduados.upr.edu/cipshi>

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 2122-131

Título del protocolo: Experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-19

Investigadora: Keishly A. Colón Flores

Tipo de revisión: Inicial Renovación

Evaluación: Comité en pleno
 Revisión expedita:
Categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): 2 (iii)

Fecha de la autorización: 7 de junio de 2022



Además, el CIPSHI:

- Concedió la dispensa solicitada para modificar el procedimiento estándar de toma de consentimiento informado.

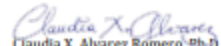
Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.

Departamento de
Estudios Cuantitativos
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

787-764-2000
Ext. 86700
Fax 787-763-6011

Página electrónica:
<http://graduados.upr.edu>


Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Apéndice C: Guía de preguntas para la entrevista mediante grupo focal de docentes universitarios/as



**Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología**

Guía de preguntas para la entrevista mediante grupo focal de docentes universitarios/as

Título: Experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-

19

Participantes:

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | |

Fecha del grupo focal: _____

Hora de inicio: _____ Hora finalizada: _____ Duración de la sesión: _____

Duración planificada: 90-120 minutos

Introducción:

- Ofrecer un saludo a los/as participantes.
- Notificar que se activará la función de grabar audio y video.
- Repasar cómo prender y apagar la cámara y el micrófono antes y durante la entrevista.
- Confirmar que el/la participante haya firmado la hoja de consentimiento informado.

- Solicitar que considere los límites de confidencialidad y exhortar a que no grabe ni divulgue la información compartida.
- Repasar que debe cerrar la sesión (*logout*) y salir de la plataforma al terminar la entrevista.

Bienvenida: Saludos cordiales. Muchas gracias por aceptar participar en este grupo focal como parte de una investigación cualitativa. Mi nombre es Keishly A. Colón Flores, soy estudiante doctoral del Departamento de Psicología y estoy llevando a cabo esta investigación conducente a grado bajo la supervisión del profesor Samuel Colón De La Rosa, PhD. Durante esta entrevista virtual conversaremos acerca de las experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-19. El propósito de este grupo focal consiste en explorar cuáles han sido las experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante la transición de clases presenciales a cursos asistidos por tecnologías en línea.

Realizaré una serie de preguntas que guiarán la entrevista y me gustaría que ustedes se expresen en torno al tema desde su perspectiva y que compartan sus experiencias como docentes con la educación asistida por tecnologías en línea durante el Covid-19. Cada uno/a puede expresar lo que piensa y puede reaccionar o abundar a lo que otros/as participantes comenten. Para asegurar la calidad del audio que quedará grabado, les agradeceré que hable cerca del micrófono y que sea una persona a la vez. Para facilitar el orden en el que se establece el dialogo, sugiero hacer uso de la reacción que simula una mano.

Presentación de los participantes

Para iniciar, me gustaría que cada uno/a se presente indicando:

- Su nombre, facultad y departamento al que pertenece y nivel que enseña.

Muchas gracias a todos/as por presentarse. Ahora me gustaría que conversemos respecto a:

1. ¿Pueden contar alguna anécdota (graciosa, seria, preocupante) durante el periodo en que ha dado clases asistidas por tecnología o en línea?
2. ¿En qué lugar usualmente ofrecen las clases asistidas por tecnología o en línea?
 - a. ¿Cómo describirían sus condiciones de trabajo remoto?
3. ¿Pueden identificar cambios en la rutina de trabajo que han realizado al ofrecer cursos a distancia o asistidos por tecnología?
 - a. Por ejemplo, ¿a qué hora se levantan? ¿A qué hora terminan de trabajar? ¿Con cuánto tiempo de anticipación se prepara para las clases? ¿Hacen pruebas antes de ofrecer una clase? ¿Qué retos representaron estos cambios?
4. ¿Cómo ustedes se preparan para ofrecer un curso asistido por tecnología o en línea?
5. ¿Ha habido algún impacto en la forma de prepararse para las clases?
6. ¿Ha recibido algún apoyo institucional durante el ofrecimiento de estos cursos? ¿Puede abundar?
 - a. ¿Cómo evalúan ese apoyo?
 - b. ¿Qué hubieran deseado tener?
7. En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿cómo evalúan el cumplimiento de objetivos educativos?
8. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan en sus cursos?
9. ¿Hay diferencias en las estrategias de enseñanza en los cursos asistidos por tecnología y los cursos presenciales?
10. ¿Qué recursos didácticos utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
11. ¿Cómo ustedes se sienten ofreciendo cursos en las modalidades asistidas por tecnología y en línea?

