



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

Evaluación del curso universitario “Hematología e Inmunología” de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

Teresa Inés Freire

Marzo, 2024



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



comisión sectorial
de enseñanza

Maestría en Enseñanza Universitaria

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes

Teresa Inés Freire Gard

Universidad de la República, Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza

Montevideo

Marzo de 2024



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



comisión sectorial
de enseñanza

Maestría en Enseñanza Universitaria

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes

Teresa Inés Freire Gard

Universidad de la República, Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Tutor: Mgter. Lic. Carolina Rodríguez Enríquez

Montevideo

Marzo de 2024



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Dedicatoria

A Elina y Anaïs

A Ariel



Agradecimientos

A Ariel, por su apoyo incondicional a todas mis iniciativas. Por su compañerismo y amor. Y por vivir la vida a mi lado.

A Anaïs y Elina, los soles de mi vida, por haberles robado tiempo que tenían que disfrutar con su madre. Y por no comprender por qué mamá trabaja tanto.

A Carolina Rodríguez, por su tiempo y enseñanzas.

A Mariana Porta, por sus generosos y desinteresados consejos.

A Ana Coimbra, Alejandro Silva, María Noel Álvarez y Julio Siciliano del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, Udelar, por su ayuda y tiempo en las encuestas de evaluación del curso.

A Otto Pritsch, que ya no está, por apoyar desde un inicio el desarrollo de este trabajo.

A Mercedes Collazo y Gabriel Errandonea por ser tribunal del proyecto de tesis.

A los integrantes del Laboratorio de Inmunomodulación y Vacunas, por compartir el trabajo de todos los días y por robarles parte de su tiempo al realizar este trabajo.

A los estudiantes y docentes que participaron en este estudio, por su dedicación e interés.

A los evaluadores, por tomarse el tiempo de evaluar esta tesis.

Resumen

Esta tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria se sitúa en el área de investigación de la tecnología educativa, en articulación con la didáctica universitaria, con especial referencia a prácticas de profesionales docentes de las ciencias de la salud en la profesión académica.

El objetivo general de esta tesis fue recabar y analizar valoraciones de estudiantes y docentes en un curso de educación superior dictado en línea en condiciones de emergencia. El curso objeto de este estudio se denomina "Hematología e Inmunología" el cual está ubicado en el sexto semestre de la carrera Dr. en Medicina de la Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, dentro del ciclo básico clínico y comunitario.

La estrategia epistemológica utilizada fue mixta desarrollando abordajes cualitativos y cuantitativos para determinar recurrencias en las ediciones 2020 y 2021 del curso "Hematología e Inmunología". Para relevar los datos utilizamos cuestionarios adaptados de evaluación del curso, encuestas y entrevistas en profundidad. Recabamos y analizamos opiniones de docentes y estudiantes para detectar desafíos y oportunidades de dictado del curso en línea en un contexto de alta sensibilidad social provocado por la pandemia COVID-19.

De forma general, los estudiantes manifestaron su satisfacción con la organización y desarrollo de la UC, valorando la disposición docente, el aula virtual, las actividades de autoevaluación y de evaluación. Sin embargo, señalaron que la enseñanza en línea en condiciones de emergencia resulta dificultosa, especialmente para aquellos que no poseen las herramientas y el tiempo necesario, y que necesitan de mayor interacción entre pares y con los docentes. Quedan expuestos los desafíos de esta modalidad de enseñanza que requiere mayor autonomía y autorregulación estudiantil. Por otro lado, también se destacaron las oportunidades de esta modalidad de enseñanza, como el ahorro en el tiempo y la posibilidad de continuar con su educación aún en condiciones de confinamiento social. El desarrollo de esta tesis también permitió evidenciar la dificultad de los docentes de adaptarse a este tipo de modalidad, particularmente por la falta de tiempo y dificultad en interaccionar con los estudiantes. En época de desarrollo de las tecnologías educativas digitales, se señala la necesidad de la formación en competencias digitales, no sólo por el docente, sino también por los estudiantes.

Palabras clave

Evaluación, enseñanza en línea, valoraciones, tecnologías digitales educativas, educación superior

Abstract

This Master's thesis in University Teaching is located in the research area of educational technology, in articulation with university didactics, with special reference to practices of health sciences teaching professionals in the academic profession. Online teaching has been challenged in recent years due to the development of technological environments, platforms and tools that have led to a review of teacher training in relation to the ways of teaching and engaging with students. In this process, the use of information and communication technologies, especially digital ones, plays a fundamental role.

The general objective of this thesis was to collect and analyze evaluations from students and teachers in a higher education course taught online under emergency conditions. The course object of this study is called "Hematology and Immunology" which is located in the sixth semester of the Doctor in Medicine degree at the Faculty of Medicine, University of the Republic, Uruguay, within the basic clinical and community cycle.

We used a mixed epistemological strategy, developing both qualitative and quantitative approaches to determine recurrences in the 2020 and 2021 editions of the "Hematology and Immunology" course. To collect the data, we used adapted course evaluation questionnaires, surveys and in-depth interviews. We collected and analyzed opinions from teachers and students to detect challenges and opportunities for teaching the online course in a context of high social sensitivity caused by the COVID-19 pandemic.

In general, students expressed their satisfaction with the organization and development of the course, valuing the teaching provision, the virtual classroom, and the self-assessment and evaluation activities. However, they pointed out that online teaching in emergency conditions is difficult, especially for those who do not have the necessary tools and time, and who need greater interaction between peers and with teachers. The challenges of this teaching modality that requires greater student autonomy and self-regulation were exposed. On the other hand, the opportunities of this type of teaching were also highlighted, such as time savings and the possibility of continuing with their education even in conditions of social confinement. The development of this thesis also made it possible to demonstrate the difficulty of teachers in adapting to this type of modality, particularly due to the lack of time and difficulty in interacting with students. In times of development of digital educational technologies, the need for training in digital skills is highlighted, not only for the teacher, but also for the students.

Keywords

Online teaching, evaluation, perceptions, educational digital technologies, superior education

Tabla de cuadros e ilustraciones

Figura 1. Arquitectura general de la Unidad Curricular 13 Hematología e Inmunología. 18

Tabla 1. Características de la unidad curricular Hematología e Inmunología.....	20
Tabla 2. Categorías de análisis identificadas.....	33
Tabla 3. Caracterización general de la población estudiantil encuestada.	37
Tabla 4. Opiniones estudiantiles sobre el funcionamiento global del curso.....	38
Tabla 5. Opiniones estudiantiles sobre la información suministrada al estudiante.	38
Tabla 6. Opiniones estudiantiles sobre la participación en las actividades asincrónicas.....	39
Tabla 7. Opiniones estudiantiles sobre la participación en las actividades sincrónicas.....	40
Tabla 8. Opiniones estudiantiles sobre el aula virtual del curso.....	41
Tabla 9. Opiniones estudiantiles sobre las actividades de autoevaluación y evaluación.....	42
Tabla 10. Opiniones estudiantiles sobre la relación interpersonal.	42
Tabla 11. Valoración general del curso por parte de los estudiantes.	43
Tabla 12. Caracterización de la población estudiantil entrevistada.....	45
Tabla 13. Identificación y categorías de análisis en función a las diferentes ediciones del curso.	47
Tabla 14. Caracterización general de la población docente encuestada.	65
Tabla 15. Opinión de los docentes sobre el funcionamiento global del curso.	66
Tabla 16. Opinión de los docentes sobre las actividades asincrónicas.....	67
Tabla 17. Resultados obtenidos sobre las actividades sincrónicas.....	68
Tabla 18. Resultados obtenidos sobre el intercambio interpersonal.	69
Tabla 19. Resultados obtenidos sobre las modalidades del curso.....	69
Tabla 20. Resultados obtenidos sobre las actividades de evaluación.....	70
Tabla 21. Resultados obtenidos sobre el funcionamiento global del curso.	70

Tabla de Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Tabla de cuadros e ilustraciones.....	7
Tabla de Contenido	8
Introducción	10
Capítulo 1	11
1.1. Antecedentes breves del problema.....	11
1.2. Justificación y relevancia de la investigación.....	12
1.3. Formulación del problema	13
1.4. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación.....	14
Capítulo 2	15
2.1. Marco Referencial.....	15
Capítulo 3	22
3.1. Marco teórico.....	22
Capítulo 4	27
Metodología.....	27
4.1. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los estudiantes.....	27
4.2. Análisis de las valoraciones cualitativas sobre la UC por parte de los estudiantes.....	29
4.3. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los docentes.....	32
4.4. Implicancia del investigador en la investigación.....	35
Capítulo 5	36
Resultados y análisis de la investigación	36
5. 1. Evaluación cuantitativa de la UC-13 por parte de estudiantes.....	36
5. 2. Análisis de las valoraciones cualitativas sobre la UC por parte de los estudiantiles ..	44
5. 3. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los docentes.....	65
Capítulo 6	73
6.1. Discusión de resultados.....	73
6.2. Perspectivas.....	84
6.3. Conclusiones y consideraciones finales.....	86
Bibliografía	90
Apéndice 1. Formulario de evaluación de la UC-13	95

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

Apéndice 2. Pauta de entrevistas de estudiantes.....	104
Apéndice 3. Formulario de evaluación de la UC-13 por parte de docentes.....	108



Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo general evaluar el diseño y realización de un curso de la Facultad de Medicina realizado en el contexto de la enseñanza remota de emergencia durante los años 2020 y 2021. Esta tesis se divide en seis capítulos, cuyos contenidos se describen a continuación.

El **capítulo 1** de la tesis presenta los Antecedentes de este trabajo, comprendiendo la evaluación de una unidad curricular (UC), así como precedentes metodológicos, a nivel internacional, regional y nacional. Lo complementan la relevancia y justificación de este trabajo, para finalizar en el planteo de hipótesis y objetivos de esta tesis.

En el **capítulo 2** se desarrolla el Marco referencial de este trabajo, que encuadra la unidad curricular objeto de este estudio.

El **capítulo 3** corresponde al Marco teórico donde se establecen aproximaciones teóricas relacionadas a la evaluación de la UC objeto de este estudio como eje de esta investigación, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva contemporánea y su relacionamiento con las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo actual.

En el **capítulo 4** se presenta el Problema de investigación y la metodología, presentando el objeto de investigación, los objetivos y el abordaje metodológico.

Se presentan en el **capítulo 5** los hallazgos y análisis de la investigación, anunciándose las dimensiones didácticas por intermedio de los títulos.

Finalmente, el **capítulo 6** corresponde a la Discusión de resultados, Perspectivas y a las Consideraciones finales que emergieron de los resultados del capítulo anterior y su análisis, así como también se indican algunas recomendaciones que se desprenden de estas.

Capítulo 1

1.1. Antecedentes breves del problema

El uso de la tecnología ha influido en prácticamente todas las actividades humanas: la aparición del Internet, su desarrollo y los avances en la conectividad, generaron una dinámica de transformaciones constantes sociales y educativas, así como en la ciencia y, la comunicación (Guerrero Fuentes, 2020). En particular, la enseñanza en línea se ha visto interpelada en los últimos años a partir de los desarrollos de entornos, plataformas virtuales y herramientas tecnológicas que han llevado a revisar la formación docente en relación a las maneras de enseñar y vincularse con los estudiantes. En este proceso, el uso de las herramientas de la información y la comunicación, en especial las digitales, juega un papel fundamental (Gil-Villa et al., 2020; Maggio, 2012).

La crisis sanitaria provocada a partir de la pandemia por la COVID-19, en particular en sus fases comprendidas entre los años 2020 y 2022, ha acelerado abruptamente el desarrollo y prácticas de la enseñanza en línea en la educación superior a nivel mundial de una forma antes inimaginada. Impulsada por uno de sus objetivos de Planes Estratégicos, desde hace más de dos décadas, la Universidad de la República (Udelar) ha abordado esta modalidad de enseñanza, principalmente a través del desarrollo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Ante el confinamiento provocado por la situación sanitaria en 2020, la Udelar decidió no interrumpir los cursos, por los que durante los años 2020 y 2021 la enseñanza universitaria estuvo centralmente basada en la educación en línea. Para ello, se realizaron cursos de formación docente en educación en línea y se apoyó el fortalecimiento y enriquecimiento de los EVA, que utilizan la plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle).

Este abrupto pasaje a la enseñanza en línea ha requerido adaptar a la virtualidad algunas metodologías de enseñanza usadas en la presencialidad. De esta forma, surgen actividades de enseñanza asincrónicas y sincrónicas, en función al momento en que se realiza el intercambio de ideas con un docente. Las combinaciones de estas metodologías le permiten al estudiante aprender a su propio ritmo y a la vez interactuar con el docente y/o con sus pares. Una de las metodologías de enseñanza más antiguas utilizadas, independientemente de la virtualidad, es el estilo de aula invertida, en el cual el estudiante debe estudiar y realizar tareas antes de realizar el encuentro sincrónico con el docente (Brame, 2013; Flores et al., 2016; Vilchez-Sandoval et al., 2021).

En la implementación de nuevas modalidades de educación, y en particular en las condiciones de enseñanza de emergencia sanitaria, es necesario realizar una evaluación con la finalidad de obtener información que permita tomar decisiones sobre el desarrollo de cursos y adaptación de metodologías de enseñanza (Flores Hernández et al., 2023). En este contexto surge la oportunidad de revisar la experiencia educativa a través del análisis de las valoraciones estudiantiles y docentes en la educación superior en línea. Esto puede también fomentar los procesos de diseño participativo o "codiseño educativo" (Gros Salvat, 2019). En este sentido, el codiseño puede permitirnos incorporar cambios en la forma y arquitectura pedagógica de un curso, así como adaptar y favorecer el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las metodologías de enseñanza en línea y en el desarrollo del aula virtual disponible en el EVA (Zheng, 2015).

1.2. Justificación y relevancia de la investigación

En este trabajo nos interesamos en evaluar una unidad curricular (UC) -denominación que se da en la Ordenanza de Estudios de Grado de la Udelar a las asignaturas (Universidad-de-la-República, 2011)- de la carrera Doctor en Medicina realizada en línea en condiciones de emergencia durante los años 2020 y 2021. Durante la pandemia por la COVID-19, se llevó a cabo la virtualización masiva de los procesos de enseñanza gracias a las plataformas académicas de las universidades (Díaz-Roncero et al., 2021). Este fue una nueva modalidad educativa en la que los estudiantes y especialistas educativos deben evaluar alternativas para mejorar la enseñanza (Ramos Duarte et al., 2021). En este contexto, el análisis colectivo de las metodologías y actividades de enseñanza implementados para modificar y adaptar cursos en línea en educación superior con el objetivo de promover los aprendizajes tanto en estudiantes como en los docentes, entendiendo que son procesos donde los sujetos en ambos roles aprenden, lo entendemos vital. Por otro lado, surge la oportunidad de la reflexión para el desarrollo de la educación en línea a nivel universitario a partir de las experiencias y autocrítica de los diversos sujetos que aportan una mirada diferente sobre el mismo objeto desde puntos de vista complementarios. Esta estrategia la consideramos relevante y favorecedora de la reflexión por parte de los protagonistas del curso para mejorar las futuras ediciones del mismo.

1.3. Formulación del problema

Los avances de la Udelar en la utilización de un ambiente de alta disposición tecnológica en educación superior a partir de una política de inclusión de las TIC desde una estrategia central han sido significativos (ProEVA, 2020). La educación superior en línea de forma generalizada se vio impensablemente acelerada por la migración forzada a la enseñanza en línea debido a la pandemia de la COVID19 en el año 2020. Ello ha llevado al posible enriquecimiento de procesos educativos, en cursos que pasaron a ser dictados en línea en la Udelar según las capacidades del servicio, las capacidades e intereses docentes, el tiempo y el tipo de curso. Por otro lado, las estrategias de enseñanza utilizadas en un curso en línea poseen diferentes características a las realizadas en cursos presenciales. Es por ello que resulta necesario ampliar la construcción de conocimiento desde un sentido didáctico de las prácticas de la enseñanza que se desarrollan con el uso de TIC, con el objetivo de fortalecer la calidad y la inclusión educativa, y encontrar en las prácticas docentes un adecuado y potente uso didáctico a las tecnologías (Maggio et al., 2022).

Esto se puede realizar, por ejemplo, a través del análisis de las valoraciones de los participantes de una UC, como los estudiantes o docentes. De hecho, la valoración de los participantes brinda insumos que enriquecen la reflexión y permiten la identificación de las buenas prácticas docentes, el desarrollo del curso, el tipo de actividades de enseñanza planteadas en la UC, la capacidad de adaptación del curso a modalidades de enseñanza, el tipo de herramientas utilizadas, entre otras. Por lo tanto, la evaluación de cursos puede permitirnos incorporar cambios en su forma y arquitectura pedagógica, así como adaptar y favorecer el uso de las TIC a las metodologías de enseñanza en línea y en el desarrollo del aula virtual en el EVA (Zheng, 2015).

En el contexto de la migración forzada a la educación en línea, resulta especialmente interesante la evaluación de cursos a través del análisis de las valoraciones estudiantiles y docentes con el fin de perpetuar los aspectos positivos y detectar características a mejorar. Por otro lado, el análisis colectivo de las metodologías de enseñanza es necesario para modificar y adaptar cursos en línea en educación superior con el objetivo de promover los aprendizajes tanto en estudiantes como en los docentes, entendiendo que son procesos donde los sujetos en ambos roles aprenden. Ello permitiría seguir desarrollando el área de la educación en línea a nivel universitario, independientemente de las condiciones forzadas por la pandemia de la COVID-19

1.4. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

En este trabajo nos planteamos la **hipótesis** de que la reflexión, observación, discusión e identificación de valoraciones personales de estudiantes y docentes es valiosa para poder inducir a la reflexión de las prácticas docentes en situación de emergencia y poder contribuir al desarrollo de la educación en línea empleando y aplicando tecnologías digitales. A su vez, planteamos que la evaluación de la UC permite obtener información relevante para introducir cambios productivos en las metodologías de enseñanza en una UC en línea de alta matrícula estudiantil durante el confinamiento provocado por la pandemia COVID-19.

Para poder profundizar en esta temática nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las valoraciones de los estudiantes y docentes que participaron en dos ediciones consecutivas (2020 y 2021) de un curso en línea universitario curricular? En particular, el curso objeto de este estudio se denomina Hematología e Inmunología, ubicado en el sexto semestre de la carrera Dr. en Medicina, dentro del ciclo básico clínico y comunitario del plan de estudios 2008, de la Facultad de Medicina.

Por lo tanto, el **objetivo general** de este proyecto es indagar en las valoraciones de estudiantes y docentes partícipes del curso curricular obligatorio Hematología e Inmunología de la carrera de Doctor en Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, en dos ediciones consecutivas, correspondientes a la fase de confinamiento en el marco de la pandemia por la COVID-19.

En particular, abordamos dos **objetivos específicos**:

- Explorar, describir y analizar las valoraciones de los estudiantes que participaron en la unidad curricular Hematología e Inmunología de la Facultad de Medicina en el año desarrollado en línea en los años 2020 y 2021.
- Conocer, analizar y comprender las opiniones de los docentes que participaron en el curso mencionado sobre la enseñanza en línea, el uso de TIC y el vínculo con su formación docente.

Capítulo 2

2.1. Marco Referencial

En este apartado titulado "Marco Referencial" describimos la UC objeto de nuestro estudio, así como su contexto, detallando el servicio de educación superior en donde se dicta dicha UC. Más particularmente, enmarcamos este estudio en la carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina de la Udelar, acreditada por su calidad en nivel regional por el sistema ARCU-SUR y frente a esto incorporamos el perfil de egreso que busca alcanzar. En el plan de estudios existente la UC que abordamos se incorpora en el sexto semestre, siendo la última UC del Ciclo Básico Clínico y Comunitario, luego del cual comienzan las prácticas en el hospital universitario. Esta UC posee la particularidad de que se dicta sola (no la acompaña otro curso curricular) y en que participan docentes de diferentes unidades académicas; lo que genera fortalezas, oportunidades y desafíos. Damos a conocer la estructura particular de la UC.

2.1.1. Facultad de Medicina

La Facultad de Medicina es de los servicios universitarios más antiguos en nuestro país. Fundada por decreto en diciembre de 1875, se inició con dos cátedras, la de Anatomía y Fisiología, que se comenzaron a cursar al año siguiente. Fue recién en 1877 que se aprueba por el Consejo Universitario y el Poder Ejecutivo el primer plan de estudios de la carrera (Universidad-de-la-República, 1998). En 1968 se desarrolla un nuevo plan de estudios con una duración de ocho años que otorga el Título de Doctor en Medicina. Actualmente, se encuentra en vigencia un plan de estudios aprobado en el año 2008, con una duración de la carrera de siete años y medio correspondiendo a setecientos cuarenta y un créditos (Universidad-de-la-República, 2008).

Este servicio universitario posee además de los programas de pregrado, grado, posgrado desarrollo de proyectos de investigación y extensión en línea con las funciones universitarias. En el año 2019 la carrera de Doctor en Medicina se reacredita por el Sistema ARCU-SUR.

Atendiendo a la descentralización de la Udelar, la carrera se dicta en forma completa en la sede Montevideo y en el Centro Universitario Regional Litoral Norte (sedes Salto y Paysandú).

El perfil del egresado de Doctor en Medicina es el definido en 1995 por la Asamblea del Claustro del servicio y vigente en el actual plan de estudios (Universidad-de-la-República, 2019):

“ Un médico responsable, con sólida formación científica básico - clínica, capaz de realizar diagnósticos correctos, tomar decisiones clínicas precisas, capaz de comunicarse en su misión de prevenir, curar y derivar adecuadamente; profundamente humanista, crítico, preparado para investigar, educar y educarse, dispuesto siempre a aprender, proporcionándole durante su preparación las herramientas metodológicas imprescindibles a tal fin; comprometido con la ética, preparado conscientemente para trabajar en un Sistema que priorice la Atención Primaria de la Salud, adiestrado para interactuar armónicamente con los otros profesionales de la salud, que es en definitiva lo que demanda nuestra sociedad.”

La organización curricular de la carrera de Doctor en Medicina, de duración de siete años, se organiza en tres etapas, las dos primeras de tres años cada una y la tercera de un año. El primer trienio establece las Bases de la Medicina Comunitaria y Básica, el segundo trienio se identifica con la Medicina General Integral y la tercera etapa corresponde al Internado. Ambos trienios referidos tienen como UC al semestre y poseen un mismo diseño cíclico a saber: un primer ciclo introductorio, seguido de un ciclo de cuatro semestres (Ciclo Básico-Clínico-Comunitario y de Clínica General Integral, respectivamente) para culminar con un medio semestre de cierre (de Metodología I y II, respectivamente).

2.1.2. La Unidad Curricular 13 “Hematología e Inmunología”

La UC-13 en estudio denominada “Hematología e Inmunología”, se desarrolla durante el sexto semestre del tercer año de la Carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina de la Udelar. Integra el Ciclo Básico Clínico Comunitario y tiene una duración de doce semanas, que se distribuyen equitativamente en tres módulos. Según el plan de estudios vigente de la carrera Doctor en Medicina, está pautado que el estudiante no realice otras UC obligatorias durante este curso. El estudiante puede desarrollar de forma paralela otras actividades acreditadas electivas, aunque a esta altura, la mayoría de los estudiantes no lo hace.

Participan en esta UC diferentes Unidades Académicas del servicio: Inmunobiología, Bioquímica, Básico de Medicina, Desarrollo Biotecnológico, Hematología Clínica, Pediatría, Hemoterapia, Laboratorio Clínico y el Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Células, Tejidos y Órganos, de la Facultad de Medicina CENUR Litoral Norte, con un grupo docente grande (alrededor de 100 individuos).

La UC-13 está enfocada al estudio de aspectos fisiológicos y fisiopatológicos de los sistemas hematológico e inmunológico, siendo su objetivo general el *"contribuir a la formación del médico en los contenidos específicos definidos en la Unidad, en acuerdo con el perfil de formación y competencias del egresado de la Carrera de Doctor en Medicina, de la Universidad de la República"* (Universidad-de-la-República, 2019). Sus objetivos específicos se enfocan a nivel tanto disciplinar como extradisciplinar. A nivel disciplinar, se pretende lograr que el estudiante adquiera conocimientos teóricos básicos sobre Hematología e Inmunología, y sea capaz de aplicarlos a la comprensión de fenómenos patológicos hematológicos, así como de enfermedades dependientes de la respuesta inmune. A nivel extra-disciplinar, se busca lograr la participación activa de los estudiantes con el fin de estimular el desarrollo de los hábitos de estudio y de aptitudes para el trabajo grupal, que les capaciten para el auto-aprendizaje y les permitan participar en equipos multidisciplinarios para el estudio y el trabajo favoreciendo el aprendizaje significativo.

2.1.3. Organización de la Unidad Curricular

La UC consta de tres módulos: a) Hematología; b) Inmunología básica, y c) Vacunas e Inmunopatología. Cada módulo tiene una duración de cuatro semanas, seguido de una prueba escrita individual de opción múltiple (parcial) que evalúa los contenidos del módulo correspondiente (Figura 1). Durante estos módulos se desarrollan las actividades que se describen a continuación.

