

Serey, D., Samuel, M. & Dáz-Levicoy, D.(2023). Identificación de las necesidades de aprendizaje del estudiantado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 215-228.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.546481>

Identificación de las necesidades de aprendizaje del estudiantado de Educación Infantil

Daniel Serey Araneda¹, Marjorie Samuel¹, Danilo Díaz-Levicoy²

¹Universidad Autónoma de Chile, ²Universidad Católica del Maule

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer el impacto de los componentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las estudiantes de las carreras de primera infancia en Chile. Para lograr este objetivo se siguió una metodología de tipo cuantitativa, no-experimental de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 851 estudiantes de primer a quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Infantil (Educación Parvularia) de 14 universidades de Chile, a quienes se les aplicó un cuestionario construido ad-hoc, presentado adecuados índices de validez y confiabilidad. Los resultados demuestran que, a nivel de la dimensión del aprendizaje, un bajo porcentaje de estudiantes manifiestan que los docentes no conocen sus necesidades de aprendizaje, lo cual implica que se sienten desconectados de la metodología utilizada por los profesores. Los resultados obtenidos nos indican la necesidad de que las instituciones universitarias realicen mayores esfuerzos en lo referente a aprendizajes que incluyan vías sólidas de consolidación, donde se consolide no solo el trabajo tutorial para el alumnado, sino también para los profesionales implicados que implique un verdadero desarrollo de los aprendizajes.

Palabras clave

Formación del profesorado; primera infancia; evaluación; enseñanza; aprendizaje.

Contacto:

Daniel Serey, daniel.serey@uautonoma.cl. Av. Pedro de Valdivia 425, Providencia, 7500912, Región Metropolitana, Chile.

Identification of learning needs in Early Childhood Bachelor students

Abstract

The objective of the study was to know the impact of the components on the teaching and learning processes of students of early childhood careers in Chile. To achieve this objective, a quantitative, non-experimental, cross-sectional methodology was followed. The sample consisted of 851 students from the first to the fifth year of the Pedagogy in Early Childhood Education (Early Childhood Education) course from 14 Chilean universities, to whom an ad-hoc constructed questionnaire was applied, presenting adequate validity and reliability indices. The results show that, at the level of the learning dimension, a low percentage of student's state that teachers do not know their learning needs, which implies that they feel disconnected from the methodology used by teachers. The results obtained indicate the need for university institutions to make greater efforts in relation to learning that includes solid consolidation paths, where not only the tutorial work for the students is consolidated, but also for the professionals involved that implies a true development. of the learnings

Key words

Teacher training; early childhood; evaluation; teaching; learning.

Introducción

La rápida propagación de la crisis sanitaria en el mundo, provocada por la COVID-19, causó un impacto sin precedentes en el desarrollo multidimensional de la población, situación que no dejó indiferente a la Educación Superior, lo que implicó que los países adoptaran medidas de emergencia sanitaria, que derivaron en un confinamiento y aislamiento social por meses. Los efectos específicos que generó esta situación fueron devastadores en ámbitos económicos, sociales y psicológicos (Organización Mundial de la Salud, 2020), pero, en especial, afectó los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

Esto obligó a las instituciones educativas a suspender las clases presenciales, generando que más de 2000 millones de estudiantes en el mundo fueran afectados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a). Esto implicó, como única alternativa, el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad online, surgiendo la enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020).

La literatura reporta que los profesores y docentes sustituyeron su labor académica presencial por una virtual, generando un esfuerzo mayor, dado el nuevo contexto de trabajo (García-Peñalvo y Torres, 2020). Este fue un momento fundamental que evidenció la capacidad de adaptación al cambio y a la incertidumbre, sin precedentes, por parte de toda la comunidad escolar (García-Peñalvo y Corell, 2020; Molina y López, 2019). Sin embargo, pese a estas capacidades, una vez que se regresó a las clases presenciales, se cuestionó la preparación y el conocimiento de los profesores y docentes en el manejo de herramientas tecnológicas para el desarrollo de su labor académica en modalidad virtual, dado que puede implicar diferencias importantes tanto en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (González et al., 2020).

Este escenario de docencia online implicó una nueva manera de realizar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con planteamientos específicos desde el punto de vista didáctico, metodológico y evaluativo de los procesos educativos (Serey y Zuñiga, 2021). En este sentido, Cabero-Almenara (2020) señaló que el paso abrupto de una enseñanza

presencial a una mediada por las tecnologías ha desenmascarado problemas no solo en los niveles inferiores, sino que también, en el universitario. Por ejemplo, la creencia que la formación virtual era de segunda categoría y la baja competencia digital de algunos profesores y docentes (Aguilar, 2020; Cabero-Almenara, 2020).