- a. ¿Qué sentimientos le provocó la transición de clases presenciales a asistidas por tecnologías?
12. ¿Qué piensan de los/as alumnos/as a los/as que le han ofrecido clases asistidas por tecnología y a distancia?
13. ¿Cómo se manifiestan las relaciones pedagógicas (docente-estudiante y entre estudiantes) en los cursos a distancia y asistidos por tecnología?
14. ¿Cómo ustedes autoevalúan la experiencia ofreciendo cursos en línea y asistidos por tecnología?
15. ¿Hay algún asunto de su experiencia ofreciendo cursos en línea que no se ha preguntado, pero que ustedes quisieran compartir?

Recordatorios:

- Recuerde que debe cerrar la sesión (*logout*) y salir de la plataforma al terminar la entrevista.
- **Despedida:** Nuevamente, gracias por su tiempo. ¡Que pasen un excelente día!
- Verificar que toda persona haya cerrado la sesión.

Apéndice D: Hoja informativa



Facultad de Ciencias Sociales • Departamento de Psicología

HOJA INFORMATIVA

Experiencias de docentes universitarios/as con la educación a distancia durante el Covid-19

Descripción

Usted ha sido invitada/o a participar en una investigación sobre las experiencias de docentes universitarias/os con la educación a distancia durante el Covid-19. La investigación tiene como propósito explorar cuáles son las experiencias de enseñanza de docentes universitarias/os con la educación asistida por tecnologías y en línea durante el Covid-19. Esta investigación es realizada por Keishly A. Colón Flores, estudiante doctoral del Programa Graduado de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras bajo la supervisión del Dr. Samuel Colón De La Rosa. Usted fue seleccionada/o para participar en esta investigación debido a que cumple con las siguientes características: (a) ser docente (tiempo parcial o completo) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y (b) haber impartido cursos a distancia (subgraduados o graduados) tanto asistidos por tecnología como en línea durante los años académicos de 2019-2020, 2020-2021 y/o 2021-2022. Se espera que participen aproximadamente 14 personas de forma voluntaria.

Si acepta participar en esta investigación, por un lado, completará un cuestionario en línea que contiene 18 preguntas acerca de sus datos sociodemográficos y prácticas educativas previo y durante la pandemia. Completar el cuestionario le tomará aproximadamente 15-20 minutos. Por otro lado, participará en un grupo focal en el que se explorará su experiencia de enseñanza con los cursos asistidos por tecnologías y en línea durante el Covid-19. En el caso de los grupos focales, estos serán grabados en audio y video a través de la plataforma MS Teams o ZOOM con el propósito de transcribir y analizar fenomenológicamente las narrativas. Participar en el grupo focal virtual le tomará aproximadamente dos (2) horas.