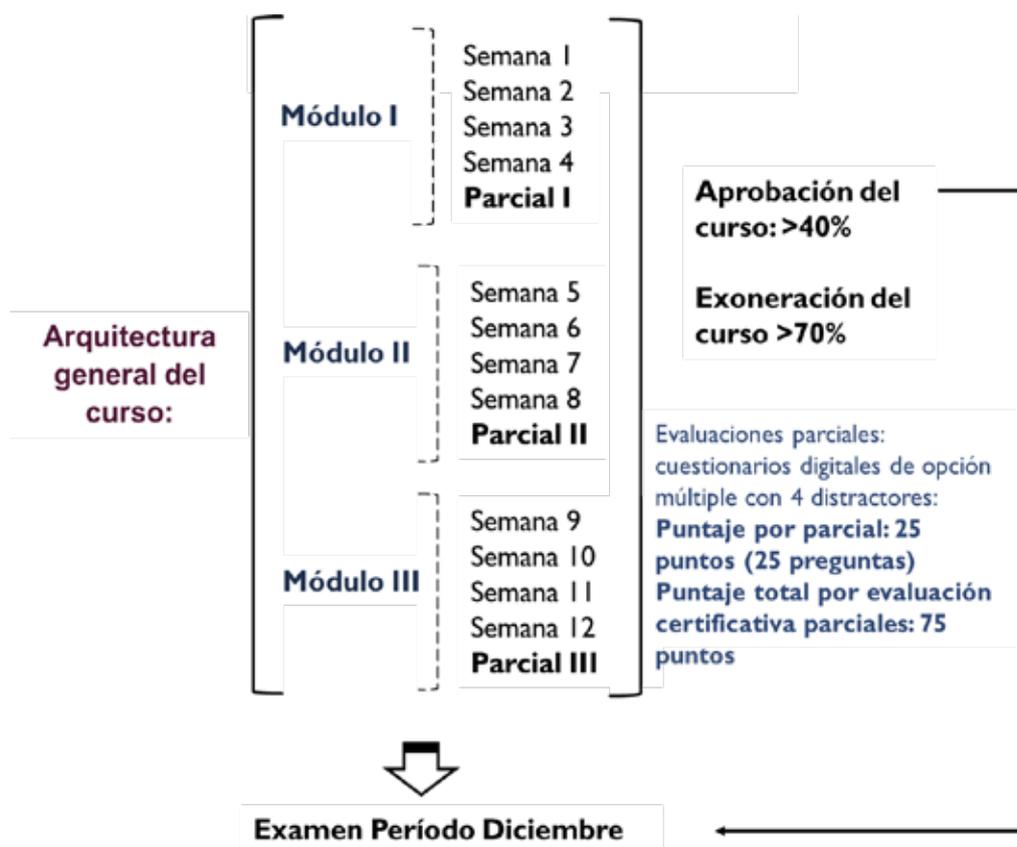
2.1.4. Estrategias y metodologías de enseñanza

Hasta el año 2020, la UC objeto de este estudio se realizaba de forma presencial. Sin embargo, durante los años 2020 a 2022 se migró a la enseñanza en línea. Las estrategias y metodologías de enseñanza utilizadas durante el año 2020 y 2021 se describen a continuación y en la Tabla 1. Las mismas fueron propuestas en el contexto de enseñanza en línea de emergencia durante la pandemia por la COVID-19. El curso se basa en el estilo de aula invertida en línea, lo que implica que el estudiante deba realizar actividades asincrónicas antes del encuentro presencial. A continuación discutimos las actividades opcionales propuestas de la UC durante los años 2020 y 2021.

a) Actividades desarrolladas en modalidad en línea asincrónica:

- Clases teóricas provistas en formato de videos de duración corta asociados con la temática de cada día. Su contenido debió ser analizado con anterioridad a la actividad sincrónica, ya que en los mismos se plantean consignas, problemas o reflexiones que serán trabajadas en dichas actividades.
- Cuestionarios de problemas de autoevaluación semanal. Consistieron en preguntas de múltiple opción, con retroalimentación (comentarios, ayuda o explicaciones docentes) para revisar y evaluar las temáticas de toda la semana. Se recomienda que se realicen luego de haber trabajado e integrado los conceptos teóricos con aquellos discutidos y presentados en las actividades sincrónicas.

Figura 1. Arquitectura general de la Unidad Curricular 13 Hematología e Inmunología.



b) Actividades desarrolladas en modalidad en línea sincrónica:

Consistieron en actividades de intercambio entre estudiantes y docentes mediante el uso de plataformas de videoconferencia por *Zoom*. En cada instancia se llevaron a cabo dos tipos de actividades, ambas colaborativas: i) Certificativas y sumativas; ii) Formativas (Tabla 1).

i) Las actividades certificativas consistieron en: talleres, seminarios y síntesis semanales, los que se describen a continuación:

Los seminarios constan en la presentación de artículos científicos asociados a la temática del día, en conjunto con los antecedentes del trabajo, jerarquizando la pregunta principal que se aborda en la publicación y la justificación de su relevancia. Los resultados del trabajo se presentaron a través de las figuras del estudio, transmitiendo las principales conclusiones.

Los talleres consistieron en responder una pregunta relacionada a la temática del día y presentarla. Dependiendo del tema, se trató de preguntas abiertas situadas en un contexto clínico. Para responderlas se requirió el manejo de los conceptos principales del tema abordado en los videos y la bibliografía recomendada del día.

La síntesis semanal consistió en un resumen jerarquizado de los contenidos temáticos que se abordaron cada semana en las actividades sincrónicas y asincrónicas. Se evaluó la comprensión de los conceptos abordados, valorando también la transmisión didáctica del conocimiento combinando el material de los teóricos, talleres y seminarios. En todos los casos estas actividades colaborativas fueron presentadas oralmente por un equipo de trabajo conformado de cuatro a ocho estudiantes. Sin embargo, la calificación fue establecida en forma individual. La participación espontánea de cada estudiante y las respuestas a las preguntas del/la docente fueron críticas para esa evaluación individual. Esta actividad se desarrolló únicamente en el año 2021 (2º año de educación en línea por la pandemia).

ii) Las actividades formativas, consistieron en discusiones grupales realizadas únicamente en el año 2021. En esas actividades, se propusieron diversos encares o enfoques metodológicos que buscan aclarar, complementar y profundizar los contenidos temáticos de ese día con el objetivo de incrementar la interacción o intercambio entre estudiantes y docentes (Tabla 1, año 2021).

Tabla 1. Características de la unidad curricular Hematología e Inmunología.

		Año 2020	Año 2021	
Nº estudiantes inscritos		1372	1270	
Actividades propuestas	Teóricas	Asincrónicas		
		Videos en <i>youtube</i>		
	Certificativas basadas en resolución de problemas	Sincrónicas por Zoom		
		1 hora / día		
		10 problemas/equipo (10 artículos y/o talleres)	5 problemas/equipo (4 artículos y/o talleres y 1 síntesis semanal)	
		Exposiciones orales en equipo		
	Formativas basadas en resolución de problemas	-	Sincrónicas por Zoom	
			1 hora / día	
			Discusión general en clase	
	Autoevaluaciones*	Asincrónicas		
Cuestionarios individuales por Moodle con la misma configuración que los cuestionarios certificativos				
1 autoevaluación / semana				
Repetición según demanda				
Puntuación máxima	Actividades colaborativas orales certificativas	Hasta 25 puntos (2.5 puntos/actividad)	Hasta 25 puntos (5 puntos/actividad)	
		80% de las actividades necesarias	80% de las actividades necesarias y un mínimo de 10 puntos	
	Cuestionarios parciales individuales certificativos	3 cuestionarios		
		Hasta 25 puntos (1 punto/pregunta)		
		Opción múltiple por Moodle (4 distractores)		
		Unidireccionales		
		25 preguntas		
5 preguntas/página				
Tiempo: 40 minutos				
Herramienta de evaluación	Actividades orales certificativas	Guía para el estudiante y docente		
		Calificación libre	Calificación por Rúbrica	
Criterios de aprobación	Curso	Aprobación: obtención de 40 a 69 puntos		
		Reprobación: obtención de <40 puntos		
		Exoneración de Examen: obtención de >70 puntos		
	Examen	45 preguntas de opción múltiple con 4 distractores. 1 punto/respuesta correcta. Obtención de >60% de respuestas correctas		

2.1.5. Estrategias de Evaluación de la Unidad Curricular

La evaluación durante el curso fue de orden formativo, certificativo y sumativo y se llevó a cabo a través de dos tipos de instancias:

- i) Tres pruebas parciales individuales escritas (una al final de cada módulo). Consistieron en preguntas de múltiple opción con cuatro distractores. Cada pregunta correctamente respondida equivale un punto. De esta manera, se pueden obtener hasta 75 puntos por parciales a lo largo del curso (Tabla 1).
- ii) Talleres, seminarios y síntesis de la semana. Cada estudiante tuvo la posibilidad de presentar hasta diez talleres y/o seminarios (cohorte 2020) o hasta cuatro talleres y/o seminarios y una síntesis semanal (cohorte 2021). El docente de cada grupo evaluó la presentación (claridad, organización, selección del material prioritario, comprensión del mensaje principal) así como las respuestas a las preguntas realizadas por el docente. Cada presentación oral colaborativa se calificó con un puntaje máximo de 2.5 (cohorte 2020) o 5 (cohorte 2021) puntos. De esta manera, cada estudiante evaluado pudo obtener hasta 25 puntos a través de la realización de talleres, seminarios y síntesis de la semana en ambas ediciones del curso. Sin embargo, para que un estudiante pudiera sumar puntos por talleres, seminarios en el año 2020 debía presentar al menos 80% de las mismas. En el año 2021, al bajar el número de actividades se agregó a este requisito haber obtenido un mínimo de 10 puntos en el conjunto de las cinco actividades propuestas (Tabla 1).

2.1.6. Ganancia del curso y exoneración del examen

El resultado final se obtuvo por la sumatoria del puntaje obtenido en los tres parciales y en las actividades colaborativas orales. Los estudiantes que obtuvieron menos de 40 puntos reprobaron el curso. Los estudiantes que obtuvieron al menos 70 puntos fueron exonerados de rendir el examen. Los estudiantes que obtuvieron entre 40 y 69 puntos, aprobaron el curso y debieron rendir el examen final. El mismo constó de una prueba teórica escrita individual de 45 preguntas de opción múltiple con cuatro distractores. Para aprobarlo fue necesario obtener un mínimo del 60% del puntaje global del examen.

En conclusión, en este apartado hemos descrito las características de la UC abordada en esta tesis, así como su contexto, organización, estrategias de metodología y enseñanza utilizadas, actividades desarrolladas en sus diferentes modalidades, estrategias de evaluación y autoevaluación y los criterios para la ganancia del curso y la exoneración del examen.

Capítulo 3

3.1. Marco teórico

En este capítulo describimos el marco teórico de esta tesis. Comprende la presentación y discusión de las diferentes modalidades de enseñanza y la evaluación de cursos a través de la satisfacción estudiantil, así como a través de las valoraciones de sus participantes.

3.1.1. Modalidades de enseñanza

En la educación superior existen diversas modalidades de enseñanza que se adaptan a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje de los programas académicos. Dentro de las modalidades de enseñanza más comunes en las universidades encontramos:

Clases presenciales, en las que los estudiantes asisten físicamente a clases programadas en la institución y comparten el mismo espacio físico (Chhetri, 2020; Verde y Valero, 2021).

Educación a distancia; que consiste en clases y actividades de aprendizaje de forma remota, es decir, sin estar físicamente presentes en la institución (Verde y Valero, 2021).

Educación virtual o en línea: Es una forma de educación a distancia que ocurre en línea. El aprendizaje en línea puede ser sincrónico, cuando los estudiantes y docentes se conectan al mismo tiempo y tienen interacciones en tiempo real, o asincrónico, cuando el docente y los estudiantes no coinciden en la clase (Chhetri, 2020; Verde y Valero, 2021).

Educación en modalidad híbrida: También conocida del inglés como "blended", consiste en una combinación de clases presenciales con actividades de aprendizaje en línea (Bao, 2020). Para ello se necesita combinar estrategias de enseñanza no presenciales con las tradicionales (Chick et al., 2020).

Durante el primer semestre del año 2020 las universidades del mundo se vieron forzadas a suspender el dictado de clases presenciales y debieron desarrollar una enseñanza remota de emergencia (Nosiglia y Fuchsman, 2022). Esta situación suscitó importantes cambios en la enseñanza universitaria. La mayoría de las universidades del mundo cerraron sus puertas debido al confinamiento provocado en pandemia por la COVID-19, se detuvieron las actividades académicas presenciales y optaron por un modelo educativo en línea, haciendo uso de plataformas tecnológicas para poder interactuar con los estudiantes y poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje a través de estos medios. La

“



Udelar, por su parte, optó por una situación similar: darle una continuidad al proceso educativo a través de la implementación y configuración de las soluciones disponibles en línea.

La modalidad de enseñanza llevada a cabo durante el confinamiento, conocida como **educación remota en condiciones de emergencia**, se distingue de la educación en línea. En efecto, en condiciones de emergencia, la educación en línea necesitó de la rápida adaptación de la actividad pedagógica a un entorno virtual, generando una improvisación rápida durante la cual se fue buscando el soporte adecuado de la infraestructura (Hodges et al., 2020).

La inclusión de la educación en línea de forma abrupta y masiva tuvo consecuencias sobre todos sus protagonistas. De hecho, esta situación generó circunstancias particulares en los modos de enseñanza: Los estudiantes de educación superior tuvieron cambios en sus hábitos, pérdida de relaciones personales, ansiedad y depresión (Hodges et al., 2020). Estos cambios inevitablemente impactaron en la capacidad de los estudiantes de continuar con su proceso educativo. Por otro lado, la educación remota en condiciones de emergencia desveló problemas existentes y la generación de otros nuevos (Hodges et al., 2020). Estos incluyen problemas concernientes a la brecha digital, problemas de infraestructura y conectividad y disponibilidad de competencias digitales docentes (Labraña Vargas et al., 2021). Los desafíos han sido múltiples, ya que además de migrar los temarios, planes de estudios, materiales y contenidos de las asignaturas a las plataformas de educación de modalidad virtual, también se generaron las oportunidades para crear modelos pedagógicos para los nuevos ambientes digitales (Czerniewicz et al., 2020).

3.1.2. Evaluación de procesos educativos a través de la satisfacción estudiantil y docente

La inclusión de tecnologías digitales en los procesos educativos y como recursos para la enseñanza y para facilitar e intensificar los procesos de aprendizaje, lleva décadas de implementación en la región. La pandemia ha introducido en forma intempestiva una fuerte necesidad de revisar los procesos de incorporación de las tecnologías en la educación (Cranfield et al., 2021). Las tecnologías de la información y comunicación, y en particular las digitales, han provisto una gran variedad de oportunidades para el desarrollo de diferentes modalidades educativas, incluso antes de la pandemia por la COVID-19 del 2020 (Ellis y Bliuc, 2017; Thamrin et al., 2018).

La ejecución y el desarrollo de proyectos educativos implica realizar evaluaciones para obtener información sobre los resultados de las experiencias educativas con el fin de poder

retroalimentar y realizar nuevos desarrollos dentro de un contexto determinado. En este sentido, uno de los procesos necesarios para asegurar la adecuación, pertinencia y desarrollo de procesos educativos es la evaluación, que en el ámbito de los cursos desarrollados en línea en condiciones de emergencia tiene como objetivo valorar los aspectos y procesos introducidos para permitir la educación en línea en momentos en los que la presencialidad no pudo ser desarrollada. Como toda evaluación, consiste en aportar indicios sobre el proceso educativo que permita tomar acciones correctivas que se puedan introducir los mecanismos adecuados para elevar la calidad de la educación. La evaluación de los cursos debe idealmente constituir un proceso integral que involucre a los diversos actores institucionales que participan tanto en el diseño como en la ejecución. A su vez, y en tanto destinatario final de los cursos, el estudiante es un actor idóneo para aportar su percepción acerca del diseño del curso, así como de los procesos que subyacen durante su ejecución.

La satisfacción estudiantil ha sido concebida como el grado de congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos, con respecto a la experiencia de aprender a través de cursos (Allen et al., 2013; Moore y Shelton, 2014). Se la considera como un estándar clave para la evaluación de la calidad de la educación, incluso la virtual (Rubio Gómez, 2003). Además, se ha sugerido que la satisfacción está asociada al desempeño y la retención de los estudiantes en los cursos, sobre todo los virtuales (Drouin, 2008). Por lo tanto, la búsqueda de la satisfacción estudiantil contribuye a la mejora de la calidad de los servicios educativos. En efecto, cuando los estudiantes expresan sus puntos de vista sobre las características de la enseñanza recibida, la institución educativa se beneficia. Estas características pueden contener aspectos internos y externos de la vida del estudiante y que influyen en su satisfacción académica individual (Merino-Soto et al., 2017). Es así que, invitar a estudiantes a comentar sobre su satisfacción, así como recabar su percepción de la calidad de educación recibida es de suma relevancia. Por lo tanto, la evaluación de la satisfacción estudiantil es un aspecto importante que debe ser explorado y medido para determinar la utilidad de modos de enseñanza, y en particular la modalidad en línea surgida bajo condiciones de emergencia durante la pandemia por la COVID-19 (J., 2018; Quispe-Prieto et al., 2021).

Algunos estudios han recogido información relevante sobre los factores asociados a la satisfacción de estudiantes sobre un curso, identificando factores tales como (Peralta Castro et al., 2014; Rosario-Rodríguez et al., 2020; Sanjuán Gómez et al., 2011):

- La organización del curso, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las instalaciones e infraestructura.

- Estresores que pueden causar ansiedad del estudiante. La actitud del profesor, la flexibilidad docente. La calidad del curso. La implementación del curso en línea, la percepción de utilidad, la facilidad de uso del sistema y la diversidad de la evaluación.
- La interacción de los estudiantes con el contenido, con los profesores y con los otros estudiantes, el sentido de comunidad, la perseverancia en desafíos de estudios independientes, la interacción con el docente.
- El instructor, la tecnología y la interactividad.
- La presencia de enseñanza, cognitiva y social.

Es así que también se ha concluido que la modalidad de enseñanza también puede modular la satisfacción estudiantil sobre un curso. En efecto, se han llevado a cabo investigaciones con el objetivo de analizar la calidad de enseñanza en diferentes modalidades y recoger las valoraciones estudiantiles. Hay trabajos que han evaluado la calidad de la enseñanza en modalidad remota en condiciones de emergencia durante la pandemia por la COVID-19. En particular, un trabajo describió una comparación de diversas modalidades de enseñanza: presencial, remota e híbrida a nivel, en el que se comparó el nivel de aprendizaje de los estudiantes y sus percepciones, en conjunto con la opiniones docentes (Rodríguez-Hernández y Rincon-Flores, 2023). - Los resultados de este estudio sugieren que, aunque el nivel de aprendizaje de los estudiantes varía en función de la modalidad de enseñanza, ninguno de los estudiantes en cualquiera de las modalidades de enseñanza indicó que hubo factores que impidieran su proceso de aprendizaje. Por otro lado, identificaron factores que promueven o limitan la enseñanza en las tres modalidades realizadas, como la realización social y el proceso de aprendizaje en favor de la presencialidad. En sintonía con lo expuesto, otro estudio señaló que la actitud de los estudiantes frente a la educación virtual no fue favorable (Estrada Araoz, 2020), mostrando indiferencia ante la percepción de la utilidad y adopción de la modalidad virtual. Además, otros trabajos coinciden en que la experiencia que obtienen los estudiantes de las clases presenciales es necesaria para la formación de los estudiantes y para el desarrollo de sus habilidades sociales (Rodríguez y Doninalli, 2021).

Por otro lado, es importante destacar la importancia de recurrir también a las valoraciones de los docentes con respecto a un curso, especialmente cuando hay un cambio grande (como la modalidad de enseñanza) o cuando participan numerosos docentes. De hecho, un trabajo llevado a cabo en Chile ha relacionado la satisfacción estudiantil con la contribución del docente, la participación estudiantil y la organización (González-Contreras et al., 2013). Otro estudio determinó que la percepción estudiantil en relación a los cursos en línea en condiciones de emergencia se relaciona con una respuesta rápida del docente, la presencia

de infraestructura y la ayuda en procesos técnicos o administrativos (Sarier y Uysal, 2022). Por último, en otro estudio de Latinoamérica concluyeron que el contexto estudiantil y el acceso a la infraestructura tecnológica influyen en la percepción de la calidad de la educación en cursos en línea en condiciones de emergencia (Gómez-Gómez et al., 2022). Queda claro entonces que la información extraída a través de la evaluación de la satisfacción estudiantil resulta útil y puede ser aplicada para generar transformaciones o cambios en la modalidad educativa, para impactar en la calidad de enseñanza y en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por lo expuesto anteriormente, es de suma importancia que las instituciones educativas evalúen sus cursos para permitir monitorear pedagógicamente las actividades académicas y también asesorar a los docentes (Ramos Vallecillo, 2020). Al momento del comienzo de este trabajo (agosto de 2020) se disponían de escasos reportes que evaluaran la adecuación de los métodos de enseñanza y la satisfacción experimentada por los estudiantes durante la educación en línea en pandemia, no encontrando reportes de este tipo analizados en Uruguay.

A modo de conclusión de esta parte, en este capítulo hemos descrito el marco teórico de esta tesis, comprendiendo la presentación y discusión de las diferentes modalidades de enseñanza, así como la evaluación de cursos a través de la satisfacción estudiantil y las valoraciones de sus participantes.

Capítulo 4

Metodología

El estudio que llevamos a cabo en esta tesis fue de característica mixta, enmarcado en una investigación evaluativa. En este marco, abordamos la valoración de estudiantes y de docentes sobre la UC. El recabado y análisis de las valoraciones estudiantiles se realizó mediante encuesta y fue cuantitativo. Profundizamos de forma cualitativa con una pauta de entrevista que elaboramos para esta ocasión. Por otro lado, en el caso de los docentes, utilizamos una encuesta cuantitativa de elaboración propia. A continuación, detallamos cada uno de los abordajes planteados que fueron aplicados luego de realización del curso en los años 2020 y 2021, y la cual será profundizada a continuación en tres diferentes paquetes de investigación:

- 1) Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los estudiantes.
- 2) Análisis cualitativo de las valoraciones estudiantiles sobre la UC.
- 3) Evaluación y opiniones docentes de la UC semi-cuantitativa.

4.1. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los estudiantes

4.1.1. Características del estudio

En este primer paquete de investigación se realizó un estudio descriptivo y transversal para poder recabar las opiniones y experiencias de estudiantes cursantes respecto la UC estudiada. Los estudios descriptivos suelen realizarse en los primeros pasos de una investigación; con ellos se pretende detectar regularidades en los fenómenos objeto de estudio, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis sin establecer relaciones de causa-efecto (Casas Anguita et al., 2003). El diseño transversal, tiene como fin estimar la frecuencia de algún fenómeno de interés en un momento dado. Se llevó a cabo así un estudio cuantitativo a través del uso de una encuesta.

4.1.2. Población, unidades de análisis y muestra

La población correspondió a estudiantes que cursaron la edición del curso "Hematología e Inmunología" del año 2020 y 2021 que está ubicado en el sexto semestre de la carrera Dr. en Medicina dentro del ciclo básico clínico y comunitario de la Facultad de Medicina, Udelar. Por lo tanto, se identificaron dos unidades de análisis:

- Estudiantes encuestados que realizaron el curso en el año 2020.
- Estudiantes encuestados que realizaron el curso en el año 2021.

La muestra de los estudiantes se seleccionó por conveniencia, ya que se incorporaron todos los estudiantes que aceptaron participar de este estudio de forma voluntaria y anónima. Participaron 387 estudiantes en el año 2020 y 472 en el año 2021.

4.1.3. Técnica e instrumento de relevamiento

El estudio se realizó utilizando la técnica de encuesta ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. El instrumento de relevamiento de datos utilizado consistió en un cuestionario de evaluación de la UC adaptado concretamente para esta investigación a partir de los cuestionarios estandarizados realizados por el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina (Udelar) para los estudiantes con el fin de considerar aspectos específicos de esta UC y la situación de educación en condiciones de emergencia. Por lo tanto, se considera un instrumento de recolección de datos primario. Se utilizó la escala de Likert para detectar el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con declaraciones o afirmaciones que describen las siguientes variables:

- 1) Adecuación de la organización, programa, duración, información disponible al estudiante del curso.
- 2) Realización y adecuación de las actividades sincrónicas y asincrónicas propuestas.
- 3) Adecuación y satisfacción con las actividades de autoevaluación y evaluación certificativa en línea.
- 4) Adecuación del aula virtual en el entorno virtual de aprendizaje (aparición, organización, intercambio, utilidad).

La encuesta se realizó en línea y de forma anónima.

4.1.4. Análisis

Se analizó la información recabada a partir de las encuestas indicando el porcentaje de estudiantes que estuvo de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación, o le resultó indiferente. En algunos casos, las respuestas consistieron en "satisfecho, insatisfecho, indiferente". En el apéndice 1 se detalla la encuesta aplicada.

4.2. Análisis de las valoraciones cualitativas sobre la UC por parte de los estudiantes

4.2.1. Características del estudio

Este segundo paquete de investigación se correspondió a un estudio descriptivo, cualitativo y transversal cuyo objetivo fue identificar y analizar las características y valoraciones de una población determinada y definida según el año que participó en el curso en línea objeto de este estudio (años 2020 y 2021). Consistió en un estudio exploratorio para determinar las bases de investigaciones futuras. En efecto, la lógica metodológica de investigación cualitativa que se considera adecuada se dirige a los procesos de comprensión, como a la validez de las especificidades y a la fortaleza de trabajar con pocos casos, para a partir de ellos, profundizar en los significados de los hechos:

"...es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables.

No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico.” (Sirvent, 2006) (p.19)

4.2.2. Población, unidades de análisis y muestra

La población correspondió en este caso a estudiantes que cursaron la edición del curso “Hematología e Inmunología” del año 2020 y 2021 y completaron la encuesta realizada en el marco de la UC. Al igual que en el estudio anterior, se identificaron dos unidades de análisis:

- Estudiantes entrevistados que realizaron el curso en el año 2020.
- Estudiantes entrevistados que realizaron el curso en el año 2021.

Se incorporaron todos los estudiantes que aceptaron participar de este estudio de forma voluntaria y anónima, lo que condujo a la selección de la muestra por conveniencia. Participaron 14 estudiantes en el año 2020 y 14 en el año 2021. Por lo tanto, se realizaron entrevistas en profundidad dirigidas a 28 estudiantes que cursaron por primera vez la edición en línea de la UC analizada.

Tuvimos en cuenta las recomendaciones sobre el muestreo y la saturación teórica. El muestreo se realizó en base a los temas y conceptos que emergieron de los datos recabados en la encuesta. Se intentó captar la variedad y la dimensión de las valoraciones estudiantiles de la UC hasta lograr la descripción más completa posible de estas, utilizando el método de las comparaciones constantes (Carrillo Pineda et al., 2011). Entendemos a la saturación teórica señala el punto en el que no se percibe nada nuevo en la información que ofrecen los entrevistados (es decir, el punto en el que la recopilación de datos adicionales deja de aportar nuevos conocimientos) (Carrillo Pineda et al., 2011; Strauss y Corbin, 2002), por lo que desempeña un papel crucial para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados.