La incorporación de las tecnologías en la docencia universitaria se entendía como un complemento al proceso de enseñanza (Cabero-Almenara, 2020), y no como una oportunidad para innovar y enriquecer el conocimiento. Además, no se concibe el sustituir las clases presenciales por virtuales (Cabero-Almenara, 2014; Cabero-Almenara y Barroso, 2016; Guri-Rosenblit, 2018; Pinto et al., 2017). Estas situaciones vinieron a evidenciar la baja competencia digital de los docentes universitarios, confirmando lo mencionado en OCDE (2019), donde se señala que solamente un 40% de los docentes se consideran preparados para utilizar las tecnologías digitales para dar sus materias.

Por ello, durante la pandemia por COVID 19, en muchos casos, el uso de las tecnologías para la enseñanza universitaria se limitó a mantener el modelo pedagógico del docente como transmisor de conocimientos, utilizando un espectro limitado de herramientas tecnológicas, para garantizar a los estudiantes contenidos que no fueran presentados de forma unidireccional (Maor y Currie, 2017; Mercader y Gairín, 2017; Mercader, 2019).

Por otro lado, García-Peñalvo (2020) explica el debate generado en las diferentes universidades respecto de la oportunidad o necesidad de adoptar modelos semipresenciales u online, como respuesta a la demanda social y a los movimientos en el mercado global del sistema universitario. No obstante, al igual que en otros sectores profesionales, la inversión y la transformación digital se fue postergando, lo que implicó que no se generara el cambio del rol docente necesario para enfrentar la pandemia de manera más efectiva, para lograr un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo en esta enseñanza remota de emergencia (Amador et al., 2017; Prendes et al., 2017).

Las lecciones aprendidas con la docencia de emergencia deben servir de base indiscutible para rediseñar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Vlachopoulos y Makri, 2019), esto incluye, bajo la idea de García-Peñalvo et al. (2020), los modelos de evaluación, que están intrínsecamente ligadas al diseño de la instrucción en este tipo de escenarios. En este sentido, la docencia online puede ser repensada como una oportunidad para mejorar el sistema de evaluación. Contrario de lo que se podría pensar, los docentes podrían replantearse la relación de la evaluación con la adquisición de competencias desde las tecnologías, que vayan más allá de la urgencia que plantea la pandemia (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; García-Peñalvo, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020; Gutiérrez et al., 2016; Llorens-Largo, 2020a, 2020b; Pardo y Cobo, 2020; Pérez et al., 2020; UNESCO, 2020a, 2020b).

Con base en lo anterior, se debe tomar esta enseñanza remota de emergencia y convertirla en una “enseñanza resiliente online”, apuntando a una formación competencial digital-pedagógico, que permita flexibilizar el paso de un escenario presencial a un complemento online desde una propuesta metodológica posible, estimulando el desarrollo de competencias tecnológicas, cognitivas, emocionales y curriculares, aspectos que son esenciales para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (García y de la Cruz, 2014).

Desde esta perspectiva, la evaluación no debe centrarse únicamente en valorar la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino a lo que conduzca a un conocimiento significativo (Acebedo-Afanador et al., 2017). Puesto que, en el contexto educativo online la evaluación debe permitir la explicación de cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje (Martínez-Miguel, et al., 2018), conceptualizando que la evaluación se entiende desde una dimensión polisémica, que va más allá de una simple calificación, implicando también una valoración, apreciación y juicio de lo que se enseña y cómo se enseña (Asun y Zuñiga, 2017; Chaviano et al., 2016).

Desde esta mirada, se podrían desarrollar competencias digitales en los estudiantes, siendo protagonistas de un proceso tecnológico que les permita autogestionar su conocimiento y, de esta manera, asegurar la calidad de la docencia (García-Peñalvo y Corell, 2020).

La pandemia nos debe posibilitar el cambio de la enseñanza tradicional a un modelo de colaboración, recordando que debe estar centrado en el estudiante y en el aprendizaje activo, así como el compromiso y corresponsabilidad del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje. No obstante, para García-Marcos et al. (2020) parece complejo, dada la incapacidad de autorregulación y autonomía del aprendizaje de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, este artículo busca conocer el impacto de los componentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las estudiantes de las carreras de primera infancia en Chile en tiempo de pandemia.