Riesgos y beneficios

Su participación en la presente investigación conlleva riesgos mínimos tales como sentir incomodidad con algunas premisas, temas o preguntas relacionadas con su experiencia de enseñanza durante el Covid-19. Además, existe la posibilidad de sentir incomodidad de aprender a utilizar la herramienta virtual, así como agotamiento por el uso del medio. Con la intención de minimizar los potenciales riesgos, usted puede abstenerse de contestar cualquier pregunta o dar por terminada su participación en cualquier momento sin ninguna penalidad. Para participar en esta investigación, no es necesario que descargue una aplicación. Tanto para el cuestionario en línea como para el grupo focal, solo deberá oprimir el enlace correspondiente a cada uno. Es importante recalcar que, debido a la naturaleza virtual de la investigación, puede haber cargos adicionales por el consumo de datos móviles o de conexión de internet. Esta investigación no conlleva beneficios directos para los/as participantes. Sin embargo, su participación será muy valiosa debido a que nos permitirá recopilar información



9 Ave. Universidad STE 901
San Juan, PR 00925-2529



(787)764-0000 ext. 87543/87546

Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/W
<http://www.sociales.uprr.edu/psicologia>



Facultad de Ciencias Sociales • Departamento de Psicología

sobre un tema que no se ha estudiado en Puerto Rico y pudiera dar paso a futuras investigaciones.

Confidencialidad

Los datos recopilados en el estudio serán manejados de forma confidencial. Al inicio del cuestionario en línea se estará recopilando información contacto (nombre, correo electrónico y disponibilidad para participar del grupo focal) con la intención de utilizar las respuestas provistas para asignar a los/as participantes a uno de los dos (2) grupos focales de acuerdo con las similitudes de sus respuestas. Por lo tanto, en el cuestionario en línea, la información contacto estará vinculada con sus respuestas. Una vez asignados/as a los grupos focales se creará un banco de datos digital sin identificadores directos. Solo la investigadora principal, Keishly A. Colón Flores, el supervisor de la investigación, el Dr. Samuel Colón De La Rosa y asistentes de investigación tendrán acceso a los datos crudos. No obstante, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos obtenidos en este estudio. Es importante mencionar que, el nombre y la dirección de correo electrónico obtenidos del cuestionario en línea, serán eliminados y borrados una vez se genere el banco de datos sin identificadores directos. En el caso del grupo focal, las grabaciones en audio y video serán transcritas sin identificadores para luego ser analizadas. Por lo tanto, la información que le identifique directamente como nombre, correo electrónico y videograbaciones serán almacenadas en el OneDrive personal de la investigadora principal por un período de tres (3) años una vez finalizada la investigación. Una vez transcurrido este tiempo, estos datos digitales serán borrados. El banco de datos digital y las transcripciones, ambas sin identificadores directos, serán conservados permanentemente para ser utilizados en futuros análisis.

Dado a que la recopilación de datos será virtual debe considerar que la información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente. De igual forma, en el caso del grupo focal, como la información a obtenerse será compartida entre los/as participantes, la investigadora no puede garantizar que la información compartida en el grupo no sea revelada por los/as participantes. Sin embargo, le exhorto a mantener la confidencialidad de la información y a no grabar la sesión.

Incentivos

Se estará rifando una tarjeta Visa Gift Card valorada en \$30.00 dólares por cada uno de los



9 Ave. Universidad STE 901
San Juan, PR 00925-2529



(787)764-0000 ext.
87543/87546

Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/V/I
<http://www.sociales.uprrp.edu/bucolon>



Facultad de Ciencias Sociales • Departamento de Psicología

grupos focales. Es importante recalcar que para ser elegible debe haber completado el cuestionario en línea y haber completado su participación en el grupo focal. Una vez finalizada la participación, de ser una de las personas seleccionadas, se le notificará a través del correo electrónico institucional los pasos a seguir.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. En el caso del cuestionario en línea solo debe presionar la "X" roja que aparece en la parte superior derecha y en el caso del grupo focal puede dar por terminada su participación o cerrar la plataforma ("logout") al concluir la entrevista. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a guardar o imprimir copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor, comuníquese con Keishly A. Colón Flores al (787) 901-6134 o a keishly.colon@upr.edu. También, puede comunicarse con el supervisor de la investigación el Dr. Samuel Colón De La Rosa al (787) 764-0000 extensión 87548 o a samuel.colon@upr.edu.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Versión: 2022-10-04