4.2.3. Técnica e instrumento de relevamiento

El estudio se realizó utilizando la técnica de entrevista semiestructurada. El instrumento de relevamiento de datos consistió en un conjunto de preguntas abiertas planteadas para abordar

aspectos relacionados a la participación estudiantil, la adecuación de las actividades planteadas, las instancias de las autoevaluaciones y evaluación y el diseño del aula virtual de la UC. Este tipo de entrevista ofrece cierta flexibilidad y permite la detección de elementos emergentes. Se utilizó una entrevista especialmente diseñada para esta ocasión (dato primario) y se buscó mitigar el efecto de la utilización de los datos obtenidos cuantitativamente, y además con la posibilidad de triangular los resultados de ambas estrategias metodológicas. La triangulación es una técnica que facilita el uso de múltiples métodos para la articulación y validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes, con el objetivo de contrastar la información obtenida en una investigación (Charres, 2018). Por lo tanto, esta técnica facilita la validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes particulares, desde la perspectiva del investigador, dando como resultado la articulación, aplicación y combinación de varios métodos de investigación en el estudio del mismo fenómeno. Particularmente, en este trabajo aplicamos la triangulación hermenéutica (Cisterna Cabrera, 2005), que comprende la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos de encuesta y entrevista utilizados. Nos basamos en el enfoque de "facilitación" en el que utilizamos la información recabada con las encuestas para generar hipótesis e ideas y posteriormente profundizar en las opiniones de los estudiantes a través de las entrevistas en profundidad (Flick, 2015).

La entrevista se separó en 4 partes (Apéndice 2), las cuales fueron abordadas de forma secuencial y en el siguiente orden:

- 1) Organización del curso y su aula virtual (aparición, organización, intercambio, utilidad).
- 2) Realización y adecuación de las actividades de enseñanza propuestas (opinión, realización, tiempo, número/día, modalidad).
- 3) Adecuación y satisfacción con las actividades de autoevaluación y evaluación certificativa en línea (opinión basada en la experiencia, utilidad, realización, rúbrica).
- 4) Grado de satisfacción general con el curso.

La entrevista fue llevada a cabo de forma asincrónica (utilizando tanto audios como textos) o por vía sincrónica (utilizando la plataforma de videoconferencia *Zoom*), según la elección del estudiante. Se propusieron ambas modalidades de entrevistas para poder dar mayor independencia al estudiante y que la disponibilidad de tiempo no fuera una variable que

afectara negativamente su deseo de participar. Para ello se les preguntó previamente a los estudiantes interesados que medio preferían, siendo el asincrónico el más elegido (Tabla 3). En el año 2020 se reclutaron de forma general hasta 25 estudiantes, de los cuales 14 completaron el total de la entrevista. Todos los estudiantes la realizaron por *Whatsapp*. En el año 2021 se reclutaron de forma general hasta 29 estudiantes, de los cuales únicamente 14 completaron el total de la entrevista. De todos los estudiantes, 4 la realizaron por *Zoom*, mientras que 10 por *Whatsapp* (Tabla 3).

4.2.4. Análisis

Se analizó la información recabada a partir de las entrevistas a través de la búsqueda de recurrencias de tópicos previamente definidos o emergentes utilizando el software MAXQDA, siguiendo las pautas de Strauss y Corbin (Strauss y Corbin, 2002). Se realizó un análisis basado en la teoría fundamental, donde se buscan las recurrencias y a partir de estas se generan las dimensiones y categorías cualitativas a partir de las opiniones proporcionadas por los estudiantes (Tabla 2).

4.3. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los docentes

4.3.1. Características del estudio

Este tercer y último paquete de investigación estuvo dirigido a los docentes. Se recabaron las valoraciones docentes respecto la UC estudiada a través de la realización de un estudio descriptivo, transversal y cuantitativo a través del uso de una encuesta.

4.3.2. Población, unidades de análisis y muestra

La población correspondió a los docentes que participaron de la edición del curso "Hematología e Inmunología" del año 2020 y 2021. Por lo tanto, se identificaron dos unidades de análisis:

- Docentes encuestados que participaron del curso en el año 2020.

- Docentes encuestados que participaron del curso en el año 2021.

La muestra de los docentes fue seleccionada por conveniencia, ya que se incorporaron todos los docentes que aceptaron participar de este estudio de forma voluntaria y anónima. Participaron 47 docentes en el año 2020 y 39 en el año 2021.

Tabla 2. Categorías de análisis identificadas.

Dimensiones		Categorías
1	Satisfacción	Satisfacción general
		Alcance/logros de los objetivos planteados
		Aprendizaje y pandemia
2	Organización del curso	Organización general
		Disponibilidad de materiales
		Cumplimiento del cronograma
		Características del aula virtual
3	Tiempo	Grado de exigencia o demanda del curso
		Tiempo disponible para realizar las actividades
4	Evaluaciones certificativas complementarias	Opinión
		Utilidad
5	Evaluaciones colaborativas orales	Desafíos del trabajo en equipo
		Utilidad
		Opinión síntesis semanales
		Interacción estudiante/docente
		Discusiones grupales formativas
		Retroalimentación docente
		Experiencia con la calificación por rúbrica
6	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad
		Desempeño
7	Evaluaciones escritas individuales	Evaluaciones escritas
		Opinión
8	Modalidad en línea	Ventajas
		Necesidades

4.3.3. Técnica e instrumento de relevamiento

El estudio se realizó utilizando la técnica de encuesta. El instrumento de relevamiento de datos consistió en un cuestionario de evaluación de la UC creado específicamente para esta investigación (ver Apéndice 3). Se utilizó la escala de Likert para determinar el grado de acuerdo o desacuerdo sobre:

- 1) Funcionamiento y aspectos generales del curso.

- 2) Actividades sincrónicas y asincrónicas de enseñanza (opinión, realización, tiempo, número/día).
- 3) Modalidades de enseñanza.
- 4) Actividades de evaluación.
- 5) Formación docente.

La encuesta se realizó en línea y de forma anónima.

4.3.4. Análisis

Se analizó la información recabada a partir de las encuestas indicando el porcentaje de docentes que estuvo de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación, o le resultó indiferente.

A pesar de que los docentes no fueron entrevistados en profundidad, debido centralmente a la presencia de cierta resistencia a plantear sus pareceres, los docentes contaron con un espacio de desarrollo opcional sobre características generales del curso que constaba de las siguientes consignas:

“Realiza sugerencias u observaciones sobre:

- 1) la organización del curso y sus recursos.
- 2) la duración de las actividades del curso o los horarios (turnos).
- 3) el impacto en el proceso de aprendizaje de las discusiones grupales en los estudiantes.
- 4) tu actividad docente.
- 5) la modalidad de dictado del curso.
- 6) la formación docente.
- 7) la rúbrica y cómo mejorar la evaluación.
- 8) los mecanismos de evaluación de aprendizajes.”

Se realizó un análisis de búsqueda de recurrencias a partir de estas valoraciones.

4.4. Implicancia del investigador en la investigación

En este punto, es importante destacar que esta investigación fue llevada a cabo enteramente por quien suscribe, que además posee funciones docentes en la UC evaluada (razón por la cual fue elegida) hace quince años. Es entonces ineludible la implicancia personal que hemos adoptado durante la investigación cualitativa, aunque siempre trabajando con la mayor objetividad posible. Desde el comienzo de la investigación, y basándonos en la experiencia de años anteriores, así como de comentarios realizados por los estudiantes durante las ediciones del curso evaluadas, hemos interpretado los sucesos y acontecimientos. Según el tipo de investigación esto no lo entendemos como un sesgo sino como una fortaleza en el sentido descrito por (Strauss y Corbin, 2002):

“La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta”
(p. 42).

Asimismo, en la investigación cuantitativa hemos tratado de tener una posición neutral para mantener una postura de observador externo y proceder a la interpretación de los datos una vez que éstos hubieran sido recogidos por el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina y analizados estadísticamente por la que suscribe.

En conclusión, en este apartado hemos descrito los procedimientos metodológicos que utilizamos en este trabajo. El estudio llevado a cabo en esta tesis fue de característica mixta donde utilizamos tanto encuestas, como entrevistas de elaboración propia, lo que permitió el recabado de datos de orden primario.

Capítulo 5

Resultados y análisis de la investigación

Los resultados de este trabajo se dividen en tres secciones. En la primera sección se presenta la descripción y análisis de los resultados relacionados a las opiniones de los estudiantes sobre el curso, recuperados a través de una estrategia metodológica cuantitativa. En la segunda sección se profundiza en las valoraciones estudiantiles a partir de una metodología cualitativa. En ambas secciones se plantean estrategias complementarias y su utilización tuvo como objetivo confirmar (triangular) y profundizar en las valoraciones estudiantiles. Por otro lado, en la tercera sección, recabamos las percepciones o valoraciones de docentes participantes en las ediciones 2020 y 2021 de la UC estudiadas como forma de evaluación del curso.

A continuación, se presenta cada sección. Comenzamos en la primera sección con las voces de los estudiantes que brindan una mirada cuantitativa.

5. 1. Evaluación cuantitativa de la UC-13 por parte de estudiantes

Primeramente, llevamos a cabo un estudio para determinar la opinión estudiantil sobre la UC analizada empleando una estrategia metodológica cuantitativa descriptiva (encuesta semiestructurada) de los estudiantes de la cohorte 2020 y 2021 manifestadas utilizando un cuestionario de evaluación de la UC objeto de este estudio.

Como se indica en la Tabla 3 en la edición 2020 28% (387) de los cursantes respondieron las encuestas, mientras que en el 2021 lo hicieron el 39% (472). Dos tercios de los estudiantes que respondieron la encuesta fueron mujeres (72% y 76% para el 2020 y 2021, respectivamente) (Tabla 3), lo que representó una proporción similar a la composición por género de todos los estudiantes inscritos a la UC. De los estudiantes que completaron la encuesta, el 77% de los que realizaron el curso en 2020 ingresó en el 2018 a cursar la carrera, mientras que un 85% de los respondientes en el 2021 ingresaron en el año 2019, habiendo en su mayoría realizado el curso por primera vez. La población encuestada realizó el curso

en todos los horarios disponibles para realizar las actividades sincrónicas. Alrededor de la mitad de los estudiantes (59% para el 2020 y 56% para el 2021) realizaron el curso desde Montevideo, mientras que el resto lo realizó residiendo en el interior del país (Tabla 3).

Tabla 3. Caracterización general de la población estudiantil encuestada.

	2020	2021
Nº estudiantes	387 (28%)	472 (39%)
Género	25% Masculino 72% Femenino 3% ND*	29% Masculino 76% Femenino 2% ND*
Año de ingreso	60.7% en el 2018	66% en el 2019
Primera vez que cursa	76.7%	85%
Turno que cursa las actividades sincrónicas	39% Matutino 32% Vespertino 26.4% Nocturno 2.6% ND*	41% Matutino 35% Vespertino 31% Nocturno 7% ND*
Residencia	59% Montevideo 19% Canelones 22% Resto del país	56% Montevideo 16% Canelones 28% Resto del país

* ND: no definido.

Como se puede observar en el Apéndice 1 así como en las Tablas proporcionadas a continuación, la encuesta estuvo dividida en diferentes partes o dimensiones. En relación al funcionamiento global del curso, la mayor parte de los estudiantes que respondieron la encuesta (86-95%) consideró que los contenidos del curso estuvieron de acuerdo a los objetivos planteados y que las actividades y el curso en sí mismo se realizaron organizadamente (Tabla 4) para ambos años evaluados.

La mayor parte de los respondientes consideró también que la información suministrada y disponible para el estudiante, fue adecuada, permitiendo comprender el funcionamiento, los objetivos, la metodología de enseñanza y de evaluación, así como los criterios de aprobación del curso (Tabla 5). Además, contestaron que se puso a disposición un cronograma explicitando las fechas de las actividades planteadas (Tabla 5).

Tabla 4. Opiniones estudiantiles sobre el funcionamiento global del curso.

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Los contenidos desarrollados hasta el momento han estado acorde a los objetivos definidos.	2	12	86	1	10	89
Las actividades desarrolladas hasta el momento, fueron programadas en forma ordenada.	4	1	95	2	7	91
En general el curso se ha desarrollado de modo organizado.	2	8	90	1	6	93

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Interesantemente, un 79% de los respondientes del año 2020 participó de todas las actividades asincrónicas, aunque la cifra disminuyó a un 69% en el año 2021 (Tabla 6). Los respondientes que realizaron estas actividades consideraron que fueron de alta calidad ya que les facilitaron la comprensión de conceptos y ayudó para el entrenamiento de las evaluaciones y para su organización durante la realización del curso (Tabla 6).

Tabla 5. Opiniones estudiantiles sobre la información suministrada al estudiante.

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Se puso a disposición, próximo al inicio del curso, información general sobre el mismo.	4	7	89	3	5	92
Se detallaron y explicaron suficientemente los objetivos del curso .	3	11	86	3	5	92
La metodología de enseñanza fue definida con claridad y detalle.	5	12	83	4	9	87
Se puso a disposición, próximo al inicio del curso, un cronograma detallado con las fechas y horarios de las actividades a realizarse en el mismo (clases o actividades de cada componente del curso, parciales, autoevaluaciones, etc.).	2	3	95	3	6	91
La forma de evaluación del curso fue informada con suficiente claridad y detalle.	9	10	81	6	8	86
Se pusieron a disposición, próximo al inicio del curso, los criterios de aprobación .	4	4	91	1	5	94

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Tabla 6. Opiniones estudiantiles sobre la participación en las actividades asincrónicas.

	2020			2021		
	<	>	T	<	>	T
¿Visualizó las clases teóricas y otros materiales puestos a disposición en videos en el canal de YouTube?	3	18	79	7	24	69
Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	D	I	A	D	I	A
Las clases teóricas y otros materiales en video me resultaron muy importantes para comprender conceptos complejos.	3	7	90	1	7	92
Las clases teóricas me resultaron muy útiles como entrenamiento para enfrentar las evaluaciones en el curso.	6	8	86	5	11	84
Tener los materiales en video disponibles en todo momento me resultó de utilidad para organizar mi tiempo de estudio.	2	2	96	2	5	93

Se indica el % de respondientes que contestó: < (menos de la mitad); > (más de la mitad); T (todas).

Sin embargo, una menor proporción de estudiantes respondientes participó en las actividades sincrónicas en ambos años, disminuyendo en el 2021. De hecho, sólo el 44% participó de todas ellas, mientras que del 68% en 2021, únicamente el 29% completó todas las actividades sincrónicas (Tabla 7). Para el 59% de los respondientes en 2020, estas actividades resultaron importantes para comprender conceptos complejos, aumentando a 66% para el año 2021. Esta cifra representó aproximadamente 1/3 de los respondientes, así como en el resto de las características sobre las actividades sincrónicas, como el entrenamiento para las evaluaciones, la interacción interpersonal, la facilitación del aprendizaje (Tabla 7). Entre otros aspectos, es importante destacar que menos de 2/3 de los estudiantes que completaron la encuesta consideró que el número de los estudiantes para las actividades sincrónicas fue adecuado, así como el número de actividades por día propuestas (Tabla 7). Por último, Entre el 88 y 89% de los estudiantes acordó con que la diversidad de los horarios disponibles permitió su asistencia a este tipo de actividades (Tabla 7).

Tabla 7. Opiniones estudiantiles sobre la participación en las actividades sincrónicas.

	2020			2021		
	<	>	T	<	>	T
¿Participó en las sesiones programadas en plataformas de videoconferencia (Zoom y otras)?	20	36	44	32	39	29
Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	D	I	A	D	I	A
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) me resultaron muy importantes para comprender conceptos complejos.	15	26	59	8	26	66
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) me resultaron muy útiles como entrenamiento para enfrentar las evaluaciones en el curso.	17	27	55	9	30	61
En las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) pude participar e interactuar con el docente y con otros estudiantes.	9	21	70	6	19	75
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) han facilitado mi aprendizaje.	16	27	57	8	27	65
El número de estudiantes por grupo de actividad sincrónica ha favorecido y facilitado mi aprendizaje.	4	31	65	7	37	56
El número de estudiantes por subgrupo de trabajo para la preparación de Talleres y Seminarios ha favorecido y facilitado mi aprendizaje.	7	18	75	10	24	66
La diversidad de horarios disponibles favoreció mi asistencia a la actividad sincrónica del curso.	2	9	89	2	10	88
La cantidad de actividades a realizar en un día promedio favoreció y facilitó mi aprendizaje.	20	22	58	9	27	64

Se indica el % de respondientes que contestó: < (menos de la mitad); > (más de la mitad); T (todas). "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Otro de los aspectos abordados en la encuesta comprendió la opinión sobre el aula virtual dispuesta en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UC disponible en el EVA. En el año 2020 el 83% de los encuestados ingresaron al aula virtual un mínimo de 4 veces semanales, disminuyendo esta proporción al 68% en el 2021 (Tabla 8). La mayor parte de los respondientes acordaron que la apariencia visual de la misma fue agradable, de navegación sencilla, con vínculos adecuados y facilitadora del estudio (Tabla 8). Por otro lado, la mayor parte de los estudiantes encuestados opinó que el aula virtual no constituye un espacio de intercambio con docentes. Sólo el 26% de los respondientes en el año 2020 manifestó que el EVA constituye un espacio de intercambio con estudiantes y docentes, mientras que en el 2021 un 29% y 67% respondió que constituye un espacio de intercambio con estudiantes y con docentes, respectivamente (Tabla 8). Esto indica que hubo un aumento de la proporción

de estudiantes en el año 2021 que acordaron que el aula virtual constituyó un espacio de intercambio.

Tabla 8. Opiniones estudiantiles sobre el aula virtual del curso.

	2020			2021		
	1	2-4	4	1	2-4	4
Durante el desarrollo del curso, en una semana promedio ¿con qué frecuencia ingresó al EVA?	1	16	83	5	27	68
El EVA del curso me resultó un espacio: (señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)	D	I	A	D	I	A
Caracterizado por presentar una apariciencia visual agradable y equilibrada (imagen-texto, calidad-tamaño de imágenes).	7	15	78	2	7	91
De navegación sencilla, de fácil desplazamiento y localización de los recursos.	4	10	84	1	5	94
Con vínculos adecuados (fáciles de identificar, bien definidos, con información sobre la descarga, no hay vínculos rotos).	3	6	91	2	6	92
Que facilita el estudio .	1	10	89	1	9	90
De intercambio con otros estudiantes que aportó a mi formación.	30	44	26	20	51	29
De intercambio con tutores y/o docentes que aportó a mi formación.	33	41	26	16	17	67

Se indica el % de respondientes que contestó: 1 (1 vez por semana); 2-4: (2 a 4 veces por semana); 4: (más de 4 veces por semana); "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Otros de los aspectos abordados en la encuesta constituyeron la experiencia estudiantil sobre las actividades de autoevaluación y evaluación. La mayor parte de los respondientes acordaron que las autoevaluaciones fueron útiles para el aprendizaje (82% y 93% para el 2020 y 2021 respectivamente) y para el entrenamiento de las evaluaciones (76% y 91% para el 2020 y 2021, respectivamente) (Tabla 9).

Por otro lado, más de 2/3 de los respondientes acordaron que las actividades de evaluación propuestas estaban alineadas con los objetivos (81% y 91% para el 2020 y 2021, respectivamente), con las actividades desarrolladas (79% y 92% para el 2020 y 2021, respectivamente) y con los instrumentos de evaluación (80% y 85% para el 2020 y 2021, respectivamente), favoreciendo el aprendizaje (77% y 85% para el 2020 y 2021, respectivamente) (Tabla 9). Sin embargo, solo la mitad de los estudiantes acordó que el tiempo pautado para realizar las evaluaciones (58% para ambos años) fue adecuado (Tabla 9).

Tabla 9. Opiniones estudiantiles sobre las actividades de autoevaluación y evaluación.

	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Hasta el momento: (señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)						
Las actividades de autoevaluación propuestas me resultaron de utilidad para mi aprendizaje.	5	13	82	1	6	93
Las instancias de autoevaluación me permitieron prepararme y adaptarme al formato de las pruebas parciales.	11	13	76	3	6	91
Hasta el momento: (señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)						
La evaluación de los aprendizajes se encuentra alineada con los objetivos del curso.	8	11	81	1	9	90
La evaluación de los aprendizajes se encuentra alineada con las actividades desarrolladas.	9	12	79	2	6	92
Las distintas instancias de evaluación favorecieron y facilitaron mi aprendizaje .	8	15	77	2	13	85
Los instrumentos de evaluación (cuestionarios, entregas, participación, etc.) han estado acorde a los contenidos desarrollados.	8	12	80	2	13	85
El tiempo pautado para la realización de las evaluaciones fue el adecuado.	29	13	58	22	20	58

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A), sí (S) o No (N).

Tabla 10. Opiniones estudiantiles sobre la relación interpersonal.

En general, durante las actividades desarrolladas en la virtualidad: (señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
El equipo docente ha tenido buena disposición para enseñar y compartir conocimientos .	7	12	81	3	12	85
El trato del equipo docente con los estudiantes ha sido correcto y respetuoso.	3	11	86	3	11	86
Califique las actividades desarrolladas en la virtualidad: (señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)						
El relacionamiento con el equipo docente .	2	19	79	2	15	73
La comunicación y el intercambio con el equipo docente .	7	22	71	5	18	77
El relacionamiento con mis compañeros .	7	27	66	3	29	68
La comunicación y el intercambio con mis compañeros .	10	27	64	5	31	64

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A), malo (M) o bueno (B).

Entre el 81 y 86% de los estudiantes encuestados en ambos años opinaron que, durante las actividades desarrolladas en la virtualidad, el equipo docente tuvo buena disposición para enseñar y que su trato se caracterizó por ser correcto y respetuoso (Tabla 10). En la misma línea, los encuestados opinaron que el relacionamiento, la comunicación y el intercambio con el equipo docente fue bueno. Por último, entre un 64 y 68% de los respondientes de ambos años consideraron que el relacionamiento, comunicación e intercambio entre pares fue bueno (Tabla 10).

Para terminar, un 83% de los encuestados en ambos años consideró que el curso resultó desafiante y estimulante permitiendo aprender contenidos valiosos (93% para el año 2020 y 77% para el 2021). Por otro lado, el 81% de los encuestados en 2020 indicó que su interés en los temas abordados se incrementó gracias al curso, mientras que esta cifra descendió al 67% en 2021. Un 85% de los estudiantes encuestados en 2020 expresó su conformidad con el desarrollo del curso en la virtualidad, mientras que dicha proporción descendió al 64% en el año 2021. Por último, un 88% de los encuestados en el año 2020 opinó que el curso realizado fue bueno, aumentando dicha cifra al 94% en el año 2021 (Tabla 11).

Tabla 11. Valoración general del curso por parte de los estudiantes.

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
El curso me resultó desafiante y estimulante .	9	8	83	2	15	83
El curso me permitió aprender algo que considero de valor .	2	5	93	5	18	77
Mi interés en los temas abordados se ha incrementado gracias al curso .	6	13	81	3	30	67
En general , estoy conforme con el desarrollo del curso en la virtualidad.	7	8	85	5	31	64
	M	I	A	M	I	A
Calificación general del curso.	4	8	88	1	5	94

* Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A), malo (M) o bueno (B).

En conclusión, de la encuesta realizada se desprende que la mayoría de los estudiantes consultados valoraron el curso positivamente, así como las actividades realizadas, incluyendo las de autoevaluación y evaluación. También acordaron que el espacio del aula virtual fue adecuado y facilitó el aprendizaje, aunque no lo consideraron un medio de comunicación o intercambio con los docentes o entre pares. Con respecto a las actividades sincrónicas se evidenció una menor participación de los estudiantes en relación a las asincrónicas, disminuyendo la participación estudiantil en ambas actividades en el año 2021.

El análisis de las encuestas a estudiantes de la UC evaluada nos permitió elaborar las siguientes hipótesis, que fueron contrastadas más adelante con las entrevistas en profundidad.

- Los estudiantes plantean una buena valoración y satisfacción con la UC en general.
- Los estudiantes perciben que la UC tuvo una buena organización.
- Los estudiantes opinan que el aula virtual desarrollada en el EVA fue muy buena.
- Los estudiantes valoran positivamente la realización de las autoevaluaciones y evaluaciones. Sin embargo, plantean que hubo poco tiempo para realizar la evaluación escrita.
- Los estudiantes opinan que el intercambio con docentes y pares durante el desarrollo de la UC fue escaso.
- Los estudiantes participan en menor proporción en las actividades en línea sincrónicas con respecto a las asincrónicas.

Habiendo abordado en esta primera sección las voces de los estudiantes desde una mirada cuantitativa, profundizamos en sus valoraciones a partir de un enfoque cualitativo, en la segunda sección de resultados y análisis.

5. 2. Análisis de las valoraciones cualitativas sobre la UC por parte de los estudiantiles

En esta segunda sección se analizan las opiniones estudiantiles sobre la UC evaluada, utilizando una metodología cualitativa. En este estudio se reclutaron 54 estudiantes, de los cuales el 52% accedieron a realizar la entrevista. Todos los estudiantes tenían entre 20 y 23 años al momento de entrevistarlos, siendo en su ligera mayoría de sexo femenino (Tabla 12). La mitad de ellos (14) realizó el curso en el año 2020 (primer año de modalidad en línea completa) y la otra mitad (15) lo cursó en el 2021 (constituyendo su segundo año de educación en línea). Ninguno de los estudiantes entrevistados realizó el curso previamente en dicha

modalidad. En todos los casos, los estudiantes entrevistados continuaron sus estudios en la Institución.

De los 14 estudiantes de la cohorte 2020, 12 ingresaron en la Institución en el año 2018, y 2 en el 2017, siendo el primero el año de ingreso correspondiente al curso analizado de forma curricular. Diez de estos estudiantes se encontraban cursando únicamente el curso en análisis, mientras que dos de ellos cursaron otras materias correspondientes al 2º año curricular. Además, 11 de los estudiantes se identificaron como mujeres, mientras que únicamente 3 fueron hombres (Tabla 12).

Tabla 12. Caracterización de la población estudiantil entrevistada.