Metodología

Método

Esta investigación presenta un estudio no experimental, de tipo Ex Post-Factor retrospectivo, se analizan los hechos una vez ocurridos e identificando posibles orígenes. El diseño utilizado es de tipo descriptivo y correlacional, por lo que se analiza el grado de relación entre variables.

Participantes

Dado el carácter del estudio, la muestra fue elegida por conveniencia y estuvo compuesta por 851 estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, de 14 universidades chilenas, distribuidas como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Institución universitaria de procedencia de los participantes

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Universidad de Playa Ancha	29	3,41
Universidad de Chile	15	1,76
Universidad Andrés Bello	57	6,70
Universidad Católica de Temuco	44	5,17
Universidad Católica del Maule	138	16,22
Universidad Central	30	3,53
Universidad de Concepción	10	1,18
Universidad de Los Andes	59	6,93
Universidad de Los Lagos	39	4,58
Universidad de Tarapacá	45	5,29
Universidad Diego Portales	38	4,47
Universidad Mayor	34	4,00
Universidad Viña del Mar	94	11,05
Universidad SEK	219	25,73

La muestra estuvo conformada por estudiantes que cursaban 1º, 2º, 3º, 4º o 5º año de su itinerario formativo, donde la mayor participación se observó en las futuras Educadoras de 1º año (33,1%), mientras que el grupo con menor participación fue el de 5º año (4,6%). Por otra parte, dentro de la información demográfica tenemos que los participantes tienen una media de 25,71 años de edad, una mediana de 23 años y una moda 21, con una desviación estándar 6,98.

Instrumento

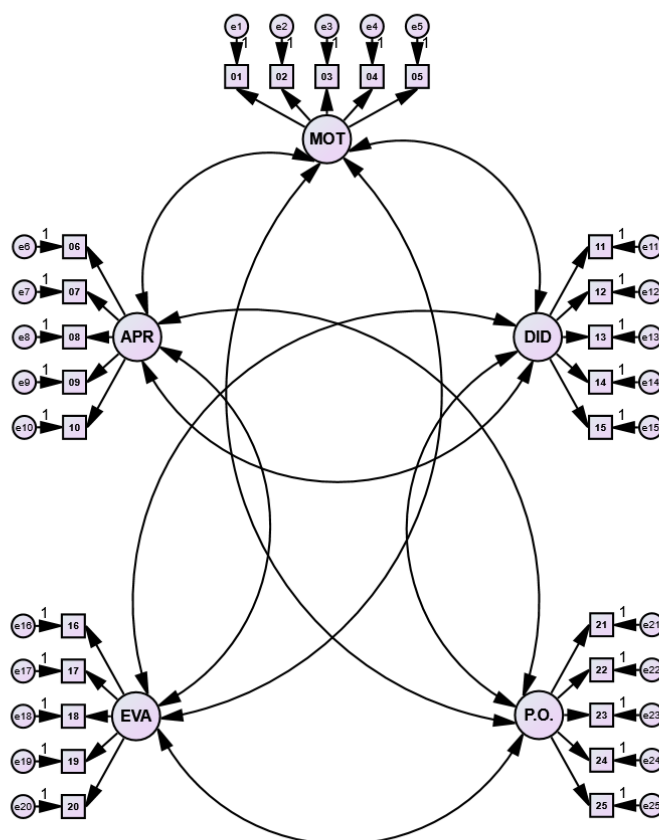
La recogida de datos se realizó a partir de la elaboración de un cuestionario creado ad-hoc, considerando tres etapas en su diseño. La primera etapa consistió en entrevistar a estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, con el propósito de obtener insumos que permitan establecer dimensiones asociadas a la enseñanza online. Este proceso permitió identificar cinco dimensiones relacionadas con esta temática, a saber: motivación, aprendizaje, didáctica, evaluación y plataformas online. En la segunda etapa, con base en información recogida (etapa 1), se diseñó un cuestionario estilo Likert (no = 1; ocasionalmente = 2; sí = 3, según grado de concordancia) con 25 ítems, cinco por cada dimensión. En la última etapa, el instrumento se aplicó, a modo de pilotaje, a 30 estudiantes con características similares al grupo objeto de estudio, para evaluar claridad y comprensión de las expresiones utilizadas. La versión obtenida fue, finalmente, validada por juicio de expertos, quienes valoraron la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems del instrumento, lo que garantiza validez de constructo. Con relación a la confiabilidad, se obtuvo el alfa de Cronbach con análisis factoriales exploratorios con rotaciones ortogonales de varimax de 0,807, lo que se considera un alto índice. Además, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC) para la validación del cuestionario (Figura 1), es decir, obteniendo un equilibrio entre los ítems y sus respectivas dimensiones.

Para la Prueba de KMO y Bartlett, los Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo 0,894 y a un 4004,245 la Prueba de esfericidad de Bartlett.

que permite valorar el grado en que cada una de las variables es predecible a partir de las demás.

Figura 1.

Análisis factorial confirmatorio. Ítems y dimensiones del cuestionario del nivel de satisfacción con clases Online (n=851).



Procedimiento

Para la aplicación del instrumento se contactó a 19 universidades chilenas que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Seguidamente, se contactó a las estudiantes de las 14 universidades que aceptaron ser parte de esta investigación. A quienes manifestaron la intención de participar, se les envió un correo electrónico con el instrumento y el consentimiento informado, explicitando que su participación es voluntaria y anónima.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS AMOS 26. En primera instancia se obtuvieron estadísticos descriptivos mediante la distribución de frecuencias de las respuestas entregadas por las futuras educadoras de párvulos (media, mediana y desviación estándar). Luego se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov obteniendo falta de ajuste con la distribución normal ($p < 0,05$), razón por la cual se utilizó estadística no paramétrica. Seguidamente, se realizaron análisis factoriales confirmatorios, mediante el Test de Friedman, para el contraste de medias en medidas repetidas en variables no normales, ratificando la confiabilidad del instrumento. Cabe mencionar que en los análisis realizados se emplea el término *tamaño del efecto*, entendido como un indicador de la magnitud de los cambios observados en las variables que se miden (variable dependiente) debidos a la influencia (el efecto) de la variable independiente (Cohen, 1988). Es un valor que se expresa en escala *d* de Cohen (diferencia tipificada) o en escala *R-cuadrado* (proporción de varianza explicada; por 100 = %).

Para el Método de extracción se utilizó el análisis de componentes principales y de rotación Varimax con normalización Kaiser, lo que nos permitió establecer que existe en los componentes de Motivacional (0,618), Didáctica (0,511), Evaluación (0,420) y Plataformas online (0,420) positiva, no así en lo referente al componente de aprendizaje (- 0,177).

La muestra estaba separada por universidades, con un porcentaje válido y acumulado de un 27,8, universidades privadas con un porcentaje válido de un 43,8 y acumulado de 71,7, y universidades privadas con financiamiento estatal con un porcentaje válido de un 28,3 y acumulado de 71,7.

Resultados

Análisis factorial exploratorio por dimensión.

En primer lugar, se ha realizado un análisis de los ítems de cada una de las dimensiones. Se calculo: el porcentaje de cada respuesta, el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con el resto de la de su dimensión y la carga factorial (según metodología de AFE por Componentes Principales) del ítem en la dimensión a la que pertenece. Los resultados se exponen a continuación para cada una de las cinco dimensiones:

1. *Motivación*: Descriptivos por ítem: (1) un 48.1% se siente alegre por participar en clases online; (2) el 21.2% no se siente más triste este semestre de clases online; (3) el 45.7% no se siente solo al participar en estas clases; (4) el 32.1% no ha sufrido episodios de ansiedad; y (5) el 81.1% se siente comprometido emocionalmente con sus estudios. En el AFE de CP se ha podido comprobar que estos ítems cumplen la hipótesis de unidimensionalidad, explicando en conjunto un suficiente 48.5% de la variabilidad total.

Las cargas factoriales son muy elevadas (>.70) con la excepción del ítem 5 que, aunque tiene menos carga logra un valor suficiente (.49). Los índices de homogeneidad de todos los ítems son buenos y la fiabilidad total de la dimensión es aceptable (.54). Por todo esto se concluye que se pueden mantener estos 5 ítems como componentes de esta dimensión (Ver tabla nº 1).

Tabla 1.

Análisis de Ítems. Cuestionario NSCO – Dimensión: Motivación.