	Año 2020	Año 2021
Estudiantes entrevistados	E1 a E14	E15 a E29
	14 E*: <i>Whatsapp</i>	10 E*: <i>Whatsapp</i>
	0 E: <i>Zoom</i>	4 E: <i>Zoom</i>
Año de ingreso a la Institución	2 E: 2017	2 E: 2017
	12 E: 2018	2 E: 2018
		10 E: 2019
Cursos que realiza	10 E: solo H/I*	12 E: solo H/I*
	4 E: H/I y curso(s) de 2º	2 E: H/I y curso(s) de 2º
Edad	7 E: 20 años	2 E: 20 años
	2 E: 21 años	9 E: 21 años
	4 E: 22 años	1 E: 22 años
	1 E: 23 años	2 E: 23 años
Realizó el curso previamente	14 E: No. Cursaron por primera vez en línea	13 E: No. Cursaron por primera vez en línea
		1 E: Sí. Cursó presencial en 2019
Sexo	11 E: Femenino	5 E. Femenino
	3 E: Masculino	9 E: Masculino

* E: estudiante; H/I: curso Hematología e Inmunología

Por otro lado, de los 14 estudiantes entrevistados correspondientes a la cohorte 2021, 10 ingresaron en la Institución en el año 2019, siendo este el año de ingreso equivalente al curso analizado de forma curricular. Diez de estos estudiantes se encontraban cursando únicamente el curso en análisis. Además, todos, a excepción de un estudiante, realizaron el curso por primera vez en el año 2021. Únicamente un estudiante conocía la versión del curso presencial del año 2019. Cinco de los estudiantes se identificaron como mujeres, mientras que la mayoría (9) fueron hombres (Tabla 13).

El análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes entrevistados basado en recurrencias nos permitió identificar las siguientes dimensiones en una gran parte de los estudiantes entrevistados en 2020 y 2021. Sin embargo, el análisis realizado de las entrevistas obtenidas en el 2021 no necesariamente dio lugar a las mismas dimensiones y categorías identificadas el año anterior (Tabla 4). En ambos años se identificaron las siguientes dimensiones con las mismas categorías: satisfacción, organización del curso, evaluaciones certificativas complementarias, autoevaluaciones asincrónicas, evaluaciones escritas individuales y modalidad en línea. Por otro lado, en el año 2020, pero no en el 2021, se encontraron las dimensiones tiempo y evaluaciones certificativas complementarias. Por último, a pesar que la dimensión "evaluaciones colaborativas orales" fue común a ambas ediciones del curso, las categorías identificadas dentro de dicha dimensión fueron diferentes (Tabla 13). A continuación, describimos cada una de ellas con sus correspondientes categorías.

5.2.1. Satisfacción del estudiante con el curso

En esta dimensión se identificaron 3 categorías: 1) satisfacción general; 2) alcance de los objetivos planteados; 3) aprendizaje y pandemia. Estas se discuten a continuación.

5.2.1.1. Satisfacción general

Los estudiantes entrevistados recurrentemente manifestaron una alta satisfacción con el curso dictado. A continuación, vemos una de las estudiantes que destaca las características del curso, más allá del contexto que se estaba atravesando: la pandemia por la COVID-19:

E10: "... a pesar de toda la situación, quedé muy satisfecha y creo que aprendí lo mismo o incluso más que si hubiera tenido presencial."

La estudiante considera que incluso la estrategia de enseñanza utilizada como recurso frente a no detener la actividad académica, le permitió aprender más que en el dictado convencional del curso.

Otra de las estudiantes da cuenta de su satisfacción con la UC y su parecer en referencia a ser enriquecedor, interesante y su valor didáctico:

E26: "Me pareció un curso muy interesante, enriquecedor y didáctico. Quedé muy satisfecha con el curso."

Tabla 13. Identificación y categorías de análisis en función a las diferentes ediciones del curso.

Edición 2020			Edición 2021	
	Dimensiones	Categorías	Dimensiones	Categorías
1	Satisfacción	Satisfacción general	Satisfacción	Satisfacción general
		Alcance/logros de los objetivos planteados		Alcance/logros de los objetivos planteados
		Aprendizaje y pandemia		-
2	Organización del curso	Organización general	Organización del curso	Organización general
		Disponibilidad de materiales		Disponibilidad de materiales
		Cumplimiento del cronograma		Cumplimiento del cronograma
		Características del aula virtual		Características del aula virtual
3	Tiempo	Grado de exigencia o demanda del curso	-	-
		Tiempo disponible para realizar las actividades		-
4	Evaluaciones certificativas complementarias	Opinión	-	-
		Utilidad		-
5	Evaluaciones colaborativas orales	Desafíos del trabajo en equipo	Evaluaciones colaborativas orales	Certificativas: síntesis
		Utilidad		Formativas: discusión grupal
		Interacción estudiante/docente		Retroalimentación docente
		Retroalimentación docente		Calificación por rúbrica
6	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad
7	Evaluaciones escritas individuales	Opinión	Desempeño	Opinión
		Desempeño		Desempeño
8	Modalidad en línea	Ventajas	Modalidad en línea	Ventajas
		Necesidades		Necesidades

Por otro lado, los estudiantes que realizaron el curso en el año 2021 fueron aquellos que tuvieron su segundo año de educación en línea, por lo que se diferenció de la cohorte anterior por tener una mayor familiaridad con dicha modalidad de enseñanza. En el análisis de sus respuestas, se denota su alto grado de satisfacción, como lo expresa el siguiente estudiante, destacando aspectos didáctico-pedagógicos de las estrategias de enseñanza planteadas.

E15: "En cuanto al grado de satisfacción, fue mucho. Más allá de que me gusten o no los temas, el ambiente de las clases daba a la participación. Las evaluaciones que mantenían coherencia con lo dado en las clases también fueron una gran ayuda para disminuir la frustración. Dicho de otra forma, se notaba que los objetivos del aprendizaje y las evaluaciones estaban acordes..."

El estudiante, además, da cuenta de cómo se incluye a la evaluación como parte del proceso educativo y cómo entiende que esto colaboró en disminuir sentimientos de frustración:

Otra de las estudiantes destaca el valor de la propuesta educativa enmarcada en el contexto de la pandemia por la COVID-19:

E26: "La verdad quedé muy satisfecha con el curso de este año creo que fue la materia que mejor llevó las clases dentro de la situación que estamos viviendo."

La estudiante evidencia de un alto nivel de satisfacción con el curso, valorando, en relación a otras UC y destacado proceso del equipo docente en el marco de un plan de contingencia educativo.

5.2.1.2. Alcance de los objetivos planteados

En gran proporción los estudiantes expresaron haber alcanzado los objetivos que se plantearon al iniciar la UC. Sus objetivos involucraron, en todos los casos, obtener la exoneración del examen. Los siguientes estudiantes, de la cohorte 2020 y 2021 respectivamente, destacan haber alcanzado los objetivos propuestos, dentro de los que incluyen aprender, aprender realmente, expresan:

E2: "En lo personal considero que logré los objetivos que me propuse, cuando terminé el curso sentí que había aprendido realmente..."

E23: "(...) Siento que logré aprender los objetivos del curso y para mí, que no vivo en Montevideo, no tener que asistir todos los días a ver las clases teóricas presenciales fue una ventaja, además que me permitió organizarme de otra manera."

Los estudiantes destacan la valoración personal de logros de aprendizajes, una valoración que generalmente no es recabada de las evaluaciones de los cursos. Lo expresan de forma clara y enfática. Se destacan aspectos relativos a la organización y la accesibilidad, de poder aprender más allá del lugar de residencia.

5.2.1.3. Aprendizaje y pandemia

Otro estudiante entendió que el confinamiento provocado por la pandemia afectó negativamente su proceso de aprendizaje. Las circunstancias le llevaron a adquirir, según entiende, menos conocimientos, no por el curso en sí mismo, sino provocado por el contexto:

E3: "... considero que la situación sanitaria dificultó mi aprendizaje, y considero que en otras circunstancias habría podido adquirir más conocimientos y fortalecer mejor los que adquirí."

Por último, esta categoría de análisis no fue determinada en el año 2021. Probablemente se deba al hecho de que dicho año constituyó el segundo año de educación en línea, lo que posiblemente permitió a los estudiantes una mayor adaptación a la modalidad de enseñanza en línea.

En conclusión, de forma general los estudiantes entrevistados destacaron estar satisfechos con el curso, valorando la adaptación de la UC a las condiciones en línea de emergencia. Sin embargo, consideraron que las condiciones de aprendizaje fueron diferentes, potenciando o disminuyendo su capacidad de aprender según sus experiencias personales.

5.2.2. Organización del curso

En esta dimensión se identificaron 3 categorías: 1) organización general del curso; 2) cumplimiento del cronograma propuesto; 3) características del aula virtual, las cuales se discuten a continuación.

5.2.2.1. Organización general del curso

Los estudiantes entrevistados observaron positivamente diferentes aspectos de la UC: la organización eficiente, la disponibilidad de un calendario con anticipación (que fue cumplido), así como la organización y disponibilidad de materiales, mensajes y consejos dispuestos en el aula virtual del EVA. Algunos expusieron que esta organización favoreció su estudio y/o aprendizaje, ayudándolos a ellos mismos a organizarse, tratando de cumplir con las actividades propuestas cada día. A continuación, exponemos la opinión de tres estudiantes sobre este tema.

E4: "Siento que la organización del curso estuvo muy bien, (...) por lo general los materiales siempre estaban a tiempo y a disposición para preparar las presentaciones e ir estudiando..."

E28: "La verdad sí, cuándo cursé presencial me pasaba que el tener que hacer seminarios y actividades de discusiones grupales presenciales me comía bastante tiempo además de que me ponía nerviosa en la espera para darlo. También al desarrollarlo descuidaba las clases..."

E15: "La principal fortaleza del curso fue la organización que se respetó desde el día uno. (...) Considero que la disponibilidad de la información lo antes posible es una ventaja en la organización para el alumno (...)"

5.2.2.2. Cumplimiento del cronograma propuesto

La presencia de un calendario y cronograma correspondiente a todos los temarios del curso, así como las actividades definidas por día fue un aspecto que los estudiantes entrevistados resaltaron como positivo y facilitó la organización del estudiante. Algunos expresaron que el curso además cumplió con el cronograma propuesto, lo cual resaltaron como algo positivo, evitando "sorpresas" o cambios de último momento.

E10: "... muy organizado desde el principio, en el que no hubo cambios sobre la marcha, lo cual facilitaba mucho el estudio."

E16: "...Es más, yo me encontraba cursando neuro y aparte de (otras asignaturas, como histología, neurocardiología y respiratorio) y pude hacerlo perfectamente, o sea, si bien está me costó un poco más, porque tenía otros materiales al mismo tiempo me pareció que estaba perfecto..."

5.2.2.3. Características del aula virtual

Los estudiantes manifestaron de forma recurrente que la organización del aula virtual del grupo fue muy buena y organizada, permitiendo el acceso a avisos importantes o a la información disponible con tiempo. Esto también ayudó a la organización del estudiante durante el curso en línea. El diseño del aula virtual, con las semanas distribuidas en pestañas, junto al uso de colores, facilitó el acceso y la comprensión de la información.

E10: "... la organización en EVA estaba excelente."

E13: "La organización del aula virtual por semana era de fácil manejo..."

E4: "... todo estaba muy claro, entendible, con colores, todas las semanas organizadas..."

E16: "Me gustó mucho que también motivaba que estuviese tan organizado el EVA porque es como que te manejas mucho más fácil que otros cursos que está todo ahí colgado por cualquier lugar."

E24: "En cuanto a la organización del aula virtual me pareció óptima, no es difícil de comprender y es fácil encontrar el material para cada tema."

Por otro lado, todos los estudiantes manifestaron que la visualización de los teóricos disponibles en el aula virtual fue una ventaja en relación a los teóricos presenciales, puesto que pudieron acceder a ellos el número de veces que deseaba, parar y rebobinar a gusto en función de su grado de comprensión.

Por ejemplo, la siguiente estudiante destaca la facilidad que le generó contar con las clases para ajustarla a su conveniencia de tiempos de estudio:

E10: "Fue una facilidad tener los teóricos grabados ya que permiten, a diferencia de los teóricos presenciales, poder verlos todas las veces que sea necesario y al horario que mejor nos convenga."

Por otro lado, otra estudiante remarca como ventaja la disponibilidad de los teóricos de una forma diferente, y cómo esto le permitió optimizar sus tiempos y a su forma de ver aprender más:

E11: "El hecho de tener los teóricos filmados era realmente una gran ventaja ya que permitía optimizar más los tiempos y de cierto modo aprender más."

Varios estudiantes expusieron su preferencia por tener videos cortos en relación a los videos largos, aunque significara un aumento en el número total de videos.

E4: "...creo que sería más productivo que fuesen de una duración más corta, aunque sean más cantidad porque considero que estar mucho tiempo visualizado un mismo video puede tornarse un poco cansador..."

Los estudiantes de ambos años manifestaron estar satisfechos con la organización del aula virtual de la UC, destacándose en sus comentarios, la excelente organización y visualización de la información y materiales en el aula virtual.

E17: "... fue el primer curso virtual que pude disfrutar y quedé muy satisfecha conmigo misma, (...), me gustó la organización, las autoevaluaciones, los videos. De todos los cursos que tuve, es el único que volvería a hacer virtual."

Esta estudiante destacó que la organización del curso y la disponibilidad de la información fueron clave para su desempeño y adaptación al curso, y que, en consecuencia, elegiría volver a hacerlo en la modalidad en línea.

En conclusión, los estudiantes entrevistados destacaron la alta organización del curso y la claridad y disposición del aula virtual de la UC, lo que permitió tener al alcance los recursos didácticos necesarios a tiempo.

5.2.3. Tiempo disponible

En esta dimensión se identificaron 2 categorías: 1) grado de exigencia del curso; 2) tiempo disponible para realizar las actividades. Ambas se discuten a continuación.

5.2.3.1. Grado de exigencia o demanda del curso

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados en 2020 se sintieron satisfechos con el curso, así como con su desempeño académico, valorando positivamente la posibilidad de mantener la opción de exoneración del examen final al realizar diferentes actividades de evaluación certificativas, la mayor parte de los estudiantes mencionaron que el tiempo de realización de la UC (12 semanas) fue poco o justo, manifestando una alta demanda de exigencia involucrada por las actividades propuestas por la UC. En el año 2020, a cada estudiante se le propuso realizar un máximo de diez actividades orales (en equipo) y tres pruebas escritas (individuales), siendo todas opcionales. Sin embargo, en el caso de las actividades colaborativas, se impuso como norma que, para validar los puntos obtenidos, era requisito realizar al menos el 80% de las mismas. Todos los estudiantes entrevistados optaron por realizar estas actividades, indicando que prefirieron participar de actividades de evaluación certificativa y sumativa que les permita obtener puntos para alcanzar la exoneración del examen. Sin embargo, para algunos de ellos, al tomar esta decisión se sintieron con una alta demanda de trabajo colaborativo, resultando en un gran desafío el hecho de tener que poner en práctica no sólo conocimiento adquirido, sino además habilidades comunicacionales y de relacionamiento entre pares, las cuales pudieron llevar más tiempo del inicialmente previsto por la organización del curso.

E3: "... fue demandante, pero debido a que era la única materia que cursaba en ese período, pude dedicarle todo mi tiempo."

E1: "... las tareas semanales en medio de la pandemia fueron muy demandantes con respecto a la carga horaria que requerían."

5.2.3.2. Tiempo disponible para realizar las actividades

De forma complementaria, se percibió que algunos estudiantes necesitan contar con más tiempo para poder estudiar, comprender y disfrutar el conocimiento con mayor profundidad, caso que para algunos de los entrevistados no pudo llevarse a cabo en óptimas condiciones.

E1: "... me hubiera gustado contar con más tiempo para poder tener lecturas de textos más profundas..."

De hecho, por más que los estudiantes que cursaron en el año 2020 estuvieron satisfechos con la posibilidad de realizar las actividades de evaluación y con su desempeño, algunos consideraron que el número de actividades colaborativas fue demasiado alto para poder llevar un nivel correcto de seguimiento al día del curso, en conjunto con la preparación de las tres pruebas escritas individuales.

E11: "... la cantidad de seminarios en mi caso no me ayudaban a poder estar al día."

E5: "... seguiría proponiendo la realización de seminarios, pero (...) extender el tiempo entre la presentación de cada uno, es decir, quizás en vez de ser uno por semana que sea uno cada dos semanas."

Como se muestra en la Tabla 4, la dimensión "Tiempo" no fue identificada en el análisis de las entrevistas de los estudiantes de la cohorte 2021. Esto se debió a que, en el año 2021, a cada estudiante se le propuso realizar hasta cinco, en lugar de diez, actividades colaborativas orales (Tabla 1), atendiendo a estas condiciones.

Esto concuerda también con las diferentes manifestaciones que indicaron que la exigencia o demanda impuestas por el curso fueron adecuadas en 2021.

E24: "... no me parece para nada que el curso haya tenido una carga horaria excesiva"

E15: "(La exigencia) (...), fue justa para sentir un desafío y ganas de aprender sin que se transformara en frustración."

A modo de conclusión, para algunos estudiantes el alto número de actividades pautadas en el tiempo disponible generó una alta carga o exigencia al estudiante, afectando su capacidad de aprendizaje. Sin embargo, otros estudiantes consideraron adecuados tanto el número de actividades como su grado de exigencia, exponiendo la heterogeneidad de las valoraciones estudiantiles que estuvo presente en ambos cohortes de estudiantes entrevistados.

5.2.4. Evaluaciones certificativas complementarias

En esta dimensión se identificaron 2 categorías que se discuten a continuación: 1) opinión general sobre las evaluaciones; 2) utilidad de las evaluaciones.

5.2.4.1. Opinión sobre las evaluaciones

Algunos de los estudiantes entrevistados manifestaron que la posibilidad de realizar diferentes tipos de evaluaciones certificativas fue ventajosa y hasta motivante, evitando la monotonía de un curso especialmente asociado a la modalidad en línea.

E2: "... re-interesante la manera de abordar los temas con seminarios (o talleres) porque esa modalidad para obtener puntos me fue llevando a estar al día siempre..."

E6: "... me gustó mucho la modalidad que tuvieron en el curso virtual de también tener actividades que no sean parciales (escritos), porque me parece que hace más llevadero todo y, que no sea tan monótono."

5.2.4.2. Utilidad de las evaluaciones propuestas

Por otro lado, visualizaron particularmente la posibilidad de que el estudiante se pudiera destacar a través de otras modalidades de evaluación, como la oral y el trabajo colaborativo, saliendo de la faceta estructurada de las evaluaciones escritas individuales constituidos por cuestionarios de opción múltiple. Además, también manifestaron la capacidad de desarrollo de sus habilidades comunicacionales al tener que exponer oralmente y de forma colaborativa los talleres o los artículos científicos propuestos.

E10: "El curso me ayudó a "animarme" a hablar en una clase, dado que antes le tenía bastante temor a realizar una exposición oral, y eso me sirvió mucho..."

E4: "... preparar los seminarios era algo que sumaba a la hora de ir comprendiendo los temas y también ayudaba a repasarlos para comprender mejor los conceptos."

E2: "Remarco la importancia de los seminarios para obtener puntos, porque eso me fue muy útil para ir al día, era como lo que me obligaba a ir al día para poder entender lo que presentaba."

5.2.5. Evaluaciones colaborativas certificativas orales

En relación a las actividades colaborativas certificativas emergieron opiniones diferentes para ambas cohortes analizadas, identificando las siguientes categorías que se discutirán a continuación: 1) Desafíos del trabajo colaborativo; 2) utilidad de las evaluaciones colaborativas; 3) síntesis semanales; 4) interacción con docentes y estudiantes; 5) discusiones grupales formativas; 6) retroalimentación docente; 7) calificación por rúbrica.

5.2.5.1. Desafíos del trabajo en equipo

Los estudiantes entrevistados manifestaron como uno de los mayores desafíos la coordinación de la fecha y hora de reunión con sus pares para preparar la presentación oral de las actividades colaborativas. Los grupos poseían en su mayoría entre cuatro a ocho integrantes con diferentes responsabilidades extracurriculares y disponibilidades horarias. Considerando que en caso de querer validar el puntaje obtenido en el año 2020 por las presentaciones se debían presentar el 80% de las mismas, el compromiso implicaba una presentación por semana, lo que llevó a reunirse alrededor de dos a tres veces por semana, además de realizar todas las actividades programadas del curso de forma individual.

E5: "Nosotros teníamos la ventaja de que solo nos dedicábamos a la facultad y aun así fue varias veces dificultoso organizarnos con el tiempo de entender el artículo, realizar las diapositivas y aprender que íbamos a exponer cada uno e información previendo preguntas que nos podrían realizar..."

E1: "A mí y a mi equipo nos resultó una tarea ardua, no por la dificultad de los talleres/artículos, sino por el tiempo para realizarla ya que también debíamos llevar la parte asincrónica del curso al día."

Surge entonces de este análisis, la dificultad a lo que los estudiantes se enfrentan al tener que buscar horarios disponibles comunes. El hecho de disminuir el número de actividades colaborativas orales de diez a cinco por grupo del año 2020 al 2021, podría explicar por qué esta categoría no fue identificada en 2021.

5.2.5.2. Utilidad de las evaluaciones colaborativas

Los estudiantes entrevistados en el año 2020 manifestaron que, las actividades colaborativas orales fueron esenciales en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles aplicar y comprender el conocimiento adquirido en las actividades teóricas, favoreciendo el aprendizaje significativo.

E3: "... las presentaciones de seminarios me parecieron fundamentales, y considero que de estas instancias provino la mayor parte de mi aprendizaje."

E12: "... disfruté la realización de los trabajos porque (...) ayudaba mucho a integrar la información teórica. (...) me hizo llevarme muchas herramientas que sigo utilizando, no sólo de conceptos, sino también de habilidades para presentar seminarios y analizar gráficos."

Asimismo, los estudiantes entrevistados que cursaron al año siguiente (2021) expusieron la utilidad de la preparación colaborativa y exposición oral de artículos científicos o de talleres, pudiendo recolectar puntaje para la exoneración del examen.

E15: "En general siento que fue muy significativo preparar estas instancias (...) ya que son una gran oportunidad para aprender a presentar y además conseguir puntos para la aprobación."

5.2.5.3. Síntesis semanales

En el año 2021 se incorporó una nueva actividad de evaluación colaborativa denominada "síntesis semanal" incorporada en 2021 fue muy positiva. La gran mayoría de los estudiantes la consideró como algo positivo, ya que sostuvo que dio lugar para repasar, anotar y destacar conceptos importantes a retener, fortaleciendo la adquisición de conocimiento, a pesar de su complejidad.

E26: "Estuvieron muy buenas de ver porque me ayudaron a resaltar que temas eran los más importantes y a organizar mejor los conocimientos."

E17: "... poder reflejar una semana de temas y conocimiento en 15 minutos fue definitivamente de las cosas más difíciles a las que nos enfrentamos, pero no las sacaría porque (...) sirvieron mucho para fijar conocimiento."

También se valoró el hecho de que el día de la actividad de síntesis semanal no hubiera otro tipo de actividades, de manera de poder "ponerse al día" y aprovechar el tiempo para el repaso general.

E27: "Me gustó mucho porque en la síntesis podíamos repasar lo más importante, (...) servía para el caso de que tuviéramos alguna duda y (...) reforzar el conocimiento..."

5.2.5.4. Interacción entre estudiantes y docentes

Durante las actividades sincrónicas varios de los estudiantes entrevistados en 2020 manifestaron la necesidad de tener mayor oportunidad de interactuar con el docente. Describieron la escasez de tiempo para realizar mayor número de preguntas al docente, así como la necesidad simplemente de "escucharlo más".

E8: "...plantearía un mayor intercambio con los docentes para sacarme las dudas de los temas..."

Otros estudiantes manifestaron cierto nivel de dificultad para comprender a sus pares, y que no siempre el docente resaltaba o explicaba lo transmitido por los pares que presentaban esa actividad.

E10: "Me hubiera gustado que no todos los talleres fueran expuestos por compañeros debido a que muchas veces no era lo mismo escuchar la explicación de un compañero que escuchar la explicación de un docente."

Emerge recurrentemente el deseo estudiantil de tener más tiempo de diálogo con el docente y de tener la oportunidad de plantear dudas, discutir y consultar. Se decidió entonces incorporar actividades similares de evaluación únicamente formativa, que proporciona mayores oportunidades de intercambio para desarrollar una interacción fluida entre docente y estudiante sin la presión de la evaluación certificativa.

5.2.5.5. Discusiones grupales formativas

La incorporación de estas actividades basadas en resolución de problemas únicamente con evaluaciones formativas, con el objetivo de promover la interacción entre estudiantes y docentes en el año 2021 fue muy positiva. Éstas, nombradas como "discusiones grupales", consistieron de una hora de discusión y conversación dentro de pequeños grupos estudiantiles con el objetivo de resolver varios problemas, para posteriormente, discutirlo con el resto de los compañeros y el docente. Los cursantes entrevistados en el año 2021 acordaron que fueron útiles y complementarias a las otras actividades.

E16: "... tener al profesor que te explicaba más los conceptos que no habían quedado claros de los teóricos ayudaba muchísimo..."

Se evidencia así la necesidad expresada por los estudiantes entrevistados el año anterior, de contar con actividades que permitan una mayor interacción con el docente.

5.2.5.6. Retroalimentación docente

Los estudiantes indicaron que parte de la interacción del docente con el estudiante comprendió obtener una retroalimentación sobre sus presentaciones orales por la que eran calificados, Describieron que es importante comprender los aspectos que deben mejorar para presentaciones futuras, más allá de la calificación obtenida.

El siguiente estudiante resalta la importancia que da a la retroalimentación cualitativa formulada por el docente, dando cuenta así de la relevancia de la evaluación formativa durante el proceso educativo y contar con orientaciones para mejorar su desempeño.

E4: "(Es importante saber) en qué podemos mejorar (...), que los profesores nos den una retroalimentación de lo que ven, es muy importante para poder seguir construyéndonos y formándonos..."

Se pone de manifiesto la importancia que el estudiante da a la retroalimentación docente luego de realizar una actividad oral certificativa con el propósito de contribuir a su aprendizaje a

través de la aplicación de los consejos del docente en futuras evaluaciones. Se propone utilizar la herramienta de "rúbrica" disponible en el EVA, que permite generar una retroalimentación automática, además de la personalizada, con el fin de asegurar el retorno y opinión del docente al evaluar y favorecer los procesos de aprendizaje.

Además, el análisis de las opiniones y valoraciones de los estudiantes que cursaron en 2021 marcó una clara diferencia con los estudiantes que cursaron en 2020, donde en 2021 se destacó la existencia de la retroalimentación que se intensifica a partir de la sugerencia estudiantil.

E24: "... hubo gran énfasis en el diálogo, y la retroalimentación fue muy buena tanto en contenido teórico del curso, como en conceptos en cuanto a los artículos científicos o talleres."

Se desprende de esta cita que la retroalimentación docente aportó y aclaró conocimiento en el año 2021. Esto, estuvo asociado a la implementación de una rúbrica como herramienta de evaluación en el año 2021, la cual proveyó una retroalimentación instantánea para las diferentes dimensiones evaluadas, además de dar la oportunidad de otorgar una devolución personalizada.