ITEMS	% de respuesta			AF unidimens. por CP		Fiabilidad del ítem (IHC)
	No (0)	Ocas. (1)	Sí (2)	Comunalidad	C. Factorial	
Nº 1	51.9	---	48.1	.566	.753	.294
Nº 2	21.2	47.5	31.4	.623	-.789	.371
Nº 3	45.7	32.1	22.2	.552	-.743	.384
Nº 4	32.1	17.4	50.5	.530	-.728	.402
Nº 5	18.9	---	81.1	.253	.491	.546

N=851 // KMO: 0.79 // Bartlett: p<.00001. Varianza total explicada: 48.5% // Alfa de Cronbach=.54

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

2. *Aprendizaje*. Descriptivos por ítem: (6) un 41.7% siente que está en una comunidad de aprendizaje; (7) solo el 23% siente que sus profesores logran conocer sus necesidades de aprendizaje; (8) únicamente el 17.7% siente que las clases online facilitan la comprensión de los contenidos; (9) un 22% siente que este tipo de clases les motiva; y (10) el 35.5% afirma que cada vez que se conecta está concentrado la mayor parte del tiempo. El AFE de CP ha logrado demostrar que estos ítems verifican adecuadamente la hipótesis de unidimensionalidad, explicando en total un notable 59.4% de la variabilidad. Los pesos factoriales son elevadas (>.67) e incluso muy elevados (>.80). Los índices de homogeneidad de todos los ítems son altos y contribuyen de forma clara a la elevada fiabilidad total de la dimensión (.83). Por tanto, se concluye que estos cinco ítems componen la dimensión Aprendizaje para la que fueron creados (Ver tabla nº 2).

Tabla 2.

Análisis de Ítems. Cuestionario NSCO – Dimensión: Aprendizaje.

ITEMS	% de respuesta			AF unidimens. por CP		Fiabilidad del ítem (IHC)
	No (0)	Ocas. (1)	Sí (2)	Comunalidad	C. Factorial	
Nº 6	18.6	39.7	41.7	.567	.753	.605
Nº 7	37.8	39.1	23.0	.577	.760	.606
Nº 8	48.4	33.8	17.7	.646	.804	.661
Nº 9	45.8	32.2	22.0	.710	.843	.718
Nº 10	35.4	29.4	35.3	.472	.687	.530

N=851 // KMO: 0.83 // Bartlett: p<.00001. Varianza total explicada: 59.4% // Alfa de Cronbach=.83

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

3. *Didáctica*. Descriptivos por ítem: (11) un 64.4% cree que sus docentes han cambiado sus estrategias de enseñanza para adaptarse a las clases online; (12) un 35.1% cree que esta forma de clase reemplazará a la presencial en un futuro; (13) un 75.3% afirma que han podido trabajar en equipo con sus compañeros; (14) solo un 27% piensa que la implementación ha estado bien organizada; y (15) solo un 20.1% piensa que las clases online permite el desarrollo de las competencias. Mediante el AFE de CP se demuestra que estos ítems cumplen con la unidimensionalidad, explicando en conjunto un suficiente 43.1% de la variabilidad total. Las cargas factoriales son suficientes (>.45) e incluso elevados (>.70). Los índices de homogeneidad de los ítems son aceptables para su contribución a la fiabilidad total de la dimensión (.64) que es buena. En conclusión, podemos aceptar que estos cinco ítems se corresponden correctamente con la dimensión para la que fueron creados (Ver tabla nº 3).

Tabla 3.
Análisis de Ítems. Cuestionario NSCO – Dimensión: Didáctica.

ITEMS	% de respuesta			AF unidimens. por CP		Fiabilidad del ítem
	No (0)	Ocas. (1)	Sí (2)	Comunalidad	C. Factorial	
Nº 11	10.3	25.3	64.4	.345	.587	.331
Nº 12	64.7	0.1	35.1	.314	.463	.262
Nº 13	24.7	---	75.3	.329	.573	.335
Nº 14	18.4	54.5	27.0	.636	.798	.520
Nº 15	25.7	54.2	20.1	.631	.794	.543

N=851 // KMO: 0.70 // Bartlett: $p < .00001$. Varianza total explicada: 43.1% // Alfa de Cronbach=.64

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

4. *Evaluación.* Descriptivos por ítem: (16) un 26.9% cree que el sistema de evaluación online evalúa realmente el aprendizaje; (17) un 51.1% opina que los instrumentos de evaluación son coherentes con las estrategias de los docentes; (18) un 45.7% piensa que estas evaluaciones dan cuenta del logro de los objetivos; (19) apenas un 26% afirmar que después de las evaluaciones recibe retroalimentación para poder mejorar; y (20) un 31.5% piensa que las evaluaciones promueven el aprendizaje. Los resultados del AFE de CP demuestran que estos ítems verifican la unidimensionalidad, explicando en total un notable 56.7% de la variabilidad. Las cargas factoriales son todas elevadas ($>.70$). Los índices de homogeneidad de los ítems son altos indicando una alta contribución a la elevada fiabilidad de la dimensión completa (.81). Por tanto, concluimos que estos cinco ítems definen adecuadamente la dimensión para la que fueron creados (Ver tabla nº 4).

Tabla 4.
Análisis de Ítems. Cuestionario NSCO – Dimensión: Evaluación.

ITEMS	% de respuesta			AF unidimens. por CP		Fiabilidad del ítem (IHC)
	No (0)	Ocas. (1)	Sí (2)	Comunalidad	C. Factorial	
Nº 16	32.0	41.1	26.9	.578	.761	.604
Nº 17	9.9	39.0	51.1	.542	.736	.577
Nº 18	19.9	34.4	45.7	.582	.763	.608
Nº 19	22.2	51.8	26.0	.523	.723	.558
Nº 20	19.4	49.1	31.5	.609	.780	.628

N=851 // KMO: 0.83 // Bartlett: $p < .00001$. Varianza total explicada: 56.7% // Alfa de Cronbach=.81

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

5. *Plataformas Online.* Descriptivos por ítem: (21) un 47.1% cree que las plataformas Online favorecen la construcción de una comunidad de aprendizaje con sus profesores; (22) el 43.9% hace esta misma afirmación, pero con sus compañeros; (23) un 42% piensa que los foros en las plataformas favorecen el aprendizaje colaborativo; (24) un 37.5% cree que los profesores hacen las clases Online de la misma forma que las presenciales; y (25) un 72% piensa que las clases online deberían durar menos de 90 minutos.

Mediante AFE de CP se ha logrado aceptar que estos ítems cumplen la unidimensionalidad, explicando entre todos un aceptable 46.5% de la variabilidad total. Las cargas factoriales son aceptables ($>.40$) e incluso elevadas ($>.70$) en 3 de los 5 ítems. Los índices de homogeneidad son suficientes para contribuir a la fiabilidad de la dimensión (.68) que es buena. En definitiva,

podemos concluir que estos cinco ítems definen correctamente a su dimensión (Ver tabla nº5).

Tabla 5

Análisis de Ítems. Cuestionario NSCO – Dimensión: Plataformas Online.

ITEMS	% de respuesta			AF unidimens. por CP		Fiabilidad del ítem (IHC)
	No (0)	Ocas. (1)	Sí (2)	Comunalidad	C. Factorial	
Nº 21	18.3	34.5	47.1	.667	.817	.587
Nº 22	27.4	28.7	43.9	.685	.828	.610
Nº 23	27.0	31.0	42.0	.628	.793	.557
Nº 24	27.6	34.9	37.5	.244	.494	.285
Nº 25	14.3	13.6	72.0	.198	-.414	.207

N=851 // KMO: 0.75 // Bartlett: p<.00001. Varianza total explicada: 46.5% // Alfa de Cronbach=.68

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos nos indican la necesidad que desde las instituciones universitarias se realice mayores esfuerzos en lo referente a los aprendizajes académicos, que incluyan vías sólidas de consolidación de la evaluación tanto presencial como cuando se realiza por plataformas electrónicas, donde se consolide no solo el trabajo colectivo para el alumnado, sino también, que implique un verdadero desarrollo de los aprendizajes autónomos esto condice con los resultados obtenidos por Román(2020), que demostró un número significativo de estudiantes presento competencias descendidas en la autonomía de sus aprendizajes, sumado a un nivel mayor de estrés y malestar en las alumnas.

Los resultados de este estudio dan cuenta que, para nuestras estudiantes, los docentes universitarios no están preparados para las clases online, en especial sobre las actividades evaluativas, evidenciando que estas fueron generadas desde una misma lógica de una clase presencial (Román 2020). Esto demuestra que, aunque se le da un gran valor a la evaluación de los aprendizajes, este sigue teniendo el concepto de aprobar o reprobado una asignatura, dejando de lado la relevante y sentido como parte de ser un instrumento más de aprendizaje que se desea instalar en los alumnos (Jiménez y Alfaro, 2020). Sin embargo, este no tuvo cambio alguno a la hora de ser implementado en la modalidad online, aun cuando se intentó la priorización de los objetivos de evaluación, que son claves en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje efectivos.