5.2.5.7. Calificación por rúbrica

A pesar de que la introducción de la evaluación por rúbrica en el año 2021 presentó la posibilidad de mejorar la retroalimentación docente, hubo incomodidad en algunos estudiantes en relación al respeto de los criterios determinados en la rúbrica por parte de los docentes, considerando que estos tuvieron criterios diferentes al evaluar a los estudiantes.

E19: "Me gustaría que se respeten los criterios de la rúbrica ..."

E22: "...el criterio en el cual se podía utilizar un profesor para evaluar algunos grupos no era el mismo...."

Se pone de manifiesto el grado de subjetividad presente incluso con dimensiones y niveles pautados y descritos en la rúbrica, debido, probablemente en parte, a que los criterios de evaluación de cada docente no fueron los mismos. Esto se vio potenciado seguramente por el alto número de docentes involucrados en la UC.

En conclusión, los estudiantes consideraron que las instancias de evaluación fueron muy valiosas para poder confirmar la adquisición de conocimiento correcto, destacando la importancia de la retroalimentación docente en tiempo y forma en el proceso de aprendizaje.

5.2.6. Autoevaluaciones asincrónicas

En esta dimensión se identificó únicamente 1 categoría que consistió en la utilidad de la autoevaluación asincrónica; que se discute a continuación.

5.2.6.1. Utilidad de autoevaluación asincrónica

Para el curso en línea del año 2020, se realizaron autoevaluaciones dispuestas en el EVA con las mismas características que se presentaron en la evaluación escrita. Estas consistieron en preguntas de opción múltiple con cuatro distractores y se presentaron al finalizar de cada semana, reuniendo las temáticas abordadas en cada una de ellas. Las mismas se podían repetir todas las veces que el estudiante lo considerara necesario. Una opinión recurrente entre los estudiantes entrevistados fue que, aunque algunos optaban por hacerlas al final de la semana y luego hacerlas antes de la prueba escrita como repaso general final y verificación de conocimiento, la mayoría optaron por hacerlo en la última situación o en ambas, indicando la necesidad de dominar la temática en profundidad para realizar la autoevaluación y sirviera para verificar la adquisición de conocimiento.

E2: "Puntualmente las autoevaluaciones las realizaba unos días antes del parcial para practicar"

E13: "Solía hacer las autoevaluaciones al terminar los temas de la semana y luego las repasaba antes del parcial."

Los estudiantes manifestaron, además, que las autoevaluaciones fueron útiles, sobre todo para adaptarse a las mismas condiciones de las pruebas parciales escritas individuales en línea (ya que para los estudiantes que cursaban en el año 2020 fue la primera vez a lo que se enfrentaron a esta modalidad de evaluación en línea), para favorecer el aprendizaje y para verificar la adquisición de conocimiento. Por otro lado, también se determinó la oportunidad de identificar temas o conceptos a revisar o a profundizar a partir de los errores cometidos u omisiones.

E8: "Las autoevaluaciones me parecían bastante acertadas y dirigidas a bajar algunos conceptos al ir razonándolas. "

E14: "... me fueron útiles para verificar si había comprendido de manera correcta los conceptos..."

E4: "... (me permitieron) saber bien en que puntos debía profundizar más para llegar mejor preparada..."

E13: "... son de utilidad para estudiar para el parcial."

Además, los estudiantes solicitaron tener más número de autoevaluaciones como lo demuestra el comentario de uno de ellos:

E3: "... me parecería bueno que se agregaran aún más autoevaluaciones (...), debido a que considero que es una etapa crítica a la hora de fortalecer los conocimientos adquiridos."

Por otro lado, al igual que los estudiantes entrevistados de la edición del 2020 del curso, los cursantes del 2021 valoraron positivamente las actividades de autoevaluaciones, indicando que favorecieron la consolidación de conceptos, la verificación de conocimiento, y la identificación de temas a profundizar.

E15: "Pude terminar de entender conceptos que tenía medios flojos, sobre todo por las correcciones tan claras que tenían al finalizarlas. Sirvieron mucho para buscar estrategias de cara al parcial virtual y lo más importante: mantuvieron la coherencia y nivel de dificultad, verdaderamente parecían preguntas de la prueba parcial."

Por lo tanto, se desprende la importancia de establecer las condiciones de la evaluación certificativa desde el inicio del curso y tener un tiempo de transición para adaptarse a las condiciones en línea de la evaluación a través de cuestionarios de autoevaluación que simulan las mismas condiciones en las que se llevarán a cabo la evaluación acreditativa.

5.2.7. Evaluaciones escritas individuales

Otras de las dimensiones identificadas abordadas por los estudiantes entrevistados abarcaron las evaluaciones escritas individuales. En esta dimensión se identificaron 2 categorías: 1) opinión sobre las evaluaciones individuales en línea; 2) desempeño académico, las cuales se discuten a continuación.

5.2.7.1. Opinión sobre las evaluaciones individuales en línea

Las evaluaciones escritas individuales consistieron de veinticinco preguntas de opción múltiple con cuatro distractores, utilizando la herramienta "cuestionarios" disponible en Moodle. El tiempo estipulado por pregunta (dos minutos) fue fijado en relación al usado comúnmente en otras asignaturas. El hecho de que no pudieran retroceder en las preguntas, generó cierta incomodidad y nerviosismo entre gran parte de los estudiantes entrevistados en 2020, sobre todo, antes de comenzar a realizar el cuestionario, tal como se muestra en los siguientes ejemplos.

E10: "Complica mucho no poder volver para atrás y revisar las respuestas anteriores. (...) En la presencialidad los estudiantes vamos haciendo el parcial y retrocediendo las veces que consideramos necesario, optimizando el tiempo que le dedicamos a cada pregunta y dejando las más difíciles o para el final o para el principio (...). La modalidad virtual quita toda posibilidad de hacer eso."

E11: "... sentí que me estresé mucho, más de lo que lo hubiera hecho de forma presencial, sobre todo por no estar acostumbrada, por el tiempo y no saber organizarlo..."

Sin embargo, luego de haber realizado las evaluaciones individuales, algunos de los estudiantes de esta cohorte manifestaron que la clave estuvo en la adaptación al formato utilizado. Es decir, que, una vez adaptados o acostumbrados a las condiciones de evaluación, éstas dejaron de provocar gran estrés o nerviosismo en los estudiantes en relación a los cuestionarios individuales presenciales.

E8: "... me parecieron bien, al principio me preocupaba el tema "tiempo" pero después me di cuenta que daba bien para hacerlo en el que se había estipulado. (...) es algo que se aprende, ahora ya sé manejar mejor y administrarme bien."

E7: "... la virtualidad me genera un estrés extra, que posiblemente se deba a la falta de costumbre, y que implica la adaptación a algo nuevo."

En el mismo sentido, y en comparación a los entrevistados que cursaron el año anterior, los del 2021 indicaron que los cuestionarios digitales certificativos les provocaron menor estrés o nerviosismo que los presenciales.

E4: "... el hecho de poder concentrarme mejor, haber realizado las autoevaluaciones que me dieron más seguridad y también poder llegar a estudiar con más organización y más tiempo, me dejaba más tranquila para enfrentar los parciales..."

E24 "No sentí que me estresara hacer la prueba a través de la computadora, tal vez incluso las realicé más tranquilo, debido a la comodidad que significa estar en mi casa. "

5.2.7.2. Desempeño

En línea con el concepto de "adaptación" manejado previamente, algunos de los estudiantes entrevistados en 2020 manifestaron que su desempeño en las evaluaciones escritas individuales fue de un nivel similar o mejor al desempeño obtenido en las autoevaluaciones luego de haber completado su proceso de asimilación de conocimiento.

E4: "... yo siento que rendí más que en una prueba presencial, debido a que (...) (al) haber realizado las autoevaluaciones, me dieron más concentración, (...) sentí que (...) podía mantener una atención más centralizada para dar toda mi

capacidad ante la prueba y para leer con detalle las preguntas, sin entreverarme o confundirme, lo cual en la presencialidad a veces me cuesta un poco."

E14: "Creo que, a pesar de que me ponía un poco más ansiosa o nerviosa que estando en un salón de clase, me terminé adaptando y pude desempeñarme bien, similar a las pruebas presenciales."

En el mismo sentido, los cursantes del 2021 entrevistados describieron que su desempeño en las evaluaciones de opción múltiple fue similar al de la presencialidad, lo que indica una adaptación al sistema de evaluación en línea, ya que el 2021 constituyó su segundo año de evaluación en línea.

E23: "Siento que a pesar de haber sentido un nivel de estrés mayor a las pruebas presenciales mi desempeño fue igual al que hubiera sido si se hubieran realizado en esta modalidad. También ayudó que es el segundo año que tenemos pruebas virtuales por lo que de a poco nos acostumbramos"

E26: "Creo que mi desempeño fue bueno, (...) pude ir habituándome al estilo (...)"

Se detecta el temor o incomodidad como consecuencia de la incertidumbre que causa algo desconocido. Estos pueden desaparecer practicando en las autoevaluaciones propuestas con el fin de adaptarse al nuevo formato de evaluación en línea.

En conclusión, los estudiantes entrevistados valoraron las autoevaluaciones escritas en línea y las destacaron como un elemento que contribuye al aprendizaje y facilita la adaptación a las condiciones de la evaluación individual en línea. Sin embargo, entendieron que éstas fueron estresantes y no permiten determinar el conocimiento por parte de los estudiantes.

5.2.8. Modalidad en línea

En esta dimensión se identificaron 2 categorías: 1) ventajas de la virtualidad; y 2) necesidades identificadas. Estas se discuten a continuación.

5.2.8.1. Ventajas de la virtualidad

Gran parte de los estudiantes entrevistados destacaron las ventajas de la enseñanza y evaluación en línea, como, por ejemplo, la posibilidad de ganar tiempo en los desplazamientos y la comodidad que algunos sentían, estando sujetos a la posibilidad de tener las herramientas necesarias para seguir el curso y poder estudiar diariamente (disponer de un lugar en su casa tranquilo, computadora, conexión a internet) entre otras cosas.

E9: "... para mí esta modalidad tuvo más ventajas que desventajas, pues me permitió poder participar activamente sin tener que viajar todos los días a la Capital por un par de horas. En ese sentido, aproveché más el tiempo, y creo que es una valiosa herramienta para otros en la misma situación."

Algunos estudiantes entrevistado en el año 2021 también expusieron recurrencias que aludían a las ventajas de la modalidad en línea, como el ahorro de tiempo en los desplazamientos, tener la posibilidad de una mayor concentración e independencia, mejor calidad en su organización, lo cual ayudó a alcanzar los objetivos propuestos.

E22: "El curso virtual me permitió poder aprovechar mejor el tiempo dedicando el tiempo suficiente a estudiar y a aspectos de la vida cotidiana que son importantes para mantener una adecuada salud mental....(...) Respecto a si prefiero hacerlo virtual o presencial, creo que prefiero el virtual, es algo mucho más cómodo e igual de provechoso (o incluso más)."

De hecho, algunos estudiantes entrevistados en el 2020 propusieron la modalidad de cursado semi-presencial, con los teóricos en línea (actividades asincrónicas) y las discusiones y presentaciones de talleres de forma presencialidad en la institución. Sin embargo, varios destacaron la posibilidad de contar con dicha modalidad en conjunto con la modalidad en línea ya que la situación entre los estudiantes es muy variada y este podría ser el factor determinante de su elección de la modalidad de cursado.

E9: "... me parece muy importante la implementación de esta nueva modalidad para las generaciones venideras, no como una herramienta que nos haga perder el contacto humano, sino como un complemento de lo académico. Sería asombroso que, en un futuro, la presencialidad y la virtualidad fuesen una opción..."

Queda claro el posicionamiento de la educación en línea como una modalidad de enseñanza útil, descentralizadora y alternativa para lograr procesos de aprendizaje para aquellos estudiantes que no tengan problemas de adaptarse y les resulte más conveniente por su situación personal.

5.2.8.2. Necesidades y desafíos de la modalidad en línea

Al preguntarles sobre su experiencia en el curso en modalidad en línea se identificaron opiniones contrapuestas. Por un lado, la posibilidad de poder prepararse a su propio tiempo, poder mirar videos y leer material de forma ilimitada, así como tener actividades de evaluación certificativas y sumativas fue una gran ventaja para algunos, pero una gran dificultad para otros. De hecho, expresaron que a veces no se puede descansar completamente del estudio,

al tenerlo inserto en el contexto hogareño, identificándose como un espacio de cansancio y agobio.

E3: "... me encontré disociado al llevar clases en esta modalidad, debido a que tuve que prepararme para todas las instancias educativas en el mismo entorno en el que descanso. Esto me llevó a cierta dificultad para evitar distracciones a la hora de estudiar, y a su vez a una gran dificultad para distenderme en los momentos en que tuve que hacerlo."

Sin embargo, en esta declaración no queda claro si parte de sus sensaciones o percepciones emocionales habían sido disparadas por el contexto de salud mundial causado por la pandemia así como por su cansancio y no meramente por abordar el curso en modalidad en línea.

Sin embargo, en contraposición, se detectó que otros estudiantes asociaron al hogar como un espacio de calma y tranquilidad.

E21: "En lo personal la modalidad virtual me ahorra estrés en cuanto a los momentos previos del parcial pero luego de comenzar no sentí ninguna diferencia con lo presencial."

E16: "(La) virtualidad me ahorró un montón de tiempo que antes perdía en el ómnibus y ahora lo tengo para estudiar."

Es por ello que algunos estudiantes opinan que la combinación de actividades en línea con actividades presenciales podría ser más favorable para su aprendizaje, en función de sus preferencias y habilidades.

E7: "... las instancias presenciales quizás puedan ser más enriquecedoras en cuanto al intercambio de las discusiones grupales."

E14: "Otra cosa que creo que sería beneficiosa sería tener los parciales en forma presencial, dado que muchas personas experimentan distintas situaciones en el hogar que pueden dificultar el proceso de atención y entendimiento."

Por otro lado, los estudiantes del 2021 manifestaron que extrañan a sus compañeros, sobre todo, luego de un segundo año de educación en línea obligatoria..

E22: "Como un aspecto negativo de la virtualidad, es el relacionamiento entre estudiantes. Nada virtual sustituye la salida de una clase acompañando a un compañero a la parada, el vínculo que podés generar con tus compañeros. (...) Nos conocimos sentándonos en la misma mesa, mirándonos a los ojos, saliendo juntos de clase hacia la parada, esos pequeños detalles se pierden en la virtualidad. Sin embargo, este aspecto "negativo", depende mucho de los estudiantes. Yo hice amigos de facultad en la virtualidad, por lo cual no lo considero algo imposible..."

El estudiante plantea uno de los grandes desafíos de la educación en línea: el desarraigo social e institucional. Sin embargo, también manifiesta que existen otros modos de socializar a través de la virtualidad. Esto estaría de acuerdo con el planteo de una eventual modalidad semipresencial, la que se podría adaptar más a sus necesidades.

En conclusión, los estudiantes entrevistados destacaron las ventajas de la modalidad en línea, eligiendo en varios casos este tipo de modalidad por sobre la presencial. Sin embargo, se resalta como gran desafío de la enseñanza virtual la falta de interacción con los docentes y con los pares. Todas las hipótesis derivadas del análisis cuantitativo y planteadas en la página 44 se pudieron verificar con el abordaje cualitativo. Habiendo abordado en esta primera sección las voces de los estudiantes desde una mirada cuantitativa, profundizamos en sus valoraciones a partir de un enfoque cualitativo, en la segunda sección de resultados y análisis.

5. 3. Evaluación cuantitativa de la UC por parte de los docentes

Las opiniones de los estudiantes sobre la UC evaluada fueron contrastadas con las de los docentes participantes a través de la realización de una encuesta semi-estructurada. Cuarenta y siete, y treinta y nueve docentes participantes de la UC-13 aceptaron completar la encuesta en los años 2020 y 2021, respectivamente (Tabla 14). La muestra de docentes participó en diferentes módulos del curso y en todos los horarios de clases sincrónicas disponibles (Tabla 14).

Tabla 14. Caracterización general de la población docente encuestada.

	2020	2021
Nº docentes encuestados	47 (84%)	39 (52%)
Módulo en el que participó	10 Módulo 1 19 Módulo 2 19 Módulo 3	8 Módulo 1 14 Módulo 2 17 Módulo 3
Turno que cursa las actividades sincrónicas	38% Matutino 27% Vespertino 29% Nocturno	20% Matutino 26% Vespertino 19% Nocturno

La mayor parte de los docentes que participaron de la encuesta opinaron que la organización de la información, los horarios y el cronograma de la UC fue buena, así como la información presente en el contrato didáctico, con un ligero descenso de esta opinión en el año 2021 (Tabla 15).

Sin embargo, una tendencia diferente se constató al investigar la opinión docente sobre la duración y el número de actividades por día. Con respecto a la adecuación de la duración de las actividades, en el 2020 estuvieron de acuerdo el 60%, mientras que en el 2021 fue el 90%. Por otro lado, solo el 55% de los docentes acordó que el número de actividades a realizar por los estudiantes en el día había sido adecuado. Estas actividades continuas pasaron a ser 10 en el año 2020 a 5 en el 2021, resultando en la aprobación del 90% de los docentes en este último año, lo cual podría explicar la mayor aceptación en la cohorte del año 2021 con respecto a la del 2020.

Por último, el 53% de los docentes que participó de la encuesta en el año 2020 tuvo un grado de satisfacción general alto con el curso, aumentando a 77% en el año 2021.

Tabla 15. Opinión de los docentes sobre el funcionamiento global del curso.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento fechas y de horarios, entrega material)	4	7	89	10	8	82
En general, la organización logística ha contribuido al desarrollo de la actividad formativa	2	15	83	14	10	76
Consideras que el contrato didáctico disponible desde antes del inicio del curso presenta la lista de temas y su secuencia en el programa del curso, así como los criterios y las fechas de las evaluaciones	0	11	89	2	19	79
La duración de la parte del curso en la que has participado ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo	34	6	60	8	2	90
Consideras que la cantidad de actividades a realizar por los estudiantes en un día ha sido adecuada para alcanzar los objetivos y contenidos del mismo	30	15	55	9	11	80
	B	I	AI	B	I	AI
Como docente tu grado de satisfacción general con el curso es:	29	18	53	4	19	77

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A), bajo (B) o alto (AI).

Posteriormente, se abordaron preguntas relacionadas a las actividades asincrónicas (Tabla 16) y sincrónicas (Tabla 17). En relación a las primeras, más del 80% de los docentes que participaron de la encuesta opinó que los recursos didácticos utilizados en las actividades asincrónicas fueron comprensibles, adecuados y actualizados. Sin embargo, solo alrededor de un tercio de los docentes consultados en ambos años manifestaron que el intercambio entre docente y estudiante durante la actividad asincrónica fue adecuado (Tabla 16).

Tabla 16. Opinión de los docentes sobre las actividades asincrónicas.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Consideras que los recursos didácticos (videos, pdf, material complementario, consignas) son comprensibles, adecuados y están actualizados	2	15	83	4	14	82
Consideras que el intercambio entre docente y estudiante durante la actividad asincrónica (foros semanales entre estudiantes/estudiante y estudiante/docente y foros de dudas) fue adecuado	32	36	32	22	40	38

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Al ser consultados sobre las actividades sincrónicas, la mayoría de los docentes encuestados en ambos años señalaron que la coordinación de la actividad sincrónica permitió su desarrollo óptimo, así como la buena adecuación de pautas y consignas de actividades sincrónicas (Tabla 17). En el año 2020 sólo el 62% de los docentes acordó que pudo abordar los temas y conceptos de las actividades sincrónicas claramente, mientras que en el año 2021 fue el 86%. Durante las actividades, los docentes fueron capaces de utilizar ejemplos o situaciones reales médicas, en un ambiente de respeto y responsabilidad (Tabla 17).

Por otro lado, sólo el 47% de los docentes en el año 2020 manifestó que la duración de la actividad sincrónica fue adecuada para lograr los objetivos de aprendizaje de cada clase. La misma pasó a ser de una hora en el 2020 a dos horas en el 2021, lo que se asoció con un aumento en el porcentaje de docentes que manifestaron estar conformes con la prolongación del tiempo de estas actividades (Tabla 17).

Tabla 17. Resultados obtenidos sobre las actividades sincrónicas.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
La coordinación de la actividad sincrónica ha dado el soporte para el desarrollo óptimo de la misma (inscripción, comunicación, organización, planteo de consignas con tiempo, etc.).	4	13	83	10	10	80
Consideras que las guías para la actividad teórica, las consignas para los talleres y seminarios y los materiales didácticos proporcionados en la virtualidad para los estudiantes han sido adecuados para realizar las actividades sincrónicas (zoom)	6	11	83	5	9	86
Durante las actividades sincrónicas, consideras que has podido abordar los temas con una secuencia razonada y expresarlos claramente	30	8	62	8	8	86
Durante las actividades sincrónicas, consideras que, para facilitar la comprensión de conceptos, los has definido mediante ejemplos o situaciones reales	6	11	83	6	10	84
Consideras que el encuentro sincrónico ha transcurrido en un ambiente de respeto y responsabilidad	0	2	98	15	10	85
La duración de la actividad sincrónica ha resultado adecuada para adquirir los objetivos de cada clase, planteados al inicio del curso	36	17	47	13	10	77
Consideras que el aumento de los encuentros sincrónicos de 1 a 2 horas con respecto al año pasado fue positivo	-	-	-	8	12	80

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Al consultarlos sobre su opinión sobre la facilitación de intercambio entre docentes y estudiantes o entre estudiantes, aproximadamente la mitad de los docentes encuestados afirmaron que los medios en línea propiciaron el intercambio interpersonal, ya sea entre pares o entre estudiantes y docentes (Tabla 18).

Tabla 18. Resultados obtenidos sobre el intercambio interpersonal.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Consideras que los medios de comunicación (foros de intercambio, de dudas, correos electrónicos, teleconferencias) fueron suficientes para permitir una correcta presentación de los talleres/seminarios por parte de los estudiantes.	17	28	55	12	22	66
Consideras que se necesitaría más tutoría o intercambio con estudiantes para la preparación de actividades evaluables grupales	23	23	54	37	41	22
Consideras que el intercambio entre docente y estudiante durante la actividad sincrónica (clases de zoom) fue adecuado	30	4	66	25	8	67

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

A continuación, se preguntó a los docentes su opinión sobre eventuales modalidades del curso en el futuro, el 65% de los docentes encuestados en 2020 opinó que está de acuerdo con un eventual desarrollo del curso de forma semi-presencial. En el 2020 la proporción de docentes acordando esto aumentó, pasando a ser de 80%. Solo una minoría de los docentes opinaron que el curso podría desarrollarse en modalidad no presencial. Sin embargo, el 66% de los docentes encuestados en el 2021 consideraron que podrían coexistir las modalidades semi-presenciales y en línea (Tabla 19).

Tabla 19. Resultados obtenidos sobre las modalidades del curso.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Consideras que la versión no presencial del curso puede ser una buena alternativa para desarrollar en un futuro el curso en una modalidad semi-presencial	26	9	65	14	6	80
Consideras que, en un futuro, el curso presencial (tradicional) podría desarrollarse en modalidad no presencial	72	2	26	59	21	20
Consideras que, en un futuro, podrían coexistir una modalidad semi-presencial y otra en línea (no presencial)				24	10	66

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Otro punto abordado en la encuesta fue la opinión docente sobre las actividades de evaluación. Más de la mitad de los docentes encuestados en ambos años consideraron que

la evaluación continua colaborativa había sido adecuada y que la misma diversifica la forma de evaluación (Tabla 20).

En el año 2021 se puso a disposición una rúbrica para asistir a los docentes y a los estudiantes a evaluar y preparar las actividades colaborativas. Más de la mitad de los docentes encuestados en el año 2021 manifestó que esta herramienta de evaluación fue adecuada (Tabla 20).

Tabla 20. Resultados obtenidos sobre las actividades de evaluación.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	D	I	A	D	I	A
Consideras que la evaluación de actividades continuas grupales ha sido adecuada	26	21	53	20	15	65
Consideras que la evaluación continua (talleres y seminarios) diversifica la otra forma de evaluación en el curso (parcial)	5	40	55	10	12	78
Consideras que la herramienta de la rúbrica utilizada para evaluar las actividades grupales fue adecuada				25	13	62

Se indica el % de respondientes que contestó "en desacuerdo" (D); "indiferente" (I); "en acuerdo" (A).

Por último, la mayor parte de los docentes encuestados, tanto en el año 2020 como en el 2021 no realizó ningún curso de formación docente en los últimos tres años (Tabla 21). Además, la mayor parte de los docentes encuestados en 2020 y 2021 manifestó poseer poca formación específica en los espacios virtuales de aprendizaje (Tabla 21).

Tabla 21. Resultados obtenidos sobre el funcionamiento global del curso.

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	2020			2021		
	0	1	>2	0	1	>2
Realizaste algún curso o taller de formación docente en los últimos 3 años	55	26	19	61	25	14
	N	P	M	N	P	M
Posees formación básica en manejo del EVA (manejo de foros, avisos, cargado de material) No Poca Mucha	17	51	32	21	57	22
Posees formación avanzada en manejo del EVA (armado de cursos, cuestionarios, tareas, material interactivo, H5P)	70	23	7	68	23	9

Se indica el % de respondientes que contestó "No" (N); "Poca" (P); "Mucha" (M).

En las encuestas, se dio la posibilidad de que el docente planteara o profundizara aspectos de forma personalizada a través de las siguientes preguntas que incluyeron realizar sugerencias u observaciones sobre:

1. ... la organización del curso y sus recursos.
2. ... la duración de las actividades del curso o los horarios (turnos).
3. ¿Cuál es tu percepción sobre el impacto en el proceso de aprendizaje de las discusiones grupales en los estudiantes?
4. ... tu actividad docente.
5. ... la modalidad de dictado del curso.
6. ... la formación docente.
7. Manifiesta tu opinión sobre la rúbrica y propone cambios que puedan mejorar la evaluación.
8. ... los mecanismos de evaluación de aprendizajes.