Parece que el efecto que tuvieron las clases online para incentivar el aprendizaje fue insuficiente, debido a la falta de rigurosidad por parte de la relación evaluación-aprendizaje. Como lo expresan Font y Sala (2020), los resultados de esta investigación permitieron verificar estadísticamente los cinco factores (motivacional; aprendizaje; didáctica; evaluación y plataformas online) a nivel global, pero también cada una de las puntuaciones por factor, que es cercana al valor de significación. Así mismo, se obtuvieron diferencias también significativas con mejora en cuatro de los cinco factores (motivacional; aprendizaje; didáctica y plataformas online). Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas ellas.

Con respecto al tamaño del efecto fue grande en todos los casos. Se trata de resultados relevantes, dado que las clases online fueron parte de la manera en que las universidades realizaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante la pandemia. Esto implicó, de

alguna manera, centrarse en los aprendizajes, intentando mejorar de buena forma las estrategias y en donde la evaluación no logro su función que son evaluar los resultados de aprendizaje (Martínez y Jiménez, 2020), esto en parte porque el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje online exige un enfoque mucho más profundo, como el trabajar mediante tareas que exijan más la resolución de problemas y no solo responder a contenidos inocuos (Silva, y Maturana, 2017).

En la dimensión motivación, es importante destacar el alto porcentaje de estudiantes que se manifiesta involucrados emocionalmente con sus estudios, aunque a estas alturas, esto podría ser puesto en duda (Ruiz, et al.,2022), pero a su vez, un gran porcentaje de estudiantes, manifestaron sentirse ansiosos, tristes o solos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje remoto, lo que pone de manifiesto que la salud mental de los estudiantes puede repercutir directamente en la calidad de los aprendizajes (Leiva et al., 2015; Tala et al., 2020). Esto está estrechamente relacionado a la dimensión “aprendizaje los resultados”, donde el 23% de los estudiantes manifiesto que los docentes no lograron conocer sus necesidades de aprendizaje durante la pandemia, explicación que dan a la desconexión a la hora seguir usando las mismas metodologías por parte de los docentes. En este sentido, los estudiantes evaluaron que las clases online no facilito la comprensión de los aprendizajes. En este sentido, Martínez y Jiménez (2020) establecen que si un docente no puede comprender cuáles son las necesidades del estudiante para aprender, es muy difícil que este logre que los estudiantes alcancen los contenidos propios de la asignatura, afectando el rendimiento su desempeño en esta asignatura.

Por otra parte, según los estudiantes, la calidad de los estudios online, no cuentan con diseños pedagógicos rigurosos, y docentes bien capacitados (Costa, et al.,2019; García, 2021). Esto se contrapone a la falta de autonomía en el estudiantado, nuestros encuestados, exigen mayor calidad de la docencia. Sin embargo, evidencian una resistencia en su autoaprendizaje para implementar metodologías activas, que representen verdaderas evidencias de aprendizaje en las instancias lectivas. Esto, más aún, considerando la falta de interacción que los estudiantes realizan en clase online, según ellos, no les gusta intervenir en las clases, lo que trae como resultado, una gran preocupación por la efectividad en el aprendizaje. La falta de interacción de los estudiantes genera un bajo impacto en sus aprendizajes, por una parte, la nula retroalimentación y, por otra parte, la poca participación del estudiantado no permite dar cuenta de la efectividad de lo que se está enseñando (Acevedo et al., 2015; González-Acosta et al., 2020; Villalobos, 2021).

Por otro lado, el 20% de los estudiantes manifestó que no sintió que no han desarrollado las competencias propias de la cada una de las asignaturas. Para Villarreal-Villa et al. (2019) resulta preocupante, debido a que la formación inicial en Chile está sustentada en un currículum basado en competencias, y que centra todos los esfuerzos de las diferentes asignaturas para alcanzar las competencias propias del perfil de egreso. Esto es lo que capacitará a los estudiantes a incorporarse al mundo laboral. En esta misma línea, se plantea que los estándares propios de las carreras de pedagogía necesitan mayor definición sobre la importancia de las competencias en la formación universitaria y cómo se alcanzan estas competencias a lo largo de la formación online (Donoso y Ruffinelli, (2020; Elche y Yubero, 2019; Fernández et al., 2020; López-Belmonte, et al., 2020).

Referencias

Acebedo-Afanador, M., Aznar-Díaz, I. & Hinojo-Lucena, F. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>

- Acevedo, D., Torres, J. & Tirado, D. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amador, L. V., Cárdenas-Rodríguez, R. & Terrón, T. (2017). Introducción: Innovación docente en el ámbito de la Universidad. *Revista de Humanidades*, 31,11-15. <https://dx.doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19070>
- Asun, R. & Zuñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología* 32(1), 50-70. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-529x.2017.47885>
- Cabero-Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 111-132. <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24 (Suplemento), 4-6. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.2>
- Cabero-Almenara, J. & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663, <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Chaviano, H., Baldomir, M., Coca, M. & Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EduMeCentro*, 8(4), 191-205.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Costa, P., Celis, K., Castillo-Valenzuela, N. & Espinoza, G. (2019). Análisis de la implementación institucional de la modalidad b-learning en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 216-255. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.722>
- Donoso, F. & Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Elche, M. & Yubero, S. (2019). La influencia del hábito lector en el empleo de internet: un estudio con jóvenes universitarios. *Investigación Bibliotecológica*, 33(79), 51-66. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>
- Fernández, A., Paricio, J., Ibarra-Sáiz, M.S. & Rodríguez-Gómez, G. (2020). No es cuestión de medios, sino de modelo. Escenarios de reducción de la presencialidad. *REDU*.
- Font, V. & Sala, G. (2020). 2021. Un año de incertidumbres para la Educación Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(68), 1-5. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n68e01>
- García, I. & de la Cruz, B. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. Edumecentro*, 6(3), 162-175.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 1-18.
- García-Marcos, C., López-Vargas, O. & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la formación Profesional a distancia: efectos de la gestión del tiempo. *REd. Revista de Educación a Distancia*, 62(20), 6. <https://dx.doi.org/10.6018/red.400071>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.

- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A. & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013><https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Peñalvo, F. & Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- González-Acosta, E., Almeida-González, M., Torres-Chils, A. & Traba-Montejo, Y. (2020). La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor. *Formación Universitaria*, 13(5), 155-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500155>
- Guri-Rosenblit, S. (2018). La enseñanza electrónica (e-teaching) en la educación superior: Un prerrequisito esencial para el aprendizaje electrónico (e-learning). *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 100-105. <https://dx.doi.org/10.7821/naer.2018.7.298>.
- Gutiérrez, S., Torres, N. & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14.
- Hinkle, D., Wiersma, W. & Jurs, S. (2003) *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- Jiménez, M. & Alfaro, J. (2020). La Puesta al Día de la Evaluación de los Aprendizajes en Chile. Una aproximación a la nueva Política de Evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 126-137.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B. & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-508>
- Llorens-Largo, F. (2020a). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. Recuperado de <https://bit.ly/3cphVEV>
- Llorens-Largo, F. (2020b). Transformación digital versus digitalización. <https://bit.ly/2tmyfMr>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S. & López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación bibliotecológica*, 34(83), 187-205. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58147>
- Maor, D. & Currie, J. K (2017). The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0046-1>
- Martínez, G. & Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación Universitaria*, 13(4), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>
- Martínez-Miguel, E., Solano, M., García-Carpintero, E. & Manso, C. (2018). Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado en Enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 400-429. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.263041>
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Mercader, C. & Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257-273. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>

- Molina, C. & López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e187926. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Organización Mundial de la Salud (2020a). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 70.
- Organización Mundial de la Salud (2020b). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>
- Pardo, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pérez-López, E., Vázquez, A. & Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pinto, A., Cortés, O. & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TIC TAC TEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 37-51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Prendes, M., Martínez, F. & Gutiérrez, I. (2017). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 7. http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf
- Román, A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. esp.), 13-40.
- Ruiz, E., Cruz, J., Gómez, C., García, V. & Lemus, E. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 369-386.
- Serey, D. & Zuñiga, P. (2021). Cultura de la Convivencia Escolar. *Revista Lenguas Radicales*, 1(1), 43 - 54.
- Silva, J. & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Tala, Á., Vázquez, E. & Plaza, C. (2020). Estilos de vida saludables: una ampliación de la mirada y su potencial en el marco de la pandemia. *Revista Médica de Chile*, 148(8), 1189-1194. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000801189>
- UNESCO (2020a). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO. (2020b). *CoVid-19. Impact on Education*. <https://bit.ly/2yJW4yy>
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. & Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Vlachopoulos, D. & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605-632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>

Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education. *PloS one*,15(10), e0239490.