En general, la mayor parte de los docentes no completó esta sección. Sin embargo, las respuestas de los docentes que sí lo hicieron fueron recabadas y analizadas cualitativamente para determinar recurrencias. La codificación de esta información y su análisis nos permitió focalizarnos en los elementos más recurrentes. Los docentes se caracterizaron por presentar de forma reiterada opiniones sobre las actividades denominadas discusiones grupales indicando una baja participación estudiantil, a pesar de ser muy productivas o enriquecedoras:

D5: 7 - 7: "... al llegar el momento de la DG, la amplia mayoría de los estudiantes se iba de la clase..."

D21: 7 - 7: "Los estudiantes que participaban diariamente demostraban un gran poder de integración de los contenidos."

Por otro lado, los docentes expresaron recurrentemente que la posibilidad de ser calificado por realizar una actividad es la que determina que el estudiante participe en la misma:

D1: 9 - 9: "...la participación estudiantil de las actividades sincrónicas se limitó únicamente a las actividades evaluables..."

D22: 7 - "...al no tener nota no les interesa asistir."

Los docentes también opinaron que la duración de algunas de estas actividades debía ser menor:

D6: 7 - 7: "Algunas discusiones grupales eran demasiado largas para el tiempo disponible."

Se evidenció, además, que la herramienta de rúbrica puesta a disposición para facilitar la evaluación por parte del docente, fue en general bien recibida por éstos:

D5: 15 - 15: *"... la rúbrica está buena porque permite evaluar con pautas muy claras, y evitar subjetividades."*

D12: 9 - 9: *"... la rúbrica ayuda al docente a guiarse y la considero una gran mejora a otros años."*

D13: 13 - 13: *"La rúbrica fue muy útil."*

Asimismo, los docentes opinaron que las dimensiones de la rúbrica destinadas al desempeño individual durante las actividades orales necesitaban un cambio para poder tener un mayor espectro de evaluación utilizando la herramienta:

D3: 11 - 11: *"Los matices de evaluación por aspectos son acotados."*

D6: 13 - 13: *"Generar más escalones en la evaluación individual para abarcar mejor la diversidad de estudiantes."*

D7: 11 - 11: *"En la parte de preguntas individuales, aumentaría el espectro de notas disponibles."*

D17: 9 - 9: *"Las categorías para evaluar las respuestas a las preguntas individuales."*

D18: 11 - 11: *"Hacían falta algunos puntajes intermedios para las preguntas."*

Por último, los docentes opinaron que la virtualidad hace más difícil la interacción con el estudiante, así como la participación de este, ya que no participan activamente y presentaron una preferencia por mantener la cámara apagada como medio para el anonimato:

D16: 13 - 13: *"Son muchos los que permanecen callados con cámara apagada y no se animan a preguntar."*

D4: 9 - 9: *"... habría que manejar desde inicio, cámara prendida, ya que en muchos casos ves foto, y seguro, ni están atrás de la pantalla, eso me parece importante asegurar la participación de todos con cámara prendida."*

Por lo tanto, con esta aproximación a recabar opiniones docentes, podemos determinar algunos aspectos que deben ser considerados en una eventual edición del curso: la participación estudiantil y la modificación de la rúbrica utilizada.

Capítulo 6

6.1. Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo general recabar las valoraciones estudiantiles y docentes sobre la realización de una UC de la Facultad de Medicina durante la pandemia de la COVID-19 (años 2020 y 2021) en el contexto de la enseñanza remota de emergencia durante los años 2020 y 2021. Para ello se recogieron las opiniones de dos sujetos diferentes sobre el mismo objeto: los estudiantes y los docentes. Esto permite enriquecer y complementar los resultados obtenidos en este contexto y resalta la importancia de obtener las valoraciones de ambos actores en el proceso de evaluación de la UC.

La identificación de las percepciones de los estudiantes y docentes en la educación superior es esencial para mejorar la calidad de la enseñanza, adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y tomar decisiones fundamentadas en la gestión y el desarrollo de las instituciones educativas (Mennickent Cid et al., 2023). Particularmente, las percepciones de los estudiantes permiten obtener el punto de vista del sujeto receptor, en tanto recibe una educación planificada en una modalidad determinada con una metodología de enseñanza dada. Estas toman en cuenta el contexto del estudiante, como las experiencias y conocimiento previo, que es asumido por el docente, pero que puede diferir de la realidad. Algunos autores consideran que el estudiante no es un cliente o un receptor pasivo de un servicio, por lo que la búsqueda de la satisfacción estudiantil contribuye a la mejora de la calidad de la educación (Sánchez, 2018). Por otro lado, como se considera que la calidad de un producto o servicio debe estar determinada por el usuario, y no únicamente por el productor (De León et al., 2011), el análisis de la satisfacción estudiantil, particularmente en la educación superior, es fundamental. El estudiante surge como el usuario principal, es decir, como agente receptor activo del proceso de enseñanza. Por lo tanto, es importante invitar a los estudiantes a comentar sobre su satisfacción con la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la institución educativa.

Por otro lado, las percepciones de los docentes pueden ofrecer información valiosa sobre su satisfacción con su trabajo, su nivel de compromiso y su percepción de la calidad de la enseñanza (Correa Mosquera y Pérez Piñón, 2022). Se plantea además el hecho de que es natural que el docente sea considerado, ya que, se encuentra inmerso en un sistema que incluye al estudiante. Esto permite a las instituciones identificar áreas de mejora y tomar medidas para elevar la calidad de la educación que ofrecen. Dentro de los factores que pueden impactar en el nivel educativo de un curso se encuentra la capacidad de identificar

las necesidades del estudiante, adaptar las estrategias de enseñanza y otorgar apoyo estudiantil, siendo estas características esenciales para promover el éxito académico de los estudiantes.

Asimismo, la comunicación con los docentes puede llevar a la identificación de necesidades de formación, a través de la identificación de áreas en las que necesitan desarrollo profesional o formación adicional. Esto permite a las instituciones proporcionar oportunidades de desarrollo que ayuden a los docentes a mejorar sus habilidades y conocimientos pedagógicos. Es importante resaltar la importancia de la toma de decisiones basada en evidencia a través de la recolección de percepciones estudiantiles y docentes, lo que permite tomar decisiones informadas y respaldadas por datos concretos.

6.1.1. Evaluación de la UC en el contexto de educación en línea en condiciones de emergencia

La educación en línea conlleva desafíos que han sido visibilizados con la masificación de esta forma de enseñanza ante el cierre de las Instituciones educativas en todo el mundo provocado a partir de la pandemia por la COVID-19, creando condiciones forzadas de enseñanza en línea no óptimas. Además de la infraestructura necesaria, tanto para el docente como el estudiante, la necesidad de poseer un espacio físico propicio para el estudio junto con la posibilidad de interacción social, se presentan como verdaderos desafíos, a los que los acompañan otros que no son menos importantes. En la educación en línea los estudiantes poseen un rol de alta responsabilidad en sus procesos de aprendizaje lo que les permite transformarse en "estudiantes autónomos", mientras que los docentes poseen un papel de facilitadores, a través de la planificación, dirección e implementación de la enseñanza (Chang Rhim y Han, 2020; Gil-Villa et al., 2020). En este contexto, es importante resaltar que todos los estudiantes encuestados y entrevistados comenzaron sus estudios universitarios presencialmente en la misma Institución. Mientras que los del año 2020 tuvieron dos años presenciales, los del 2021 tuvieron un año presencial y se encontraban cursando su segundo año en línea, lo que puede haber afectado, como sugirieron los resultados obtenidos, en la capacidad estudiantil de ambas cohortes de adaptación a la modalidad de enseñanza y al trabajo autónomo. Ello comprendió un cambio radical en la forma de aprendizaje, socialización y arraigo institucional. Esto demuestra que la muestra estudiantil del año 2020 posee características diferentes a la del 2021, con experiencias y estímulos distintos. Por ello, no es posible comparar ambas poblaciones entre sí, sino más bien analizarlas como parte de un todo, representado en su conjunto a estudiantes que cursaron la UC en el período de 2020 a 2021. Debido a esto, el análisis de las valoraciones estudiantiles se realizó de forma general,

evitando la comparación entre uno y otro. Es interesante destacar que, independientemente del año en que cursaron, la mayor parte de los estudiantes que fueron incluidos en este estudio quedaron satisfechos, no solo con la UC en general, sino también con sus aprendizajes en la modalidad en línea.

Varios trabajos han estudiado las consecuencias del confinamiento de la educación en línea forzada provocada en la pandemia por la COVID-19. También pueden interpretarse como oportunidades de desarrollar y poner en práctica habilidades y estrategias de enseñanza enriquecidas en el uso de tecnologías digitales (Labraña Vargas et al., 2021; Maggio, 2023; Rodríguez y Doninalli, 2021). Los estudiantes y los docentes reconocieron que el confinamiento provocado por la pandemia afectó negativamente sus procesos de aprendizaje. Uno de los desafíos que los estudiantes deben superar es el desarrollo de la capacidad de autorregulación lo que permite implementar estrategias metacognitivas superiores, incluyendo la capacidad de cuestionar su forma de aprender, su efectividad, la capacidad de determinar si lograron las metas propuestas y cuestionar su rendimiento académico (Boekaerts y Rozendaal, 2010). Además, los habilita a buscar y encontrar estrategias alternativas que favorezcan su organización y su aprendizaje. En este sentido, los estudiantes encuestados y entrevistados manifestaron que la organización del curso, la disponibilidad de un calendario y el acceso a los recursos didácticos con anticipación fueron claves en su organización personal, facilitando su adaptación a la educación en línea. Estos aspectos (organización, disponibilidad de la información, funcionamiento general del curso) también fueron bien valorados por los docentes encuestados.

En este punto, es importante preguntarse cómo afectan las condiciones de enseñanza remota en condiciones de emergencia, considerando que el proceso de aprendizaje estudiantil también es influido/afectado por el estado emocional de los estudiantes. De hecho, diferentes estudios han determinado que el aspecto emocional del estudiante, y también del docente es importante, estando comprometido durante las etapas de confinamiento. Diversos trabajos han determinado que las emociones positivas predicen logros de aprendizaje positivos, mientras que las negativas hacen lo opuesto. Las primeras están relacionadas con una mayor autonomía estudiantil, organización y autorregulación (Pekrun et al., 2017).

En este trabajo algunos estudiantes destacaron la dificultad en que el espacio de aprendizaje y de estudio sea el mismo que el de descanso, haciéndose difícil concentrarse cuando era momento de estudio, o de relajarse cuando era descanso. Los estudiantes entrevistados también manifestaron necesitar mayor interacción entre pares, algo que consideran necesario en el proceso de aprendizaje ya que entre pares se asisten, ayudan o aconsejan. Por otro lado, algunos estudiantes declararon que en una modalidad presencial habría mayor

interacción con el docente; algo que los docentes también acordaron. Además, los docentes enfatizaron el hecho de que muchas veces se les hacía difícil establecer un diálogo con todos los estudiantes por Zoom materializado por las cámaras apagadas y los silencios largos a preguntas del docente. Parecería que en la modalidad en línea se pierde naturalidad o espontaneidad de ambos protagonistas.

La falta de interacción entre docentes y estudiantes puede ser reflejo de la escasa adaptación de los estudiantes al modelo educativo remoto o en línea. La necesidad de desear una mayor interacción con el docente puede ser resultado de una mayor dependencia del estudiante con su docente y de un desarrollo de las competencias personales (autonomía y autorregulación) menor (Dhawan, 2020). En la modalidad en línea, el estudiante no tiene al docente en frente para resolverle las dudas de forma instantánea. Por lo tanto, se hace necesario que existan mecanismos suficientes para que el estudiante se sienta respaldado por el docente (del Arco et al., 2021). Asimismo, se evidencia la necesidad de adquirir habilidades blandas como la comunicación, el desarrollo de habilidades de colaboración entre pares y la flexibilidad docente ante situaciones imprevistas. En este contexto, la necesidad de utilizar recursos en línea para remplazar la interacción social presencial, es imperiosa. Asimismo, para favorecer interacciones productivas entre el docente y los estudiantes es importante que el docente fomente relaciones positivas y efectivas caracterizadas por una retroalimentación de calidad realizadas en el tiempo necesario para impactar en el proceso de aprendizaje estudiantil (Wang et al., 2022). También es deseable que el docente promueva la participación activa del estudiante. Este hecho también nos dirige al punto sobre la necesidad de la formación docente para la educación en línea y en la adquisición de competencias digitales, lo cual será desarrollado profundamente más adelante. Esto implica que el docente reciba formación no solo en aspectos estrictamente técnicos de las diferentes herramientas digitales, sino que se propicie de manera preponderante la reflexión acerca de las implicaciones de dichos aspectos para el diseño, coordinación y valoración de las experiencias educativas con las cuales va a realizar su práctica docente (Bautista Pérez et al., 2006). Por lo tanto, la incorporación de tecnologías digitales para el trabajo en línea no consiste solamente en la simple sustitución de los recursos didácticos por otros de carácter digital. Requiere pensar en la pertinencia formativa de su uso y en las formas adecuadas de adaptarlas para atender las prácticas de enseñanza-aprendizaje necesarias para el logro de los objetivos educativos (Avello-Martínez y Marín, 2016). En este contexto, es imperativo optimizar las capacitaciones docentes en cuanto a la utilización de herramientas digitales teniendo como premisa que la adquisición de competencias para la enseñanza virtual influye significativamente en el desempeño estudiantil (Díaz-Roncero et al., 2021).

6.1.2. Importancia del desarrollo de aulas virtuales de calidad para la educación en línea

Las tecnologías digitales están generando un cambio paradigmático en la sociedad actual. En el contexto educativo, éstas se imponen como una nueva forma de circulación de la información y de los saberes. El desarrollo de las tecnologías digitales en educación ha permitido la utilización de plataformas digitales adaptadas a la enseñanza, tales como los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Estos forman parte de las herramientas informáticas que permiten desarrollar un entorno de trabajo para el aprendizaje virtual de manera flexible, asincrónica y de participación activa que sirve de puente de comunicación digital entre el docente y el estudiante, favoreciendo el conocimiento con aprendizaje autónomo y colaborativo (Brianese, 2020). Los EVA no sólo permiten la educación en línea, sino que potencian y complementan la enseñanza presencial. De aquí surge el concepto de modalidad híbrida de cursado, que incorpora métodos de enseñanza que combinan la educación a distancia con la presencial (Maggio, 2023).

En la actualidad se considera que las aulas virtuales han revolucionado el contexto educativo (Gómez y Cevallos, 2019). El aula virtual de un curso puede definirse como un espacio en línea creado con la finalidad de generar una experiencia de aprendizaje valiosa por parte de un grupo de estudiantes bajo la tutela de un docente. Para que se produzca esa experiencia, el estudiante, al acceder al entorno o aula virtual, debe encontrar un conjunto de materiales o recursos didácticos de estudio y trabajo, una serie de actividades o tareas de aprendizaje, así como las herramientas comunicativas y los procedimientos de evaluación que le permitan trabajar autónomamente sin la presencia directa de un docente. Desde un punto de vista tecnológico pueden ser tanto plataformas flexibles o bien estructuradas y rígidas. Pedagógicamente, pueden variar desde entornos que favorecen una metodología de aprendizaje activo y a través de proyectos, a otros donde priman las metodologías de enseñanza expositivas y de aprendizaje por recepción del conocimiento. Los materiales de estudio, la interacción con los usuarios, el docente, el acceso a diversas plataformas son algunas de las ventajas y beneficios con que cuentan las aulas virtuales.

En este sentido, se resalta que los estudiantes valoraron positivamente el aula virtual de la UC evaluada, tanto en aspectos visuales y organizativos como en la calidad del contenido dispuesto (audiovisual o escrito) lo que facilitó la interacción con la información. Esto demuestra que estas características del aula virtual pueden dar lugar a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje más efectivos, motivantes y autorregulados. Además, los participantes encuentran una motivación mayor para acceder al conocimiento disponible a través de nuevos recursos educativos que la tecnología ofrece, donde se puede indicar que

77

las aulas virtuales, contribuyen a una enseñanza autónoma y mejoran el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es importante destacar que el diseño y uso del aula virtual es diferente en función de la modalidad de enseñanza utilizada. Cuando un aula virtual se utiliza para la enseñanza completamente en línea, debe tener características que permitan al estudiante navegar y comprender de forma autónoma. Sin embargo, cuando las aulas virtuales se usan en enseñanza híbrida o presencial, se puede prescindir de esto. De hecho, este fue uno de los puntos que desde la organización se trabajó intensamente (involucramiento personal) ya que antes del año 2020 el EVA de esta UC se utilizaba como repositorio de material, sin hacer uso del resto de las funciones disponibles. Estos elementos, como diseño, organización, espacio visual, deben ser más trabajados en un curso en línea de manera de permitir la comprensión rápida del usuario y de mantenerlo motivado. En este contexto, se desprende de las valoraciones estudiantiles que el aula virtual de la UC fue efectiva, organizada, cómoda y útil.

6.1.3. Incorporación de competencias digitales docentes

La introducción de recursos y actividades virtuales requiere adecuación de contenido, metodologías de enseñanza y ser competente en aspectos digitales para ser acordes con el contexto social cambiante de docentes, estudiantes y su entorno (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016). Por otro lado, la educación superior precisa de estrategias para la construcción del conocimiento desde el aprendizaje autodirigido, espacios de interacción entre estudiantes y docentes, y procesos de retroalimentación (López Colón et al., 2018). Es por ello que, en la era digital, la formación continua docente debe favorecer la integración y aplicación de competencias digitales, tanto en los docentes como en los estudiantes.

La Udelar ha favorecido el desarrollo de la educación en línea a través del impulso de políticas educativas para la inclusión de las tecnologías de la información desde hace más de veinte años. Las mismas se han fortalecido con la designación del EVA como la plataforma educativa para flexibilizar y dar soporte a las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje. En este contexto, la Facultad de Medicina desde la Unidad Académica de Educación Médica ha promovido el desarrollo de las herramientas digitales, lo cual se vio potenciado por la situación de enseñanza en línea en condiciones de emergencia provocada en la pandemia por la COVID-19 (comunicación personal).

El auge de las tecnologías de la información y la comunicación exige, que los docentes tengan conocimientos más actualizados sobre el tema y diseñen aulas virtuales que tengan como propósito desarrollar la enseñanza en línea y complementar el aprendizaje presencial, así

como también se definan nuevos procedimientos y prácticas para la construcción del conocimiento. Para ello, es necesario que los docentes adquieran y desarrollen competencias digitales que permitan enseñar y aprender con recursos educativos digitales abiertos, con entornos de publicación, con redes sociales, con materiales multimedia, con proyectos y con trabajos colaborativos. Por lo tanto, esto implica que el docente reciba formación no solo en aspectos estrictamente técnicos de las diferentes herramientas digitales, sino que se propicie de manera preponderante, la reflexión acerca de las implicaciones de dichos aspectos para el diseño, coordinación y valoración de las experiencias educativas con las cuales va a realizar su práctica docente (Bautista Pérez et al., 2006). Por ende, la incorporación de las TIC para el trabajo en línea no consiste solamente en la simple sustitución de los recursos didácticos por otros de carácter digital. Requiere pensar en la pertinencia formativa de su uso, en las formas adecuadas de adaptarlas para atender las prácticas de enseñanza aprendizaje necesarias para el logro de los objetivos educativos (Avello-Martínez y Marín, 2016). Para realizar aulas virtuales efectivas y adecuadas a los objetivos de aprendizaje de cada curso los docentes necesitan estar capacitados en el uso de las herramientas digitales. Las competencias digitales permiten a los docentes adoptar enfoques más flexibles y personalizados para la enseñanza y mejorar significativamente el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo de competencias digitales docentes facilita, no sólo la enseñanza del contenido académico, sino también las habilidades necesarias para prosperar en un mundo digital en constante evolución. Por último, la tecnología permite a los docentes acceder a una gran cantidad de recursos educativos en línea, desde videos y simulaciones hasta plataformas de aprendizaje en línea utilizando una variedad de materiales y enfoques de aprendizaje. Esta situación hace reflexionar sobre la necesidad de optimizar las capacitaciones docentes sobre el uso de herramientas digitales teniendo como premisa que las competencias para la enseñanza virtual influyen significativamente en el desempeño estudiantil (Díaz-Roncero et al., 2021).

En el presente estudio sólo el 14 y 19% de los docentes entrevistados en el año 2020 y 2021, respectivamente, declararon haber recibido al menos dos cursos de formación docente en los últimos tres años. Además, la mayor parte de los docentes indicó tener poca formación en aspectos básicos del uso de la plataforma *Moodle* y no poseer conocimientos avanzados. En línea con lo observado durante nuestro estudio, en otro estudio se determinó que únicamente el 40% de los educadores se considera preparado para enseñar con las tecnologías digitales disponibles (OECD, 2019). Esto pone en evidencia la necesidad de formación de docentes universitarios y, en particular, la incorporación de habilidades o competencias digitales, lo que resulta fundamental para poder enfrentar los desafíos y oportunidades que la tecnología pone a disposición de la educación actualmente y para mejorar la efectividad del proceso educativo.

6.1.4. Relevancia de la diversificación de la evaluación

Otro aspecto muy interesante que emerge de este estudio, fueron las valoraciones relativas a las actividades de autoevaluación y evaluación. Con respecto a las primeras, estas, según las consideraciones estudiantiles, fueron útiles y permitieron entrenarse en la modalidad de evaluación en línea y confirmar adquisición correcta de conocimientos. Se utilizaron los mismos parámetros que en las pruebas escritas de opción múltiple para, no solo verificar la adquisición de conocimiento, sino además para adaptarse al estilo en los tiempos otorgados. Esto fue de vital importancia en la enseñanza remota en condiciones de emergencia, sobre todo si consideramos que esta fue la primera ocasión en que esta generación de estudiantes accedió a las evaluaciones en línea (año 2020), por lo que no se tenía experiencia previa. Por otro lado, en relación a las evaluaciones, los estudiantes destacaron la oportunidad de ser evaluados a través de diferentes tipos de actividades. De hecho, la mayor parte de los estudiantes reconocieron la utilidad de la diversificación de las actividades de evaluación. La propuesta llevada a cabo en la UC estudiada consistió en evaluaciones de presentaciones orales colaborativas y pruebas escritas individuales. La misma mejora el desempeño estudiantil incorporando la diversidad y número de estudiantes y favorece los procesos de aprendizaje, dando la posibilidad de desarrollar habilidades de comunicación, además de adquirir y aplicar el conocimiento. Cabe destacar que esto último es fundamental para que el aprendizaje sea significativo, ya que surge la necesidad de aplicarlo o utilizarlo para valorar su importancia (Camilloni et al., 2007). A partir de este aprendizaje fértil se desarrollan estructuras conceptuales que en conjunto se interrelacionan de diversas maneras con otras estructuras más complejas (Camilloni et al., 2007).

Por otro lado, se destacó entre los docentes la incomodidad con las evaluaciones de presentaciones orales. Por más que la mitad de los docentes encuestados acordaron que fueron adecuadas, muchos docentes manifestaron un inconformismo con el interés del estudiante de participar en dichas actividades por el mero interés de recolectar puntos y no el de aprender realmente. Sin duda, este punto pone en evidencia la complejidad de la preparación de presentaciones orales por parte de los estudiantes y de habilitar un espacio de discusión durante la evaluación por parte del docente y el resto de los estudiantes. Para poder generar ambientes propicios para la discusión y favorecer el intercambio entre docentes y estudiantes durante el encuentro sincrónico, en el año 2021 se incorporaron las discusiones grupales, basadas en la resolución de problemas grupales a realizar en la clase en conjunto con el docente. Un punto central que surge de este análisis es la preocupación docente por la participación estudiantil en las actividades sincrónicas, la cual resultó ser baja y dependiente

de su carácter de evaluación certificativa. De hecho, la mayor parte de los estudiantes abandonaron el aula después de las actividades de evaluación certificativa (seminarios, talleres o síntesis semanales) a la hora de las discusiones grupales (evaluación únicamente formativa). Esto fue frustrante, no solo para los docentes, sino además para los estudiantes interesados en realizarlas. Asimismo, existen mayores desafíos al implementar una discusión en línea. Los docentes evidenciaron que pocos estudiantes manifestaron motivación e intervienen en clase, teniendo además las cámaras apagadas durante toda la totalidad del encuentro, lo cual generó una sensación de aislamiento y desmotivación por parte del docente. En este sentido, potenciar la motivación estudiantil se transforma en un aspecto clave que impulsa la participación del estudiante. De hecho, los estudiantes universitarios perciben la motivación como una estrategia didáctica que los ayuda a mejorar su rendimiento académico (Durán Flores, 2023). Fomentar la motivación en el estudiante se torna aún más complejo en los cursos en línea, donde se requiere mayor determinación y autonomía de su parte (Heredia León, 2023).

Este hecho también lo podemos vincular con las opiniones de los estudiantes en la que manifestaron que había pocos momentos propicios para incentivar el intercambio entre pares y con docentes, lo cual fue corroborado en la entrevista en profundidad. En este contexto, se vuelve necesaria la reflexión sobre la adecuación de las estrategias de enseñanza y metodología de actividades realizadas para que se ajuste a estos requisitos en la modalidad en línea.

Nuestro trabajo también destaca la importancia de establecer las condiciones de la evaluación certificativa desde el inicio del curso y la necesidad de poder tener un tiempo de transición para poder adaptarse a las condiciones de la evaluación en línea a través de cuestionarios escritos de autoevaluación que simulan las mismas condiciones en las que se llevarán a cabo en la evaluación escrita. También los estudiantes encuestados como los entrevistados explicaron que esto es fundamental para organizarse y cumplir con las diferentes actividades propuestas. Resaltaron además la importancia de establecer la forma de funcionamiento de la UC con anticipación y de cumplir con las misma por parte del equipo docente coordinador.

Una gran preocupación manifestada fue el poco tiempo y el alto número de actividades certificativas que tuvieron que realizar en el año 2020. En efecto, se observó una recurrencia en la manifestación de una necesidad por parte del estudiante de preparar y estudiar los temas en los días propuestos por el cronograma, para facilitar la organización, pero también para poder alcanzar sus expectativas de desempeño académico. El tiempo surge como una variable clave para poder habilitar al estudiante el cumplimiento del cronograma. Esto queda demostrado con el hecho de que al disminuir las actividades continuas a la mitad en la edición

del curso correspondiente al año 2021, esta dimensión no fue identificada al entrevistar a los estudiantes. Por otro lado, la extensión de la clase sincrónica de una hora (en 2020) a 2 horas (en 2021) fue un aspecto positivo resaltando por los docentes, permitiendo abordar temas con mayor profundidad.

Otra de las principales conclusiones de nuestro trabajo es que la herramienta de evaluación por rúbrica fue útil, aunque debe ser revisada. Particularmente, la evaluación por medio de rúbricas genera autoconfianza, pues autorregula el proceso del aprendizaje (Prieto Urbano, 2023). Por otro lado, posibilita la evaluación de forma más objetiva y clara. El aspecto principal mencionado por la mayor parte de los docentes son las categorías correspondientes a la evaluación individual, en la cual estiman o proponen la adición de un mayor número de niveles de desempeño (Correa Mosquera y Pérez Piñón, 2022; De León-Ricardi et al., 2023). Sin embargo, encontramos relevante indicar que también hubo docentes que manifestaron un rechazo total con la rúbrica y con la incapacidad de libremente calificar como les parece. Esto estuvo vinculado con algunos casos en los que los estudiantes reclamaron que el docente no respetó los criterios de evaluación, lo cual generó desconcierto y desagrado. Surgen asimismo el desafío de la aceptación e incorporación de nuevas estrategias y herramientas de evaluación y calificación por parte de los docentes. Particularmente, creemos que, en cursos de alta asistencia estudiantil, como es nuestro caso (1500 estudiantes), los elementos que contribuyan a la objetivación de la evaluación, son imprescindibles.

Por último, otro punto que es relevante mencionar y que se encuentra asociado a la evaluación, es la retroalimentación docente. Los estudiantes entrevistados consideraron que esta es fundamental en el proceso de aprendizaje. Reconocieron su valor, solicitando que todos los docentes realicen evaluaciones de calidad, que sean comprensivas, no punitivas y que no los ridiculice.

6.1.5. Adaptación a la modalidad de enseñanza

Uno de los aspectos discutidos, tanto por los docentes como por los estudiantes, tuvo que ver con las ventajas y desventajas de la modalidad en línea. Aquí es relevante indicar la diferencia entre la enseñanza en línea y la enseñanza en línea en condiciones de emergencia como se mencionó previamente en esta tesis. En condiciones de emergencia, la educación requirió de una rápida adaptación de la actividad pedagógica a un entorno virtual, generando una improvisación rápida durante la cual se fue buscando el soporte adecuado de la infraestructura (Fuchs, 2022).

Al ser entrevistados, los estudiantes reconocieron las ventajas de la modalidad en línea: ahorro en el tiempo de desplazamiento, mayor cantidad de tiempo para el estudio, inclusión de estudiantes que no pueden desplazarse hasta la institución, mayor provecho del tiempo, elemento potenciador de la descentralización. También se destacó que la disponibilidad de la información fue mayor que en la presencialidad. En contraposición, pudieron detectar las dificultades asociadas a la enseñanza en línea en condiciones de emergencia, lo que estaba ejemplificado centralmente por los efectos del confinamiento y desfiguración del espacio de estudio, lo que lleva a una menor capacidad de concentración. Dentro de las desventajas de esta modalidad, también se mencionó que el intercambio con pares y docentes era menor, como ya se discutió anteriormente. En este sentido, un estudio reciente puso de manifiesto que (Gil-Villa et al., 2020):

"en general, los estudiantes no están nada satisfechos con la educación virtual recibida, y especialmente de cómo ha sido la evaluación de las materias y prefieren claramente la enseñanza presencial a la virtual" (p. 114).

Se hacen necesarios mayores estudios para analizar la satisfacción estudiantil de la modalidad en línea, lo que representaría una fortaleza para la institución educativa. Esta evidencia haría posible la búsqueda de soluciones a los desafíos académicos de la enseñanza en línea, la calidad de educación y la accesibilidad. Es necesario entonces garantizar la formación de profesionales de la educación en las competencias adecuadas, independientemente de la situación educativa durante la pandemia (Hodges et al., 2020).

6.1.6. Importancia de crear espacios para la expresión de voces estudiantiles

Por último, al llevar a cabo esta tesis encontramos que los estudiantes que realizaron la entrevista en profundidad manifestaron recurrentemente y de forma explícita su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de compartir sus valoraciones sobre la UC. Se percibe una necesidad de contribuir y enriquecer futuras ediciones de la UC, así como una sensación de compañerismo y solidaridad a través del relato de sus propias experiencias y opiniones. Surge como protagonista de esta reflexión final la satisfacción de los estudiantes en sentirse útiles al transmitir sus propias experiencias, empoderados al poder sentirse co-creadores de los espacios educativos (Gros Salvat, 2019; Könings et al., 2011; Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020). Este acompañamiento de los docentes coordinadores al estudiantado debería perpetuarse, lo que, sin duda, podría promover un arraigo institucional independientemente de las modalidades de enseñanza, favoreciendo el desarrollo de la educación en línea y el diseño participativo de cursos en la enseñanza universitaria.

E1: "... ojalá mis aportes puedan mejorar el curso para todos los futuros compañeros y para que puedan lograr enriquecer aún más esta unidad curricular."

E8: "Yo me voy muy contenta con esta unidad (curricular) y les agradezco por darme esta oportunidad de poder contribuir con ustedes a mejorar y también por ustedes tomarse el tiempo de siempre ver todos aquellos aspectos en los que se puede continuar trabajando para hacer un mejor curso para los futuros estudiantes."

E9: "Quiero agradecer a todos los que participaron en la coordinación del mismo, porque siento que es un curso muy lindo, que da mucha esperanza, impulsa y da ganas de seguir hacia adelante con la carrera."

E16: "... felicitar a vos y a los involucrados por esta instancia que hicieron. (...). Que se interesen por estar comprometidos con el estudiante. Nunca había visto esto y me pareció una gran oportunidad. Es una idea buenísima y es genial que escuchen a los estudiantes."

E20: "Yo les quería agradecer por darnos la oportunidad de poder dar una retroalimentación sobre el curso porque me parece que está bueno que nos puedan escuchar en el sentido de cómo funciona el curso para nosotros"

E24: "Quería agradecerle por haberme dado este espacio de opinión estudiantil, lo considero importantísimo y muy valioso. Espero que sirva para los cursos venideros."

6.2. Perspectivas

Todo proyecto de investigación permite la formulación de conclusiones y la generación de nuevas preguntas y la profundización de la investigación en otras áreas. En particular en nuestro trabajo se pueden distinguir diferentes perspectivas. En primer lugar, surge la necesidad de continuar analizando las valoraciones estudiantiles y docentes de UC de ediciones posteriores en diferentes modalidades de enseñanza en otras UC. Por otro lado, a mediano plazo, el análisis y las reflexiones de los estudiantes y docentes encuestados y entrevistados en este y en futuros estudios podrían ser continuados con aspectos de reflexión hacia un diseño participativo.

El diseño participativo (codiseño) es una estrategia que invita tanto a docentes como estudiantes a participar del diseño de cursos (Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020) a través de sus opiniones, valoraciones y percepciones. En particular, en el codiseño educativo el profesorado busca involucrar a su alumnado en sus propios procesos de enseñanza y de

aprendizaje, concediendo la posibilidad de participar como un socio, evitando así la jerarquización entre docente y alumnado (Escofet Roig et al., 2021). De esta forma, el codiseño educativo se centra en la colaboración entre profesores y estudiantes en el proceso de diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este enfoque, los profesores y los estudiantes trabajan juntos para diseñar actividades, evaluaciones y métodos de enseñanza que sean más efectivos y significativos para los estudiantes. La información recabada en este trabajo podría, por lo tanto, ser utilizada como semillero para comenzar un proceso de diseño participativo educativo en algunas actividades de la UC analizada y que permitiera la participación activa de los docentes y estudiantes con el fin de apropiarse de la actividad educativa y sentirse co-creadores de la UC para construir de manera colectiva el diseño de un curso. De hecho, una revisión sistemática de la bibliografía relacionada al diseño participativo ha permitido analizar los beneficios y desafíos presentados durante el codiseño educativo haciendo uso de las herramientas digitales educativas (Sanders y Stappers, 2008). Los estudiantes se sienten escuchados, motivados, empoderados y valorados. Por otra parte, favorece el desarrollo de autonomía y el aprendizaje significativo, puesto que este proceso implica aprender de sus compañeros y auto-reflexionar sobre sus propias prácticas y promueve el desarrollo de estrategias metacognitivas (Sanders y Stappers, 2008).

Como hemos expuesto anteriormente, la educación en línea tiene amplios beneficios y ventajas en la educación universitaria, y su aplicación combinada con actividades presenciales genera mayores espacios de aprendizaje significativo. Por lo tanto, las investigaciones futuras que profundicen en las modalidades de enseñanzas podrían focalizarse en el modelo de enseñanza híbrido enriquecido. Este busca combinar los mejores elementos de la modalidad presencial con los de la modalidad remota. Por ejemplo, en este caso, el modelo híbrido debería beneficiarse de la interacción social presencial, en conjunto con la versatilidad y flexibilidad del modo remoto. Sin embargo, el diseño del proceso de una futura modalidad de enseñanza no debería concebirse de forma aislada por algunos docentes, sino que, por el contrario, debería implicar la participación activa del colectivo de docentes, estudiantes y jerarcas de las instituciones. Sería importante entonces determinar la cantidad de actividades presenciales y remotas a desarrollar. Por otro lado, se recomendaría continuar explorando modos alternativos de evaluación del proceso de aprendizaje estudiantil y asegurar una efectiva retroalimentación docente para que los estudiantes puedan seguir de cerca y reflexionar sobre el progreso de su proceso de aprendizaje.

A más largo plazo, el principal objetivo debería ser la diversificación de la oferta educativa para satisfacer tanto las necesidades docentes como las estudiantiles. Además, sería necesario concentrar esfuerzos en la formación docente y la adquisición de competencias

digitales. Más particularmente en el uso de herramientas tecnológicas desde una perspectiva educativa y no meramente desde una instrumental, con el objetivo de promover la interacción estudiante-docente y los espacios colaborativos estudiantiles. Además, los docentes podrían recibir conocimiento pedagógico que requiere la enseñanza de una modalidad diferente a la presencial. En este sentido, surge la reflexión sobre lo que se debe enseñar, cómo y cuáles son las estrategias más eficientes de evaluación para una UC determinada.

Por lo tanto, la educación superior actual necesita de modalidades de aprendizaje flexibles y adaptables a las necesidades actuales, donde las instituciones continúen promoviendo y creando modos de aprendizaje diversos. Dado que el uso de la tecnología continuará expandiéndose y siendo integrado a la enseñanza y al aprendizaje, el trabajo futuro debería, sin duda alguna, incorporar el estudio de la enseñanza híbrida enriquecida en entornos de aprendizaje digitales.

6.3. Conclusiones y consideraciones finales

Esta tesis permitió recabar y analizar las valoraciones de estudiantes y docentes de un curso universitario de la Facultad de Medicina realizado en línea en condiciones de emergencia durante el confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19, permitiendo la identificación de áreas de mejora de la UC analizada. De forma general, los estudiantes manifestaron su satisfacción con la organización y desarrollo de la UC, valorando la disposición docente, el aula virtual, las actividades de autoevaluación y de evaluación. Sin embargo, señalaron que la enseñanza en línea en condiciones de emergencia resulta dificultosa, especialmente para aquellos que no poseen las herramientas y el tiempo necesario, y que necesitan de mayor interacción entre pares y con los docentes. Quedan expuestos los desafíos de esta modalidad de enseñanza que requiere mayor autonomía y autorregulación estudiantil. Por otro lado, también se destacaron las oportunidades de esta modalidad de enseñanza, como el ahorro en el tiempo y la posibilidad de continuar con su educación aún en condiciones de confinamiento social.

El desarrollo de esta tesis también permitió evidenciar la dificultad de los docentes de adaptarse a este tipo de modalidad, particularmente por la falta de tiempo y dificultad en interactuar con los estudiantes. En época de desarrollo de las tecnologías educativas digitales, se señala la necesidad de la formación en competencias digitales, no sólo por el

docente, sino también por los estudiantes. Se impone la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos en futuras ediciones híbridas o en línea de UC universitarias, reconociendo esta experiencia educativa como una gran oportunidad de nuevos aprendizajes.

Es importante considerar las mayores limitaciones de este estudio, destacando las características del diseño o metodología que influyen en la interpretación de resultados. En particular, el hecho de que se haya evaluado una única UC de una carrera determinada restringe la generalización de las conclusiones, las cuales deben acotarse al contexto del curso analizado, considerando no sólo el espacio dado, sino también el tiempo en el que se realizó el estudio. Desde un comienzo no fue nuestra ambición extrapolar o generalizar los eventuales resultados obtenidos, sino más bien generar un estudio exploratorio que pudiera identificar las reflexiones y valoraciones estudiantiles y docentes, y que permitiera además un acercamiento de los estudiantes para determinar su eventual potencial y utilidad. Asimismo, es importante resaltar la oportunidad de llevar a cabo esta investigación para la formación de recursos humanos en el área de la educación universitaria.

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico debemos tener en cuenta el tamaño de la muestra analizada. Consideramos que en las encuestas impartidas participaron un porcentaje de la matrícula estudiantil (alrededor de un tercio), lo que plantea la interrogante si las relaciones determinadas a partir de los datos recabados son representativas de la realidad. Sin embargo, en este contexto, es importante destacar que la muestra estudiantil analizada tuvo las características sociodemográficas generales de toda la generación. Por lo tanto, como ya expusimos anteriormente, el presente estudio es un piloto o exploración inicial y consiste en una oportunidad para identificar temas de estudio, análisis de recurrencias y planificación de futuras investigaciones, así como para favorecer la formación de recursos humanos en investigación en educación universitaria. El análisis de una mayor muestra de encuestados, así como de otras UC resultaría esencial para poder expandir nuestro estudio.

También es importante destacar las limitaciones del investigador que llevó a cabo este trabajo. Entre las mismas se encuentra el sesgo que como investigadores de este estudio pudimos tener al ser también docentes y coordinadores de la UC evaluada. Esto pudo haber afectado a la hora de seleccionar los datos, de analizar intercambiando el orden natural de los eventos, y de interpretar positiva o negativamente algunos resultados.

Asimismo, resulta interesante resaltar que una de las fortalezas del estudio fue su característica de abordaje de análisis mixto, complementando una estrategia cuantitativa con la cualitativa. Esto nos permitió realizar una suerte de estudio previo identificando posibles hipótesis para poder confirmarlas con el análisis cualitativo. Por otro lado, este último permitió identificar aspectos no abordados en el abordaje cuantitativo. De hecho, la posibilidad de

llevar a cabo una triangulación para el análisis de los datos provenientes de dos fuentes diferentes y complementarias ha permitido contrastar la información y validarla. Esta herramienta permite establecer una interrelación de los diversos datos que permite concretizar un proceso dialéctico entre ellos, genera nuevos conocimientos del objeto en estudio, que surgen a través de los instrumentos cualitativos y cuantitativos de las investigaciones para validar el conocimiento ref. La triangulación permite dar mayor fiabilidad a los resultados finales: cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados. Este fue especialmente logrado con la recolección y el análisis de valoraciones de estudiantes sobre la UC, mientras que fue más difícil de realizar para el estudio de las valoraciones docentes, especialmente porque no pudimos realizar las entrevistas docentes. Debido a ello, se generó una encuesta con preguntas opcionales abiertas que fueron respondidas solo por un pequeño número de docentes encuestados. Por lo tanto, el alcance de la investigación sobre las valoraciones docentes es más limitado que el estudiantil. Esto representa, sin duda alguna, un impedimento sustancial para realizar la identificación de patrones y conexiones relevantes y limita la capacidad de una evaluación exhaustiva de los resultados. Sin embargo, dado el contexto en el que se llevó a cabo la presente investigación, el recabado y análisis de valoraciones docentes, aunque de forma limitada, posee valor y demuestra, de alguna forma, las dificultades de realizar este tipo de estudio. En un futuro, sería interesante viabilizar institucionalmente las valoraciones docentes.

Para terminar, resulta importante resaltar que este trabajo permitió también la reflexión sobre la utilidad de los recursos digitales y la capacidad de la adaptación docente y estudiantil a la educación en línea. En este sentido, el confinamiento social provocado por la pandemia de la COVID-19 representó una enorme oportunidad para dar un salto significativo en el desarrollo de la educación en línea a nivel universitario. En efecto, a lo largo de estos casi tres años, la pandemia ha obligado a todos (estudiantes, familiares, docentes) a utilizar y generar recursos educativos digitales, muchos de los cuales ya estaban disponibles pero que no se estaban aprovechando de manera significativa. Este cambio se realizó en este período "a la fuerza". Es importante ahora que, aunque no sea imperativo, se continúe su desarrollo para que la utilización de recursos educativos digitales se convierta en instrumentos cotidianos de una nueva práctica educativa que permita mayor descentralización y acceso a la educación universitaria.

Los estudiantes acordaron que, en una visión educativa óptima, se combine en distintas proporciones de la presencialidad y diversas formas de aprendizaje remoto. Esto abre la puerta a interacciones muy variadas: uso de diversos tipos de plataformas y medios para

ampliar o profundizar en distintos temas; aprendizaje fuera del aula, interacción con más docentes, aprovechamiento de infinidad de recursos educativos digitales o informativos abiertos y, algo particularmente potente, la interacción y trabajo colectivo de entre estudiantes de diversos orígenes (del aula, de otros centros educativos, de otras zonas y hasta de otros países). Esto también potenciará la generación y acceso abundante a recursos audiovisuales o aplicaciones de aprendizaje disponibles para acceder a ellas desde las computadoras, desde las tabletas o los celulares. En este contexto, el equipamiento, la conectividad y la alfabetización digital son retos que no pueden dejar de atenderse. Quizás uno de los esfuerzos más grandes esté en darle continuidad al diseño y producción de nuevos recursos educativos adaptados a la educación en modalidad híbrida. Sin embargo, no se trata únicamente de utilizar los recursos tecnológicos disponibles, sino de aprovechar el efecto colateral de la prolongada falta de presencialidad para estimular y promover procesos de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. La crisis de la pandemia ha hecho aún más evidente que, a estas alturas del siglo XXI, el papel de los docentes debe transformarse de la persona que brinda información y conocimiento a sus estudiantes al de guías o promotores activos de los procesos de aprendizaje autónomo de sus estudiantes, para lo cual es necesaria la formación docente en competencias digitales de manera constante. Sin duda alguna, la investigación en educación en línea jugará un papel decisivo en estas transformaciones.



Bibliografía

- Allen, M., Omori, K., Burrell, N., Mabry, E., Timmerman, E. (2013). Satisfaction with distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*. 3ra. ed. (143-154). Nueva York: Routledge. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*. 3ra. ed. (143-154). Nueva York: Routledge., 143-154.
- Avello-Martínez, R., Marín, V. I. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. . *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>, 20(3), 687-713.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: a case study of Peking University. . *Hum. Behav. Emerg. Technol.*, 2, 113-115. doi:doi: 10.1002/hbe2.191
- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F., Forés i Miravalles, A. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Narcea, S.A. de Ediciones*.
- Boekaerts, M., Rozendaal, J. S. (2010). Using multiple calibration indices in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*, 20(5), 372-382. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.03.002
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. . Disponible [today's date] en <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Brianese, A. (2020). ¿Qué es un Entorno de Aprendizaje Virtual? *VitruBio. 5 Min. de lectura*. Disponible en: <https://www.ambientevitrubio.com/post/qu%C3%A9-es-un-entorno-de-aprendizaje-virtual>.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Souto, M., Barco, S., Litwin, E. (2007). Corrientes Didácticas Contemporáneas. *Buenos Aires: Paidós*.
- Carrillo Pineda, M., Leyva-Moral, J. M., Medina Moya, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Chang Rhim, H., Han, H. (2020). Teaching online: foundational concepts of online learning and practical guidelines. *Korean J Med Educ.*, 32(3), 175-183. doi:doi:<https://doi.org/10.3946/kjme.2020.171>
- Charres, H. (2018). Triangulación: Una estrategia adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables en la educación superior. *Acción y Reflexión Educativa*. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261046009/index.html>, 43.
- Chhetri, C. (2020). "I Lost Track of Things": Student Experiences of Remote Learning in the Covid-19 Pandemic. . *Proceedings of the 21st annual conference on information technology education*, 314-319.
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *J. Surg. Educ.*, 77, 729-732. doi:doi: 10.1016/j.jsurg.2020.03.018
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Correa Mosquera, D., Pérez Piñón, F. A. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. . *Debates por la historia*. Disponible en <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>, 10(2), 125-154. doi:doi: 10.1002/hbe2.191

- Cranfield, D. J., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J., Renaud, K. (2021). Higher Education Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19-A Comparative Study. . *Educ. Sci.*, 11, 403. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci11080403>
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., de Villiers, M., Felix, A., Gachago, D., Gokhale, C., Ivala, E., Kramm, N., Madiba, M., Mistri, G., Mqgwashu, E., Pallitt, N., Prinsloo, P., Solomon, K., Strydom, S., Swanepoel, M., F., W., Wissing, G. (2020). A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. . *Postdigit Sci Educ* 2, 946–967 (2020). <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>, 2, 946–967.
- De León-Ricardi, C., Mercado-Ruiz, A., Villeda-Villafañá, O. (2023). Escala de motivación académica para estudiantes universitarios en educación en línea: Construcción y validación. . *Revista digital de Psicología y Ciencia Social*, 9(1). doi:<https://doi.org/10.22402/j.rdiopycs.unam.e.9.1.2023.492>.
- De León, D., López, E., Raggio, N. (2011). Percepción de la calidad y satisfacción de la educación en América Latina. . *Monografía de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*.
- del Arco, I., Flores, Ò., Ramos-Pla, A. (2021). Structural Model to Determine the Factors That Affect the Quality of Emergency Teaching, According to the Perception of the Student of the First University Courses. 13(5), 2945.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. 49(1), 5-22. doi:10.1177/0047239520934018
- Díaz-Roncero, E., Marín-Rodríguez, W., Meleán-Romero, R., Ausejo-Sánchez, J. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas del Perú. . *Revista De Ciencias Sociales*, 27(3), 428-440. doi:<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36780>.
- Díaz-Roncero, E., Marín-Rodríguez, W. J., Meleán-Romero, R. A., Ausejo-Sánchez, J. L. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas del Perú. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(3), 428-440. doi:<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36780>
- Drouin, M. A. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement, and retention in an online course. . *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 267-284.
- Durán Flores, L. (2023). Comparación del rendimiento académico de Estudiantes según el género en dos periodos el Bachillerato y la Universidad. . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3688-3704. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5605
- Ellis, R. A., Bliuc, A.-M. (2017). Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online learning technologies in student learning. . *Act. Learn. High. Educ.*, 20, 11-24.
- Escofet Roig, A., Novella Cámara, A., Morín Fraile, M. V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50(4), 825-832. doi:<https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.825-832>
- Estrada Araoz, E. G. (2020). Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Socialium revista científica de Ciencias Sociales*, 4, 47-62. doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.557>
- Flick, U. (2015). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. . *En Métodos cualitativos de Investigación. Madrid, España: Ediciones Morata*.
- Flores Hernández, N. I., Cáceres Mesa, M. L., Chong Barreiro, M. C., Moreno Tapia, J. (2023). Evaluative research of the program construye T. . *Conrado*, 19(91), 502-511.
- Flores, O., del-Arco, I., Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.*, 13(21).
- Fuchs, K. (2022). The Difference Between Emergency Remote Teaching and e-Learning. . *Front. Educ.*, 7, 7:921332. doi:10.3389/educ.2022.921332

- Gil-Villa, F., Urchaga, J. D., Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. . *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. doi:<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470Educación>
- Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., Pérez-Marín, D. (2022). Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. doi:<https://doi.org/10.14201/eks.27037>
- Gómez, K., Cevallos, Á. (2019). El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico. . *Rehuso*. Disponible en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>, 4(3), 48-56.
- González-Contreras, A., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza-Garrido, G., Toirkens-Niklitschek, J. (2013). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103-107. doi:<https://dx.doi.org/10.33588/fem.223.992>
- Gros Salvat, B. (2019). La investigación sobre el diseño participativo en entornos digitales de aprendizaje. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/144898>.
- Guerrero Fuentes, P. (2020). La importancia de las TIC para la educación superior en tiempos de la pandemia por COVID-19. Disponible en <https://faroeducativo.iberomx.com/2020/11/19/la-importancia-de-las-tic-para-la-educacion-superior-en-tiempos-de-la-pandemia-por-covid19/>, 2021.
- Heredia León, D. A. (2023). Perfiles y poder de predicción del apoyo a la autonomía, motivación e intención de práctica en educación física y deporte. *Tesis de Doctorado. Universidad de Murcia*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=318928&orden=0&info=link>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. . *Educause Review*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (
- J., S. (2018). Satisfacción Estudiantil en Educación Superior: Validez de su Medición, Santa Marta; Universidad Sergio Arboleda: Bogotá, Columbia. Disponible online: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1027/SATISFACCI%20ESTUDIANTIL.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. (2011). Participatory instructional redesign by students and teachers in secondary education: effects on perceptions of instruction. . *Instructional Science*, 39(5), 737-762.
- Labraña Vargas, J., Urquieta Álvarez, M., Salinas Fuentealba, S. (2021). Espacio y educación: desafíos de la enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia por COVID 19. . Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186190>, 2.
- López Colón, A. P., Olivares Olivares, S. L., Turrubiarres Corolla, M. L. (2018). Aprendizaje autodirigido utilizando la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Proyectos _____. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Tarbiya, 23-46.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. *Bs. As.: Paidós*.
- Maggio, M. (2023). Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir. *Editorial Tilde*.
- Maggio, M., Lion, C., Jacobovich, J. (2022). Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento. *Voces de la educación, número especial*, 83-115.
- Mennickent Cid, S., Maluenda Albornoz, J., Soto Hernández, D., Yepes Zuluaga, S. (2023). Desarrollo de un cátedra internacional e interdisciplinaria para el abordaje científico de la salud integral. . *En Internacionalización en la formación universitaria. Innovando en el concepto de Movilidad*. Universidad de Concepción., 90-105.

- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en Estudiantes Universitarios de Lima. *Educ. Méd.*, 18, 74-77.
- Moore, J. C., Shelton, K. (2014). The Sloan Consortium pillars and quality scorecard. In K. Shattuck (Ed.), *Assuring quality in online education: Practices and processes at the teaching, resource, and program levels* (pp. 40-49). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Nosiglia, M. C., Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Dev*, 88(5), 1653-1670. doi:10.1111/cdev.12704
- Peralta Castro, R., Escobar Jurado, S. I., Mora Rodríguez, J. R., Martínez González, C., Rocío Velandia, L. S. (2014). Caracterización de los factores de la deserción en la UNAD. Informe final de investigación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito. *Hum. Behav. Emerg. Technol.*, 2, 113-115. doi:doi: 10.1002/hbe2.191
- ProEVA. (2020). Plan de Contingencia. Apoyo a docentes. *Disponible en* <https://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-apoyo-docentes/>.
- Quispe-Prieto, S., Cavalcanti-Bandos, M. F., Caipa-Ramos, M., Paucar-Caceres, A., Rojas-Jiménez, H. H. (2021). A Systemic Framework to Evaluate Student Satisfaction in Latin American Universities under the COVID-19 Pandemic. *Systems*, 9, 15. doi:<https://doi.org/10.3390/systems9010015>
- Ramos Duarte, S., Bouzó Martínez, A., Santiviago Ansuberro, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 8(1), Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/262>.
- Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. *Dedica Educacao e humanidades*, 17, 361-376. doi:<http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Rincon-Flores, E. G. (2023). Comparative study between delivery modalities in higher education during emergency remote teaching due to COVID-19. *Front. Educ.*, 8, 113-115. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179330>
- Rodríguez, C., Doninalli, M. (2021). Innovando en tiempos de Pandemia: estrategias de enseñanza enriquecidas con tecnologías dirigido a estudiantes de ciencias de la salud en redes sociales. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 16(2), e2021v2016n2022a2022DOI: 2010.33517/rue32021v33516n33512a33512. doi:doi: 10.1002/hbe2.191
- 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. *Rev. Caribeña Psicol.*, 4, 176-185. doi:doi: 10.1002/hbe2.191
- Rubio Gómez, M. J. (2003). Memoria. Proyecto: Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia. Loja, Ecuador. Recuperado de <http://gdr1.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/memorias.pdf>.
- Sánchez, J. (2018). Satisfacción Estudiantil *En Educación Superior: Validez de su Medición, Santa Marta; Universidad Sergio Arboleda: Bogotá, Columbia, 2018. Disponible en:* <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1027/SATISFACCI%20>

- C3%93N%20ESTUDIANTIL.pdf?sequence=4&isAllowed=y*.
- Sanders, E. B. N., Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18. doi:10.1080/15710880701875068
- Sanjuán Gómez, G., Gómez Martínez, M., Rabell Piera, O., Arcia Arcia, L., Morales Velázquez, I. C. (2011). Resultados preliminares del grado de satisfacción con el empleo del aula virtual de la Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(1), 114-125.
- Santana Martel, J. S., Pérez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño de situaciones educativas enriquecidas con TIC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 74. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>
- Sarier, Y., Uysal, S. (2022). Emergency remote teaching during COVID-19 pandemic: challenges, opportunities and future suggestions. *Year*, 23(4), 183-195. doi:<https://doi.org/10.17718/tojde.1182777>
- Sirvent, M. T. (2006). El proceso de Investigación. *Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras*.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Colección Contus Metodología, Universidad de Antioquía*.
- Thamrin, T., Saragih, A., Aditia, R. (2018). The Implementation of Hybrid Learning Strategies to Improve Students Learning Outcomes of Introduction to Microeconomics Subject in Economic Education Department Universitas Negeri Medan. *In Proceedings of the 5th Annual International Seminar on Trends in Science and Science Education (AISTSSE), Medan, Indonesia*.
- Universidad-de-la-República. (1998). Historia de la Udelar. *Disponible en <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>*.
- Universidad-de-la-República. (2008). Plan de Estudios 2008. *Disponible en <http://www.bedelia.fmed.edu.uy/RESTRUCTURA%20SISTEMA%20PREVIATURAS%20Y%20SU%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20PARA%20EL%20A%C3%91O%202021.pdf>*.
- Universidad-de-la-República. (2011). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. *Disponible en https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/04_ORDENANZA-DE-GRADO-DEFINITIVA-Oct2011.pdf*.
- Universidad-de-la-República. (2019). Perfil del Egresado (Doctor en Medicina). *Disponible en <https://udelar.edu.uy/portal/2019/04/doctor-en-medicina/>*.
- Verde, A., Valero, J. M. (2021). Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. *Front. Psychol. Sec. Educational Psychology*, 12. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648592>
- Vilchez-Sandoval, J., Lulluy-Nunez, D., Lara-Herrera, J. (2021). Work in Progress: Flipped classroom as a pedagogical model in virtual education in networking courses with the Moodle Learning Management System against COVID 19. *IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)*, 1-3. doi:doi:0.1109/EDUNINE51952.2021.9429101
- Viñals Blanco, A., Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. doi:doi:10.1002/hbe2.191
- Wang, Y., Zhan, H., Liu, S. (2022). A comparative study of perceptions and experiences of online Chinese language learners in China and the United States during the COVID-19 pandemic. 2(1), 69-99. doi:doi:10.1515/jccall-2022-0009
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399-420.

Apéndice 1. Formulario de evaluación de la UC-13

Introducción

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recabar información acerca de la forma en que nuestros estudiantes evalúan las actividades de enseñanza en nuestra carrera. Esperamos que contribuya a mejorar la calidad de las actividades desarrolladas en los cursos.

Recordamos que esta encuesta es confidencial y que los datos recabados serán empleados en tareas de Gestión, Evaluación Educativa y/o Investigación.

La identidad de quien responde NO será identificada con sus respuestas.

Desde ya agradecemos su participación.

Perfil del encuestado

Identidad de género

1. Mujer
2. Varón
3. Mujer trans
4. Varón trans
5. No definido
6. Otra

Fecha de nacimiento

Año de ingreso a la carrera Doctor en Medicina

Cursa la Unidad Curricular por vez:

1. Primera
2. Segunda
3. Tercera
4. Cuarta o más

Sede

1. Montevideo
2. CENUR

Dimensión 1: Información suministrada al estudiante

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Se puso a disposición, próximo al inicio del curso, información general sobre el mismo.	<input type="radio"/>				
Se detallaron y explicaron suficientemente los objetivos del curso .	<input type="radio"/>				
La metodología de enseñanza fue definida con claridad y detalle.	<input type="radio"/>				
Se puso a disposición, próximo al inicio del curso, un cronograma detallado con las fechas y horarios de las actividades a realizarse en el mismo (clases o actividades de cada componente del curso, parciales, autoevaluaciones, etc.).	<input type="radio"/>				
La forma de evaluación del curso fue informada con suficiente claridad y detalle.	<input type="radio"/>				
Se pusieron a disposición, próximo al inicio del curso, los criterios de aprobación .	<input type="radio"/>				

Dimensión 2: Participación en el curso

¿Visualizó las clases teóricas y otros materiales puestos a disposición en videos en el canal de YouTube?

1. Ninguno
2. Menos de la mitad
3. La mitad o más
4. Todos

¿Por qué no visualizó las clases teóricas y los materiales puestos a disposición en videos en el canal de YouTube? (marque todas las que corresponda).

1. No lo consideré necesario
2. Problemas de conectividad

3. Falta de acceso a equipos
4. Cambios en condiciones laborales
5. Cambios en condiciones personales
6. Ansiedad por la situación de emergencia sanitaria

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Las clases teóricas y otros materiales puestos a disposición en videos me resultaron muy importantes para comprender conceptos complejos.	<input type="radio"/>				
Las clases teóricas me resultaron muy útiles como entrenamiento para enfrentar las evaluaciones en el curso.	<input type="radio"/>				
Tener los materiales en video disponibles en todo momento me resultó de utilidad para organizar mi tiempo de estudio.	<input type="radio"/>				

¿Participó en las sesiones programadas en plataformas de videoconferencia (Zoom y otras)?

1. En ninguna
2. En menos de la mitad
3. En la mitad o más
4. En todas

¿Por qué motivos no participó en las sesiones programadas en plataformas de videoconferencia? (marque todas las que corresponda).

1. No lo consideré necesario
2. Problemas de conectividad
3. Falta de acceso a equipos
4. Cambios en condiciones laborales
5. Cambios en condiciones personales
6. Ansiedad por la situación de emergencia sanitaria

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) me resultaron muy importantes para comprender conceptos complejos.	<input type="radio"/>				
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) me resultaron muy útiles como entrenamiento para enfrentar las evaluaciones en el curso.	<input type="radio"/>				
En las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) pude participar e interactuar con el docente y con otros estudiantes.	<input type="radio"/>				
Las sesiones de videoconferencia (Zoom y otras) han facilitado mi aprendizaje.	<input type="radio"/>				

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
El número de estudiantes por grupo de actividad sincrónica ha favorecido y facilitado mi aprendizaje.	<input type="radio"/>				
El número de estudiantes por subgrupo de trabajo para la preparación de Talleres y Seminarios ha favorecido y facilitado mi aprendizaje.	<input type="radio"/>				
La diversidad de horarios disponibles favoreció mi asistencia a la actividad sincrónica del curso.	<input type="radio"/>				
La cantidad de actividades a realizar en un día promedio favoreció y facilitó mi aprendizaje.	<input type="radio"/>				

Dimensión 3: Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) de curso

Durante el desarrollo del curso, en una semana promedio ¿con qué frecuencia ingresó al EVA?

1. Nunca
2. Una vez por semana
3. Entre 2 y 4 veces por semana
4. Más de 4 veces por semana

¿Por qué motivos no ingresó al EVA? (marque todas las que corresponda).

1. No lo consideré necesario
2. Problemas de conectividad
3. Falta de acceso a equipos
4. Cambios en condiciones laborales
5. Cambios en condiciones personales
6. Ansiedad por la situación de emergencia sanitaria
- 7.

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

El EVA del curso me resultó un espacio:

	1	2	3	4	5
Caracterizado por presentar una aparición visual agradable y equilibrada (imagen-texto, calidad-tamaño de imágenes).	<input type="radio"/>				
De navegación sencilla, de fácil desplazamiento y localización de los recursos.	<input type="radio"/>				
Con vínculos adecuados (fáciles de identificar, bien definidos, con información sobre la descarga, no hay vínculos rotos).	<input type="radio"/>				
Que facilita el estudio .	<input type="radio"/>				
De intercambio con otros estudiantes que aportó a mi formación.	<input type="radio"/>				
De intercambio con tutores y/o docentes que aportó a mi formación.	<input type="radio"/>				

Con material bibliográfico disponible que facilitó mi proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Con la cantidad de material bibliográfico adecuada.	<input type="radio"/>				

Dimensión 4: Evaluación

¿Durante el curso ha participado en actividades de autoevaluación?

Si

No

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

Hasta el momento

	1	2	3	4	5
Las actividades de autoevaluación propuestas me resultaron de utilidad para mi aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Las instancias de autoevaluación me permitieron prepararme y adaptarme al formato de las pruebas parciales.	<input type="radio"/>				

¿Durante el curso ha participado en actividades de evaluación (no autoevaluación)?

1. Si

2. No

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

Hasta el momento

	1	2	3	4	5
La evaluación de los aprendizajes se encuentra alineada con los objetivos del curso.	<input type="radio"/>				

La evaluación de los aprendizajes se encuentra alineada con las actividades desarrolladas.	<input type="radio"/>				
Las distintas instancias de evaluación favorecieron y facilitaron mi aprendizaje .	<input type="radio"/>				
Los instrumentos de evaluación (cuestionarios, entregas, participación, etc.) han estado acorde a los contenidos desarrollados.	<input type="radio"/>				
El tiempo pautado para la realización de las evaluaciones fue el adecuado.	<input type="radio"/>				

Dimensión 5: Relacionamiento interpersonal

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

En general

	1	2	3	4	5
El equipo docente ha tenido buena disposición para enseñar y compartir conocimientos .	<input type="radio"/>				
El trato del equipo docente con los estudiantes ha sido correcto y respetuoso.	<input type="radio"/>				

Realice su valoración utilizando la escala: muy malo (1), malo (2), ni bueno ni malo (3), bueno (4), muy bueno (5).

Cómo valora en general

	1	2	3	4	5
El relacionamiento con el equipo docente .	<input type="radio"/>				
La comunicación y el intercambio con el equipo docente .	<input type="radio"/>				
El relacionamiento con mis compañeros .	<input type="radio"/>				
La comunicación y el intercambio con mis compañeros .	<input type="radio"/>				

Dimensión 6: Funcionamiento global del curso

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Los contenidos desarrollados hasta el momento han estado acorde a los objetivos definidos.	<input type="radio"/>				
Las actividades desarrolladas hasta el momento, fueron programadas en forma ordenada.	<input type="radio"/>				
En general el curso se ha desarrollado de modo organizado.	<input type="radio"/>				

Dimensión 7: Valoración del curso

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

Hasta el momento

	1	2	3	4	5
El curso me resultó desafiante y estimulante .	<input type="radio"/>				
El curso me permitió aprender algo que considero de valor .	<input type="radio"/>				
Mi interés en los temas abordados se ha incrementado gracias al curso .	<input type="radio"/>				
En general , estoy conforme con el desarrollo del curso en la virtualidad.	<input type="radio"/>				

Dimensión 8: A nivel general

Califique a nivel general teniendo en cuenta la siguiente escala: muy malo (1), malo (2), ni bueno ni malo (3), bueno (4), muy bueno (5).

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

	1	2	3	4	5
Calificación general del curso.	<input type="radio"/>				

¿Desea agregar algún comentario?

Apéndice 2. Pauta de entrevistas de estudiantes

Introducción

Mi nombre es Teresa Freire, soy Prof. Agda. del Departamento de Inmunobiología, y me encuentro actualmente trabajando en un proyecto titulado "Codiseño de un curso en enseñanza superior" en el contexto del desarrollo de mi tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. El objetivo de esta entrevista es poder recabar pareceres, vivencias, concejos, experiencias tanto de estudiantes como docentes de la UC-13 para utilizarlas como insumo en futuras ediciones del curso.

Es por esto que, en mi nombre, en el del Departamento y en el de las futuras generaciones que cursarán la UC-13, lo primero que deseo hacer es agradecerte por tu tiempo e interés en participar de estas entrevistas. Tenemos dos modalidades: asincrónica por wapp (te envío audios y texto y los respondes cuando quieras) o sincrónicas por zoom. Nos juntamos en un día/horario que tengas disponible y te voy haciendo las preguntas.

Si crees más conveniente realizarla por wapp, por favor indícame tu número de celular y te contactaré por esa vía.

Si deseas hacerla por zoom, te agradezco me indiques que fechas u horarios tienes disponible para que podamos coordinarla.

Ficha del entrevistado

Nombre y Apellido

Edad

Año de ingreso a Facultad de Medicina

Año que cursa actualmente

¿Realizaste el curso UC-13 previamente en modalidad presencial?

Organización de la entrevista

La pauta de entrevista se estructura en cinco partes:

- I. Opinión general sobre el curso
- II. Organización y desarrollo del curso virtual UC-13.
- III. Cuestionarios digitales utilizados para las autoevaluaciones semanales y los parciales
- IV. Actividades de evaluación continua

Parte I: Opinión general sobre el curso

Quisiéramos saber tu opinión sobre el curso de forma general y pensando en el curso como un todo, de manera global, contesta:

- ¿Cuál fue el grado de satisfacción que tuviste con el curso?
- ¿Piensas que fue muy demandante con respecto a la carga horaria y objetivos propuestos?
- ¿Si tuvieras que repetir el curso nuevamente en la misma modalidad, podrías aportar algún comentario para mejorarlo?
- ¿Teniendo en cuenta el contexto general en el cual se realizó el curso UC-13 durante el cual pasamos momentos de alto estrés debido a la pandemia del COVID-19, así como sus consecuencias (aislamiento social, situación familiar, frustración), consideras que pudiste lograr tus objetivos al desarrollar el curso? Con objetivos nos referimos a si quedaste satisfecho con tu proceso de aprendizaje, adquisición de conocimiento y desempeño académico.

Parte II: Organización y desarrollo del curso en línea UC-13

En términos de organización y desarrollo del curso UC-13 en modo virtual durante el año, y tratando de generar una visión retrospectiva y reflexiva, ubicándote en tu mente y recordando tu participación del curso, te pedimos que nos cuentes cuál es tu opinión sobre la organización del curso y la propuesta virtual presentada. Por ello te pedimos que reflexiones y nos indiques, según tu opinión **cuáles fueron las fortalezas y debilidades del curso en modalidad virtual**. Para elaborar tu respuesta puedes pensar en:

- Tus otras experiencias con algún otro curso curricular que realizaste durante el segundo semestre, o en su defecto durante el primer semestre del año.
- El grado de dificultad o facilidad que tuviste al organizarte en la UC-13 en relación a un curso presencial, o eventualmente a un curso virtual del primer semestre.

Ahora, pensando en el diseño del curso UC-13 disponible en EVA y los materiales brindados, te pedimos que nos des tu opinión sobre estos aspectos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Piensas que la organización del aula virtual en EVA, los materiales brindados o el diálogo asincrónico con los docentes fueron suficientes en las circunstancias dadas?
- ¿Tuviste dificultad en encontrar o interpretar información? ¿Puedes citar un ejemplo?
- ¿Tienes algunas opiniones o comentarios adicionales?

Parte III: Cuestionarios digitales utilizados para las autoevaluaciones semanales y los parciales

Trata de pensar en el curso como proceso, considerando una semana como ejemplo, luego de haber realizado las actividades sincrónicas y asincrónicas, te pedimos que contestes las siguientes interrogantes:

- ¿Realizabas la autoevaluación semanal de forma frecuente? ¿O lo hiciste más bien puntualmente para practicar antes del parcial?
- Independientemente del caso, ¿sentías que la realización de las autoevaluaciones fue útil para prepararte o entrenarte para la modalidad digital de los parciales?
- ¿Encuentras algún aspecto que se podría mejorar con respecto a las autoevaluaciones?

Ahora, pensando únicamente en el momento en que realizabas las pruebas parciales por cuestionarios digitales de opción múltiple en las condiciones pautadas:

- ¿Sentías que el hecho de tener que hacerla por computadora te estresara o afectara de una forma diferente a tus pruebas parciales presenciales?
- ¿Tuviste problemas puntuales o grandes de conexión a internet durante la prueba? ¿En esos casos como se resolvió la situación? ¿Te pareció una buena solución?
- ¿Qué es lo que opinas sobre tu desempeño en las pruebas parciales durante el transcurso del curso? ¿Pudiste ir habituándote al estilo? ¿Sientes que rendiste menos, más o igual en comparación con una prueba similar pero presencial?

Parte IV: Actividades de evaluación continua

Ahora, ubicándonos más específicamente en los encuentros sincrónicos de dos horas por día en los que cada grupo tenía la oportunidad de preparar y presentar una actividad por semana, y reflexionando sobre tus sensaciones u opiniones focalizándote en ese momento:

- ¿Te resultó una tarea ardua realizarla en tiempo y forma o el tiempo y materiales disponibles te permitieron realizarla correctamente?

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

- ¿Consideras que preparar y presentar una actividad por semana fue demasiado exigente o demandante para poder llevar el curso al día, o por el contrario, pudiste adaptarte sin problemas? ¿Cuáles consideras que fueron los mayores desafíos?
- ¿Consideras que el aporte o retroalimentación del docente aportó o aclaró conocimiento?
- ¿Cuál es tu opinión general sobre las actividades de síntesis que incluimos este año?
- Si tuvieras que ordenar en orden de complejidad las actividades, de la más simple a la más compleja, ¿cómo lo harías?: seminarios, síntesis y taller
- ¿Cuál es el formato que prefieres para las discusiones grupales dentro de la virtualidad? ¿Preferirías hacerlo presencial?



Apéndice 3. Formulario de evaluación de la UC-13 por parte de docentes

Introducción

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recabar experiencias y opiniones de los docentes que participaron en la UC-13. Esta encuesta es confidencial y que los datos recabados serán empleados en tareas de Gestión, Evaluación Educativa y/o Investigación.

La identidad de quien responde NO será identificada con sus respuestas.

Desde ya agradecemos su participación.

Dimensión 1: Funcionamiento global del curso

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento fechas y de horarios, entrega material)	<input type="radio"/>				
En general, la organización logística ha contribuido al desarrollo de la actividad formativa	<input type="radio"/>				
Consideras que el contrato didáctico disponible desde antes del inicio del curso presenta la lista de temas y su secuencia en el programa del curso, así como los criterios y las fechas de las evaluaciones	<input type="radio"/>				
Consideras que el curso ha permitido a los estudiantes adquirir nuevos conceptos que pueden aplicarse al campo práctico de la Medicina clínica	<input type="radio"/>				
La duración de la parte del curso en la que has participado ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo	<input type="radio"/>				
Consideras que la cantidad de actividades a realizar por los estudiantes en un día ha sido adecuada para alcanzar los objetivos y contenidos del mismo	<input type="radio"/>				

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

Como docente tu grado de satisfacción general con el curso es:	<input type="radio"/>				
Consideras que los recursos didácticos (videos, pdf, material complementario, consignas) son comprensibles, adecuados y están actualizados	<input type="radio"/>				
Consideras que las exposiciones teóricas (videos) se caracterizan por ser claras y organizadas (tienen un inicio, desarrollo y conclusión)	<input type="radio"/>				

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre la organización del curso y sus recursos, puedes utilizar el espacio a continuación.

Dimensión 2: Actividades asincrónicas

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Consideras que los recursos didácticos (videos, pdf, material complementario, consignas) son comprensibles, adecuados y están actualizados	<input type="radio"/>				
Consideras que las exposiciones teóricas (videos) se caracterizan por ser claras y organizadas (tienen un inicio, desarrollo y conclusión)	<input type="radio"/>				
Consideras que el intercambio entre docente y estudiante durante la actividad asincrónica (foros semanales entre estudiantes/estudiante y estudiante/docente y foros de dudas) fue adecuado	<input type="radio"/>				

Dimensión 3: Actividades sincrónicas

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
La coordinación de la actividad sincrónica ha dado el soporte para el desarrollo óptimo de la misma (inscripción, comunicación, organización, planteo de consignas con tiempo, etc.).	<input type="radio"/>				
Consideras que las guías para la actividad teórica, las consignas para los talleres y seminarios y los materiales didácticos proporcionados en la virtualidad para los estudiantes han sido adecuados para realizar las actividades sincrónicas (zoom)	<input type="radio"/>				
Durante las actividades sincrónicas, consideras que has podido abordar los temas con una secuencia razonada y expresarlos claramente	<input type="radio"/>				
Durante las actividades sincrónicas, consideras que, para facilitar la comprensión de conceptos, los has definido mediante ejemplos o situaciones reales	<input type="radio"/>				
Consideras que el encuentro sincrónico ha transcurrido en un ambiente de respeto y responsabilidad	<input type="radio"/>				
La duración de la actividad sincrónica ha resultado adecuada para adquirir los objetivos de cada clase, planteados al inicio del curso	<input type="radio"/>				
Consideras que el aumento de los encuentros sincrónicos de 1 a 2 horas con respecto al año pasado fue positivo	<input type="radio"/>				
El número de estudiantes por grupo de actividad sincrónica ha sido adecuado para el desarrollo de esta actividad	<input type="radio"/>				
El número de estudiantes por subgrupo de trabajo para la preparación de Talleres y Seminarios ha sido adecuado	<input type="radio"/>				
¿Cuántos estudiantes aproximadamente en promedio participaron en las actividades evaluables grupales (talleres, seminarios, síntesis) en las que contribuiste? 0-14 15-30 mas 31	<input type="radio"/>				

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre la duración de las actividades del curso o los horarios (turnos), puedes utilizar el espacio a continuación.

Dimensión 4: Intercambio interpersonal

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Consideras que los medios de comunicación (foros de intercambio, de dudas, correos electrónicos, teleconferencias) fueron suficientes para permitir una correcta presentación de los talleres/seminarios por parte de los estudiantes.	<input type="radio"/>				
Consideras que se necesitaría más tutoría o intercambio con estudiantes para la preparación de actividades evaluables grupales	<input type="radio"/>				
Consideras que el intercambio entre docente y estudiante durante la actividad sincrónica (clases de zoom) fue adecuado	<input type="radio"/>				

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre la duración de las actividades del curso o los horarios (turnos), puedes utilizar el espacio a continuación.

¿Cuál es tu percepción sobre el impacto en el proceso de aprendizaje de los seminarios y talleres en los estudiantes?

¿Cuál es tu percepción sobre el impacto en el proceso de aprendizaje de las actividades de síntesis en los estudiantes?

¿Cuál es tu percepción sobre el impacto en el proceso de aprendizaje de las discusiones grupales en los estudiantes?

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre tu actividad docente, puedes utilizar el espacio a continuación.

Dimensión 5: Modalidades

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Consideras que la versión no presencial del curso puede ser una buena alternativa para desarrollar en un futuro el curso en una modalidad semi-presencial	<input type="radio"/>				
Consideras que, en un futuro, el curso presencial (tradicional) puede ser reemplazado por la versión no presencial	<input type="radio"/>				
Consideras que, en un futuro, podrían coexistir una modalidad semi-presencial y otra en línea (no presencial)	<input type="radio"/>				

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre la modalidad de dictado del curso, puedes utilizar el espacio a continuación.

Dimensión 6: Actividades de evaluación

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Consideras que la evaluación de actividades continuas grupales ha sido adecuada	<input type="radio"/>				
Consideras que la evaluación continua (talleres y seminarios) diversifica la otra forma de evaluación en el curso (parcial)	<input type="radio"/>				
Consideras que la herramienta de la rúbrica utilizada para evaluar las actividades grupales fue adecuada	<input type="radio"/>				

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre los mecanismos de evaluación de aprendizajes, puedes utilizar el espacio a continuación.

Manifiesta tu opinión sobre la rúbrica y propone cambios que puedan mejorar la evaluación.

Dimensión 7: Formación docente

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala: fuertemente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4); fuertemente de acuerdo (5).

	1	2	3	4	5
Realizaste algún curso o taller de formación docente en los últimos 3 años 0 1 2-5	<input type="radio"/>				
Posees formación básica en manejo del EVA (manejo de foros, avisos, cargado de material) No Poca Mucha	<input type="radio"/>				

Evaluación del curso universitario "Hematología e Inmunología" de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

<p>Posees formación avanzada en manejo del EVA (armado de cursos, cuestionarios, tareas, material interactivo, HP5) No Poca Mucha</p>	<input type="radio"/>				
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Si deseas realizar sugerencias u observaciones sobre la formación docente, puedes utilizar el espacio a continuación.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

Evaluación del curso universitario “Hematología e Inmunología” de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República) dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes.

Teresa Inés Freire

Marzo, 2024



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación