
TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN REMOTA EN EMERGENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE



Transition of Teachers and Students in Central America and the Caribbean to Emergency Remote Teaching

Sojuel, Daniel; Nanne-Lippmann, Ingrid

Daniel Sojuel

desojuel@uvg.edu.gt

Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala

Ingrid Nanne-Lippmann

inanne@uvg.edu.gt

Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala

Revista Caribeña de Investigación Educativa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 5, núm. 1, 2021

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 25 Noviembre 2020

Aprobación: 20 Marzo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5302326011/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp107-123>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Resumen: El cierre de instituciones de nivel superior ante la pandemia del COVID-19 representó una necesaria transición a la educación remota en emergencia (ERE). El objetivo de este estudio es describir el panorama de la transición a la ERE a partir de experiencias de docentes y estudiantes de nivel superior de Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana en el contexto de la pandemia del COVID-19. El estudio se enmarca desde un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. Se realizó un cuestionario de Google Forms con 37 preguntas dirigidas al cuerpo docente y 38 preguntas al estudiantado. Participaron en la encuesta un total de 426 docentes y 175 estudiantes. Se encontró que el 67.4% de docentes y el 74% de estudiantes transitaron por primera vez a una modalidad remota. Los docentes se identificaron con una serie de desafíos propios de la ERE y también reportaron las actividades y materiales más utilizados para sus clases en remoto; además, se encontró información relevante sobre la adaptación en la ERE, el acceso a recursos en la ERE, la motivación y acompañamiento del avance del estudiantado, el dominio docente en la ERE, el apoyo de la universidad para ambos grupos, el tiempo dedicado a planificar y estudiar, y el avance y comprensión de contenidos.

Palabras clave: aprendizaje en línea, COVID-19, brecha digital, educación superior, educación remota en emergencia, enseñanza a distancia.

Abstract: Closure of higher education institutions in the face of the COVID-19 pandemic forced a necessary transition to Emergency Remote Teaching (ERT). The objective of this study is to describe the landscape of the ERT transition based on the experiences of tertiary level teachers and students in Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica and the Dominican Republic, in the context of the COVID-19 pandemic. The study is framed within a descriptive quantitative approach. A Google Forms Questionnaire was sent, with 37 questions directed to the faculty and 38 questions for the student body. A total of 426 teachers and 175 students participated in the survey. It was found that 67.4% of teachers and 74% of students were using remote learning modality for the first time. Teachers identified a series of challenges inherent to ERT and also detailed the activities and materials they used the most for their remote classes. Relevant information was also

found on adapting classes into ERT, accessing to resources in ERT, motivation and support of their students' progress, teaching mastery in ERT, university support for both groups, time dedicated to planning and studying, and progress and understanding of content taught.

Keywords: COVID-19, digital gap, distance learning, emergency remote teaching, online learning, tertiary education.

1. INTRODUCCIÓN

A partir del mes de marzo del 2020, en Centroamérica y el Caribe se identificaron casos de la enfermedad COVID-19. Las instituciones educativas tomaron medidas acordes con las disposiciones gubernamentales. La pandemia tuvo efectos directos en la manera en que se efectuaron las clases en todos los países. En este contexto, las universidades realizaron una transición de modalidad presencial a una de tipo remota. Las características de esta modalidad pueden abordarse con el nombre de educación remota en emergencia (ERE por sus siglas en inglés), distinta a la educación en línea o a distancia tradicional. Este término fue propuesto por Hodges et al. (2020) para definir una forma de instrucción temporal debida a circunstancias de crisis, la cual implica el uso de soluciones de enseñanza remotas o híbridas que de otro modo se impartirían de forma presencial. La ERE forma parte de la respuesta ante la emergencia y trajo consigo distintos retos debido a la falta de los meses de preparación usuales en cursos ofrecidos en línea para garantizar su calidad (Schlesselman, 2020).

Existen diferentes formas de aplicar la ERE, incluso cuando no son identificadas como ERE; el cuerpo docente y las instituciones educativas han utilizado los recursos disponibles, desde sistemas de gestión de aprendizaje hasta recursos de educación a distancia en papel, para dar continuidad a la educación, más apegados a las realidades latinoamericanas en las que la conectividad es nula o baja (UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020).

Para entender la ERE de una manera más clara, Whittle et al. (2020) proponen un marco de referencia para los entornos de ERE desde tres ejes: (a) actividades de indagación; (b) clasificación de constantes y variables; y (c) diseño de experiencias educativas. Sobre tales ejes, el grado en que se realizaron al inicio y su mantenimiento pueden ser factores determinantes para el aprendizaje del estudiantado.

La indagación se refiere a una exploración del contexto que vive el estudiantado y el cuerpo docente, como el acceso a la tecnología y a los recursos educativos; la indagación es fundamental en la ERE y se puede presentar en diferentes grados. De ella depende el éxito de la ERE porque permite adaptarse a la situación; sin embargo, no todas las instituciones de la región tuvieron la oportunidad de realizar procesos de indagación profundos para tomar decisiones de respuesta a la emergencia.

Cuando se habla de constantes se hace referencia a los recursos que son compartidos por todo el estudiantado, por ejemplo, para algunos grupos podría ser el acceso a redes sociales o una estación de radio. Por otro lado, las variables están disponibles solo para algunos, como el acceso a internet residencial, lo cual facilita la participación en sesiones sincrónicas en línea.

Según lo anterior, es necesario diseñar un plan que use las constantes del estudiantado como base de la enseñanza y las variables como elementos que permiten maximizar el aprendizaje individual. Este tipo de recomendaciones se hacen desde distintos ámbitos, con el objetivo de que la ERE se desarrolle con calidad, que se ponga énfasis en el aprendizaje con los recursos disponibles, de una manera rápida y fácil de configurar durante una emergencia. Por ejemplo, Whittle et al. (2020) plantean que para la planificación y ejecución adecuada de estrategias docentes en la ERE es necesario tener objetivos críticos de aprendizaje, pues con ello se puede aportar en la agencia (agency) del estudiantado, término que se define como aquello que una persona

es libre de hacer y lograr en alineación con cualquier objetivo o valor que considere importante (Sen, 1985), es decir, “la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas” (Pick et al., 2007, p. 295).

En el marco de la ERE, también se puede hablar del concepto de adaptaciones o traducciones pedagógicas (Costa & Sousa, 2020), el cual se refiere a préstamos de la educación a distancia o la educación presencial que se acoplan de forma adecuada a la ERE. Esto ha sucedido con principios del E-Learning o el B-Learning (Affouneh et al., 2020; Moszkowicz et al., 2020), el uso de la metodología del aprendizaje invertido (Yen, 2020), y estrategias desde el marco del diseño universal de aprendizaje (Dickinson & Gronseth, 2020).

Estos criterios o consideraciones necesarias para una efectiva ERE en el contexto del COVID-19 fueron profundizados en la Serie Formativa de Educación Remota en Emergencia (ERE) de la Red para la Lectoescritura Inicial para Centroamérica y el Caribe (RedLEI) (2020). La propuesta se dividió en ocho áreas: (a) selección de contenidos; (b) selección de materiales; (c) diseño de actividades; (d) diseño de secuencias de aprendizaje; (e) uso idóneo de tecnología en el contexto de la emergencia; (f) comunicación; (g) evaluación; e (h) inclusión. En la Tabla 1 se hace una síntesis de la descripción de estas áreas.

TABLA 1
Criterios para una efectiva ERE en el contexto del COVID-19

Área	Aspectos importantes
Selección de contenidos	Distribuir solo contenido esencial y que los contenidos permitan ir más allá de recordar o comprender la información.
Selección de materiales	Los materiales deben ser compactos, cortos, útiles y con información esencial. Se deben favorecer múltiples formatos, trascender del material escrito y no limitarse a tal formato. No deberían tener barreras de acceso.
Diseño de actividades	Proveer contexto al aprendizaje, por ejemplo, enmarcando los contenidos en problemas reales, y con ello generar significado para que los conocimientos puedan ser transferidos a nuevos contextos.
Diseño de secuencias de aprendizaje	Los contenidos se deben desarrollar con una secuencia de aprendizaje coherente, secuencia que se puede beneficiar de métodos como el aprendizaje invertido.
Uso idóneo de la tecnología en el contexto de la emergencia	Usar herramientas o aplicaciones amigables y sencillas. Usar herramientas o aplicaciones accesibles para el estudiantado. Definir el uso de herramientas según la inmediatez de la actividad, teniendo en cuenta el ancho de banda que consumen.
Comunicación	Se reconoce que la presencia social del profesor en el aprendizaje en línea es beneficiosa para el aprendizaje. La importancia percibida de la presencia social del instructor aumenta en la ERE. Es importante enfatizar el rol de apoyo social. Es necesario planificar una estrategia de comunicación y replicar buenas prácticas de convivencia.
Evaluación	La evaluación permite recopilar evidencia sobre el aprendizaje en la ERE y garantiza su avance; además, permite ajustar las rutas de aprendizaje. Se deben considerar medidas que ayuden al estudiantado a mantener una perspectiva saludable de las calificaciones. Enfocarse en las calificaciones puede dificultar el manejo de crisis o poner en conflicto los objetivos de los educadores y administradores (Whittle et al., 2020). Se debe poner énfasis en la evaluación formativa, con un enfoque orientado al aprendizaje y menos a la calificación. La ERE se beneficia de acercamientos más amplios o globales sobre la evaluación, un ejemplo es el modelo CIPP de Stufflebeam (2002), que permite evaluar: (a) las características del contexto escolar (necesidades, problemas y oportunidades como base para definir metas y prioridades en el contexto escolar); (b) la calidad de los <i>input</i> (recursos como material, tiempo) necesarios para la enseñanza; (c) la efectividad de los procesos (las actividades de enseñanza y aprendizaje); y (d) los productos (los resultados académicos, las habilidades, actitudes, conocimiento, aprendizaje y habilidades que se alcanzan).
Inclusión	Es un tema transversal en cada actividad de la ERE. Es importante resaltar la diversidad cultural para generar significado y fomentar habilidades superiores de pensamiento.

La Tabla 1 resume los criterios que permiten brindar mayor calidad y efectividad a la ERE, pero la realidad ha mostrado diferentes brechas como la del acceso del cuerpo docente y el estudiantado a recursos tecnológicos, al igual que su dominio. Trust y Whalen (2020) exponen que la transición a la ERE permitió ver la brecha en la preparación y capacitación del cuerpo docente para una efectiva educación remota de emergencia. UNESCO e IESALC (2020) reportan que el cuerpo docente ha presentado afectaciones en lo personal y laboral al sentirse abrumado por la transición a lo remoto y con incertidumbre por las expectativas laborales en la docencia. De igual forma, plantean que existe insuficiente evidencia de los principales problemas a los que se enfrenta el estudiantado en esta transición.

Reimers y Schleicher (2020) plantean que es necesario conocer lo que se hace en la región para seguir profundizando en los retos a enfrentar y resolver. En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo describir el panorama de la transición a la ERE a partir de percepciones y experiencias de docentes y estudiantes de nivel superior de Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana en el contexto de la pandemia del COVID-19.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño transversal. El muestreo fue por disponibilidad con el cuerpo docente y estudiantado de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana.

Con base en la encuesta “Percepciones sobre la educación virtual durante la pandemia del COVID-19” desarrollada por la Universidad Centroamericana (UCA) y el diario La Prensa, ambos situados en Nicaragua, se construyó el instrumento a utilizar en este estudio. Se llevó a cabo un proceso de validación de contenido con el apoyo de expertas en pedagogía del Programa de Capacidades LAC READS (PCLR) y, a partir de los comentarios de las expertas, se hizo una adaptación para que fuera pertinente para

aprehender las experiencias de la ERE en educación superior. La adaptación consistió en el cambio de la redacción de ítems para hacerlos apegados a la ERE, diferenciando la educación a distancia de la educación en línea tradicional, la eliminación de preguntas confusas, la integración de mayor diversidad de opciones de respuestas de selección múltiple o para seleccionar más de una; también se hizo una integración de apartados dirigidos específicamente a estudiantes y a docentes, en los que los saltos de sección a partir de preguntas previas permitían tener un solo instrumento para ambos grupos.

Para pilotear esta encuesta se compartió y pidió retroalimentación a actores clave de universidades socias fundadoras de la RedLEI: la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM); la Universidad Centroamericana (UCA Nicaragua); la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA El Salvador); la Universidad de Costa Rica (UCR); la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM); y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC/SICA). Con los aportes recibidos, se optimizó la encuesta y se procedió al levantamiento de los datos. La encuesta se lanzó al público el 18 de mayo de 2020 y se cerró el 23 de junio de 2020.

El resultado final fue un cuestionario de Google Forms con 37 preguntas dirigidas al cuerpo docente y 38 preguntas al estudiantado. El cuestionario contó con tres áreas: información demográfica (para ambos grupos); preguntas cerradas sobre: (a) desafíos en la ERE reportados por docentes; (b) actividades en línea más realizadas por docentes; (c) recursos tecnológicos más empleados por estudiantes y docentes; y (d) material didáctico más utilizado en clase; y por último, una serie de preguntas con una medición Likert de tipo acuerdo o desacuerdo, que fue de uno a cinco con los temas: (a) adaptación a la ERE; (b) acceso a recursos para la ERE; (c) motivación y acompañamiento en la ERE; (d) apoyo de la universidad; (e) tiempo dedicado a planificar y estudiar; y (f) avance y comprensión de contenidos. El cuestionario mantenía el anonimato de

los participantes, por lo que no se solicitaron datos específicos que podrían llevar a la identificación de los individuos.

Para el levantamiento de datos, las representantes de las socias fundadoras enviaron el enlace al cuerpo docente y estudiantes de sus respectivas universidades. Además, la encuesta también fue compartida en las redes sociales de la RedLEI y fue diseminada para responder al muestreo por disponibilidad, por lo cual algunas personas de otras universidades de la región también respondieron. Se aclara que con este proceso no se logró determinar la tasa de omisión de respuesta al cuestionario.

2.1. Procesamiento y análisis de datos

Se descargó la base de datos en formato .xlsx que Google Forms generó automáticamente y se procedió al proceso de limpieza en el que se eliminaron duplicados, vacíos y personas que no brindaron consentimiento para participar en el estudio. Se hizo un análisis descriptivo de los datos, por lo que se generaron tablas de frecuencia simples y cruzadas, incluyendo porcentajes para la información demográfica y las preguntas correspondientes a cada tema del cuestionario.

2.2. Consideraciones éticas

Se incluyó en el cuestionario en línea un apartado de consentimiento informado. Se informó sobre el tiempo de llenado del cuestionario, la participación sin riesgos, la participación y deserción voluntaria, los posibles beneficios de la participación, la confidencialidad de los datos obtenidos, el respeto del anonimato de los participantes, y la seguridad del almacenamiento de datos.

3. RESULTADOS

Participaron en la encuesta un total de 426 docentes y 175 estudiantes, con un promedio de edad de 43 años para los docentes y 26 años para los estudiantes. La Tabla 2 muestra más detalles sobre la muestra que participó en el estudio.

TABLA 2
Descripción de la muestra

	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Total	426	100%	175	100%
Pais				
Guatemala	232	54%	55	31%
El Salvador	31	7%	49	28%
Honduras	44	10%	5	3%
Nicaragua	19	4%	23	13%
Costa Rica	14	3%	39	22%
República Dominicana	74	17%	0	0%
No declarado	12	3%	4	2%
Nivel académico				
Doctorado	29	7%	1	1%
Posgrado o maestría	185	43%	12	7%
Licenciatura	200	47%	35	20%
Diversificado/bachillerato	11	3%	125	71%
No declarado	1	0%	2	1%
Tener hijos				
Sí	302	71%	24	14%
No	120	28%	150	86%
No declarado	4	1%	1	1%
Tipo de universidad				
Pública	243	57%	67	38%
Privada	164	38%	107	61%
Otro	16	4%	1	1%
No declarado	3	1%	0	0%

En cuanto a las características de ambos grupos, se encontró que el 67.4% de docentes y el 74% de estudiantes transitaron por primera vez a una modalidad remota. Así mismo, el 4% de docentes reportó tener acceso a internet solamente en el trabajo; el 74% de estudiantes no tiene wifi en casa; y el 67% carece de datos móviles en su teléfono celular.

3.2. Desafíos en la ERE reportados por docentes

El cuerpo docente vivió desafíos en el proceso de transición, entre ellos, involucrar a los estudiantes en las actividades y mantener la comunicación fluida para resolver dudas. La Tabla 3 muestra estos desafíos y la frecuencia en la que se identificaron con ellos.

3.3. Actividades en línea más realizadas por docentes

La ERE necesita actividades gestionadas en línea. Como se puede observar en la Tabla 4, lo más prevalente fueron las tareas individuales, pues el 83% dijo que las utilizaba. Por otro lado, hubo actividades que no pudieron realizarse, ya que se encontró que el 22% de docentes necesitaron material especializado al cual no pudieron acceder, como laboratorios o espacios para actividades artísticas.

TABLA 3
Desafíos en la ERE reportados por docentes

Desafíos	Frecuencia	Porcentaje
Involucrar significativamente a todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje	308	72%
Captar y mantener la atención del estudiantado	227	53%
Definir actividades de aprendizaje acordes a las necesidades de los estudiantes	184	43%
Mantener la comunicación fluida para resolver dudas	172	40%
Seleccionar materiales acordes a las necesidades de aprendizaje	158	37%
Evaluar y calificar las actividades de aprendizaje	146	34%
Retroalimentación de calidad al estudiantado	128	30%

3.4. Recursos tecnológicos más empleados por estudiantes y docentes

Se puede observar en la Tabla 5 que entre las herramientas más usadas se pueden encontrar Whatsapp, correo electrónico, zoom y Youtube.

TABLA 4
Actividades en línea más realizadas por docentes

Actividades en línea	Frecuencia	Porcentaje
Tareas individuales	354	83%
Videoconferencias	290	68%
Lecturas independientes	250	59%
Tareas en grupo	197	46%
Cuestionarios en línea	186	44%
Foros de aprendizaje asincrónicos	184	43%
Discusiones en línea sincrónicas	146	34%
Trabajos colaborativos en tiempo real	141	33%

TABLA 5
Recursos tecnológicos más empleados por docentes y estudiantes

Docentes			Estudiantes		
Recursos tecnológicos	Frecuencia	Porcentaje	Recursos tecnológicos	Frecuencia	Porcentaje
1. Whatsapp	388	91%	1. Correo electrónico	135	77%
2. Correo electrónico	309	73%	2. Zoom	114	65%
3. Zoom	269	63%	3. Whatsapp	112	64%
4. Youtube	265	62%	4. Youtube	74	42%
5. Google Classroom	156	37%	5. Canvas	57	33%
6. Moodle	153	36%	6. Buscadores o bases de datos de literatura científica	48	27%
7. Blackboard	112	26%	7. Google Classroom	45	26%
8. Facebook	103	24%	8. Moodle	42	24%
9. Buscadores o bases de datos de literatura científica	92	22%	9. Facebook	29	17%
10. Canvas	84	20%	10. Blackboard	13	7%
11. Kahoot	36	8%	11. Jitsi	9	5%
12. Edmodo	21	5%	12. Google Meet	6	3%
13. Jitsi	13	3%	13. Telegram	5	3%
14. Google Meet	6	1%	14. Edmodo	3	2%
15. Telegram	6	1%	15. Kahoot	1	1%
16. Instagram	5	1%	16. Padlet	1	1%
17. Padlet	5	1%			

TABLA 6
Material didáctico más utilizado en clase

Docentes			Estudiantes		
Material didáctico	Frecuencia	Porcentaje	Material didáctico	Frecuencia	Porcentaje
1. Lecturas	368	86%	1. Presentaciones	150	86%
2. Videos	367	86%	2. Videos	136	78%
3. Presentaciones	324	76%	3. Lecturas	133	76%
4. Videos descargados de internet	233	55%	4. Libros electrónicos	82	47%
5. Libros electrónicos	177	42%	5. Documentos escaneados	70	40%
6. Infografías	158	37%	6. Grabaciones de lecciones	68	39%
7. Videos pregrabados	143	34%	7. Videos pregrabados	54	31%
8. Grabaciones de lecciones	141	33%	8. Videos descargados de internet	52	30%
9. Material interactivo	136	32%	9. Infografías	37	21%
10. Documentos escaneados	108	25%	10. Material interactivo	32	18%
11. Blogs	78	18%	11. Blogs	9	5%
12. Podcasts	2	0%	12. Podcasts	1	1%

3.5. Material didáctico más utilizado en clase

La Tabla 6 muestra los diferentes materiales didácticos reportados según su uso en clase por el cuerpo docente y el estudiantado, siendo los más utilizados las lecturas, los videos y las presentaciones.

3.6. Otras percepciones de docentes y estudiantes en la ERE

Con el fin de comparar las percepciones del cuerpo docente y las del estudiantado, en la Tabla 7 se agrupan los siguientes temas: (a) adaptación en la ERE; (b) acceso a recursos en la ERE; (c) motivación y acompañamiento; (d) dominio docente en la ERE; (e) tiempo dedicado a planificar y estudiar; y (f) avance y comprensión de contenidos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ERE en calidad de campo de investigación es emergente, a pesar de que se pueden citar artículos que reflexionan o hacen recomendaciones para aportar sobre su calidad (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020; Rapanta et al., 2020; Schlesselman, 2020; Trust & Whalen, 2020; Whittle et al., 2020). El Banco Interamericano de Desarrollo reconoce el término en su informe “La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19” (Álvarez Marinielli et al., 2020), pero hace falta más investigación sobre la misma, de ahí la importancia de este estudio exploratorio en países de Centroamérica y la República Dominicana.

4.1. Desafíos en la ERE reportados por docentes

Los principales desafíos reportados por el cuerpo docente están en el diseño instruccional, la gestión del aula y la comunicación. Como se ve en la Tabla 3, el 72% reportó estar de acuerdo y muy de acuerdo en que involucrar significativamente al estudiantado en el aprendizaje fue una dificultad; captar y mantener la atención del estudiantado con un 53%; pero también en procesos evaluativos con un 34%. Las dificultades reportadas por el cuerpo docente pueden tener implicaciones en la calidad de la ERE en el nivel de logro del estudiantado e incluso en la salud mental de los docentes.

A partir de los hallazgos se reconoce la importancia de programas o actividades de capacitación docente para el desarrollo de una ERE de calidad e incluso establecer canales de comunicación para aclarar dudas sobre las metodologías educativas durante la crisis (Álvarez Marinielli et al., 2020). Sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, García-Peñalvo et al. (2020) recomiendan que se procure la realización de una evaluación continua en todas las etapas del aprendizaje y, si es posible, prescindir de las pruebas finales para distribuir el peso en múltiples momentos evaluativos; además, antes de utilizar herramientas o recursos de evaluación en línea, asegurarse de que el estudiantado se sienta seguro con su uso. También será necesario que las mejores prácticas en procesos pedagógicos en la docencia sean compartidas por el personal docente de las distintas facultades, para que estas puedan ser reproducidas y consensuadas.

4.2. Actividades en línea más realizadas por el cuerpo docente

Según lo reportado, las actividades que se realizan con mayor frecuencia por el cuerpo docente fueron las tareas individuales (83%), las videoconferencias (68%), y las lecturas independientes y los foros de aprendizaje (43%).

Estos hallazgos llevan a remarcar la importancia de profundizar en cómo el estudiantado afronta los requisitos académicos y cómo ello se relaciona con los aprendizajes, también para poder responder a preguntas emergentes en la educación superior, por ejemplo: ¿cómo monitorean su esfuerzo los estudiantes? y ¿cómo regulan sus esfuerzos los estudiantes? (de Bruin et al., 2020), pues ambas preguntas cobran relevancia en lo remoto.

Es posible reflexionar lo anterior desde el hallazgo de Rapanta et al. (2020) que establece que la ERE se ha caracterizado por más producción de materiales por parte de los docentes, la importancia de la autonomía de los estudiantes y que hay menos espacios de interacción docente-estudiante; ante ello se ha sugerido el fomento de la autorregulación del aprendizaje del estudiantado, que es un predictor de éxito en el aprendizaje en línea y que también puede ser un protector ante el *burnout* de los docentes (Cho & Shen, 2013).

Existe evidencia que sustenta que entre los aspectos positivos que encuentra el estudiantado en esta transición de presencialidad a lo remoto es la posibilidad de gestionar su propio tiempo y la flexibilidad, elemento que comparte el cuerpo docente con la autonomía pedagógica, pero, al mismo tiempo y de forma casi contradictoria, también representa retos para estudiantes y docentes que aún mejoran sus habilidades de autorregulación (Reimers & Schleicher, 2020; Tejedor et al., 2020).

4.3. Recursos tecnológicos más empleados por docentes y material didáctico más utilizado en clase

La Tabla 5 resume los recursos tecnológicos más utilizados por el cuerpo docente y el estudiantado, y lo que se encuentra son aplicaciones de uso común, como aplicaciones de mensajería móvil, correo electrónico y herramientas para videoconferencias. Con poca frecuencia se refiere al uso de aplicaciones con objetivos pedagógicos más específicos, como Padlet o Kahoot!. En la Tabla 6 se encuentran los materiales didácticos más utilizados por las personas de ambos grupos, y en los primeros tres lugares se ven las lecturas, los videos y las presentaciones (diapositivas) de clase. Esto alerta sobre la necesidad de fomentar capacidades de integración pedagógica de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de forma efectiva en Centroamérica y el Caribe, necesidad que también ha sido reportada en otros países en desarrollo (Adarkwah, 2020).

Para el cuerpo docente también se establece la necesidad de conocer la forma en que utilizan las TIC y cómo aportan a la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ha surgido la reflexión de la importancia que hay que brindar al diseño y la planeación de las actividades y rutas didácticas, además del adecuado uso de las TIC, combinándolas en espacios sincrónicos y asincrónicos, lo cual permite su aprovechamiento (Lowenthal et al., 2020).

TABLA 7
Experiencias del cuerpo docente y estudiantado en la ERE

Categorías y subcategorías	Docentes				Estudiantes			
	Muy de acuerdo y de acuerdo n (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo n (%)	En desacuerdo y muy en desacuerdo n (%)	No declarado n (%)	Muy de acuerdo y de acuerdo n (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo n (%)	En desacuerdo y muy en desacuerdo n (%)	No declarado n (%)
Adaptación a la ERE								
• Sentir confianza y seguridad impartiendo clases en la ERE	302 (71%)	37 (9%)	75 (18%)	12 (3%)				
• Sentirse preparado para ERE	216 (51%)	64 (15%)	139 (33%)	7 (2%)				
• Adaptarse con facilidad a la ERE					84 (48%)	32 (18%)	58 (33%)	1 (1%)
• Tener un espacio cómodo/ adecuado para la ERE	255 (60%)	56 (13%)	101 (24%)	14 (3%)	90 (51%)	31 (18%)	53 (30%)	1 (1%)
• Percibir apoyo del centro educativo	261 (61%)	58 (14%)	85 (20%)	22 (5%)	80 (46%)	45 (26%)	50 (29%)	0 (0%)
Acceso a recursos para la ERE								
• Acceso a recursos educativos y tecnológicos para la ERE	218 (51%)	73 (17%)	123 (29%)	12 (3%)				
• Contar con conexión a Internet de buena calidad para avanzar en las clases					102 (58%)	29 (17%)	43 (25%)	1 (1%)
Motivación y acompañamiento								
• Sentirse motivado para apoyar a los estudiantes en su avance académico	336 (79%)	15 (4%)	64 (15%)	11 (3%)				
• Mantener al estudiantado involucrado y motivado en la ERE	333 (78%)	17 (4%)	62 (15%)	14 (3%)				
• Realizar más esfuerzo para apoyar al estudiantado en su aprendizaje en la ERE	313 (73%)	27 (6%)	75 (18%)	11 (3%)				
• Recibir atención de docentes					92 (53%)	39 (22%)	43 (25%)	1 (1%)
• Sentirse motivado para seguir adelante en la ERE					83 (47%)	30 (17%)	60 (34%)	2 (1%)

Categorías y subcategorías	Docentes				Estudiantes			
	Muy de acuerdo y de acuerdo n (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo n (%)	En desacuerdo y muy en desacuerdo n (%)	No declarado n (%)	Muy de acuerdo y de acuerdo n (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo n (%)	En desacuerdo y muy en desacuerdo n (%)	No declarado n (%)
Dominio docente en la ERE								
• Considerar tener suficiente dominio de las herramientas y estrategias de la ERE	230 (54%)	81 (19%)	100 (23%)	15 (4%)				
• Los docentes demostraron dominio de las herramientas y estrategias de la ERE					95 (54%)	36 (21%)	44 (25%)	0 (0%)
Tiempo dedicado a planificar y estudiar								
• Dedicar más tiempo para planificar y ejecutar las clases en la ERE	308 (72%)	29 (7%)	77 (18%)	12 (3%)				
• Esforzarme más para aprender					122 (70%)	20 (11%)	32 (18%)	1 (1%)
Avance y comprensión de contenidos								
• Sentirse presionado y abrumado por avanzar en los contenidos en la ERE	174 (41%)	69 (16%)	166 (39%)	17 (4%)				
• Considerar que a los estudiantes les fue difícil comprender algunos de los contenidos en la ERE	202 (47%)	79 (19%)	129 (30%)	16 (4%)				
• Sentirse presionado y abrumado por la cantidad de tareas realizadas					130 (74%)	13 (7%)	31 (18%)	1 (1%)
• Sentir que no se logró comprender algunos de los contenidos					100 (57%)	20 (11%)	55 (31%)	0 (0%)
• Comprender las instrucciones o detalles necesarios para realizar una tarea					72 (41%)	41 (23%)	43 (25%)	19 (11%)

4.4. Adaptación en la ERE

Sobre los resultados reportados en la Tabla 7 sobre adaptación a la ERE, si bien la mayoría del cuerpo docente reportó sentirse con confianza y seguridad (71%), preparados para la ERE (51%), hubo un grupo que respondió lo contrario: un 18% reportó no sentirse con confianza y seguridad y un 33% no se sintió preparado para la ERE. Por otro lado, el 33% del estudiantado reporta no adaptarse con facilidad a la ERE; este porcentaje en especial concuerda con los reportados en países como España, Ecuador e Italia, los cuales tampoco se adaptaron con facilidad y oscilan entre 30% y 40% (Tejedor et al., 2020).

Se puede observar en ambos grupos que no toda la muestra tuvo un espacio cómodo/adecuado para la ERE (el 24% de docentes y el 30% del estudiantado), lo cual significa que existen condiciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con la mayoría que sí se reportó tener un espacio adecuado, un reto que no se presenta en las aulas tradicionales.

La Tabla 7 también presenta la falta de apoyo percibido de los centros educativos (un 20% del cuerpo docente y un 29% para el estudiantado). Para este hallazgo será importante averiguar a qué aspectos del apoyo se hace referencia, pues en cada país y centro educativo de la región se tienen distintos tipos de necesidades, a pesar de ello, es un llamado a los administradores educativos a tener presente las necesidades de docentes y estudiantes en la ERE. Además, cuando sea el momento de regresar a la educación presencial o educación semipresencial, brindar apoyo profesional y asesoramiento al cuerpo docente será un proceso desafiante (Reimers & Schleicher, 2020).

4.5. Acceso a recursos

Se ha evidenciado falta de acceso a recursos educativos y tecnológicos (un 29% del cuerpo docente y un 25% de estudiantes). Estos porcentajes son preocupantes, ya que reflejan las desigualdades y la reducción de oportunidades que se agravan a partir de la pandemia del COVID-19, especialmente en la región de Centroamérica y el Caribe, donde esas desigualdades ya existían antes de la emergencia.

4.6. Motivación y acompañamiento

Se encontró que el 15% del cuerpo docente no se sintió motivado para apoyar a los estudiantes en su avance académico y el 34% del estudiantado no se sintió motivado para seguir adelante en la ERE. También, un 15% del cuerpo docente reportó estar en desacuerdo en mantener al estudiantado involucrado y motivado y el 18% tuvo que realizar más esfuerzos para apoyar al estudiantado en su aprendizaje.

Ante los resultados, surge la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos específicos se relacionan con la falta de motivación durante la ERE? Por otro lado, sabiendo que un estudiante motivado puede desarrollar más habilidades cognitivas y con ello el logro académico (Demetriou et al., 2020), surge la importancia de adoptar recomendaciones como las reportadas por Gares et al. (2020), algunas de estas son: (a) promover con el estudiantado acciones que generen un sentido de comunidad; (b) brindar suficiente retroalimentación e instrucciones claras; (c) usar múltiples canales de comunicación; (d) brindar suficiente flexibilidad en plazos

de las actividades de aprendizaje; y (e) tener espacios para discutir de manera libre y abierta los temas de mayor preocupación para los estudiantes.

De igual manera hay que implementar estrategias más innovadoras, por ejemplo, existe evidencia que plantea que un predictor del logro académico es la realización de talleres o sesiones formativas en los que se desarrolle el tema de “mentalidad de crecimiento”, que trata sobre la idea de que la inteligencia es maleable, centrándose en la metáfora de que el cerebro es como un músculo que se vuelve más fuerte e inteligente cuando se somete a experiencias de aprendizaje, y que el ejercicio en este caso consiste en implicarse en las actividades académicas (Mosanya, 2020; Yeager et al., 2019). Se conoce también que la motivación juega un rol importante en este proceso, pues es un mediador entre la mentalidad de crecimiento y el establecimiento de metas académicas a largo plazo (Zhao et al., 2018).

Los hallazgos son un llamado a mantener y fortalecer el apoyo psicosocial del cuerpo docente a los estudiantes, pues un 25% del estudiantado reportó no recibir atención de sus docentes. Esta recomendación se puede encontrar en el informe “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” de Naciones Unidas, CEPAL y UNESCO (2020), en el que se menciona que “El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia” (p. 10).

Por último, también se sugiere que los ámbitos de aprendizaje relacionados a habilidades blandas tengan peso en el currículo de cualquier carrera de nivel superior, pues estas habilidades son predictoras de logros en el aprendizaje. Por ejemplo, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la confianza interpersonal, la cooperación con otras personas, la empatía o las habilidades para el manejo emocional son consideradas habilidades blandas (Guerra-Báez, 2019).

4.7. Dominio docente

El 23% del cuerpo docente consideró que no tuvo suficiente dominio de las herramientas y estrategias de la ERE. Estas dificultades son notadas por el estudiantado, que está muy atento al desempeño de los docentes. Se encontró que el 25% del estudiantado refirió que sus docentes no demostraron dominio de las herramientas y estrategias de la ERE. Tejedor et al. (2020) encontraron que estas dificultades suelen estar orientadas a la falta de dominio técnico, la realización de actividades injustificadas, la falta de claridad en las instrucciones para actividades o la improvisación.

Estos resultados permiten inferir una brecha de competencias tecnológicas y de alfabetización en información, que se refiere a las habilidades para encontrar, organizar, evaluar y usar información de manera efectiva en la labor docente (Cicek et al., 2017). Los aprendizajes de ambos temas, competencias tecnológicas y alfabetización en información, pueden ser apoyados por todos los niveles, desde los ministerios de educación y los administradores educativos hasta

los mismos docentes. En este punto también es relevante resaltar el planteamiento de Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez (2020) al mencionar que estos desafíos se convierten en oportunidades y posibilidades si se abordan de forma efectiva.

4.8. Tiempo dedicado a planificar y estudiar

Los porcentajes más altos en este estudio se encontraron en el tiempo dedicado a planificar y estudiar, pues el 72% del cuerpo docente afirmó que fue necesario dedicar más tiempo para planificar y ejecutar las clases en comparación con la modalidad presencial, y el 70% del estudiantado manifestó que tuvo que esforzarse más para aprender en la ERE. Area-Moreira (2020) menciona que este problema se pudo dar más al inicio de la pandemia, pero al retomar, existe la posibilidad de que esta dificultad se haya mantenido y esto pueda afectar en el futuro los indicadores de deserción, repitencia o logro académico. Por otro lado, será de beneficio comparar estos hallazgos con datos de la región Centroamericana y la República Dominicana que indaguen sobre la experiencia en la ERE durante el 2020 y no solamente su inicio.

4.9. Avance y comprensión de contenidos

Sobre el avance en los contenidos, un 41% del cuerpo docente se sintió presionado y abrumado por avanzar en los contenidos en la ERE y el 74% del estudiantado se sintió de la misma forma respecto a la cantidad de tareas que se les asignó. Sobre la comprensión de los contenidos, el 47% del cuerpo docente consideró que a sus estudiantes les fue difícil comprender algunos de los contenidos en la ERE, dato confirmado por el 57% del estudiantado, al que se le suma un 25% que no comprendió detalles necesarios sobre las instrucciones de las tareas asignadas. Ante estos resultados, se retoma la propuesta de Chehaibar (2020) que plantea la necesidad de una flexibilidad curricular que priorice contenidos que respeten el vínculo currículo-sociedad, es decir, apegados al contexto cultural y que se generó a partir de la pandemia del COVID-19.

4.10. Conclusiones

Este estudio descriptivo permitió conocer una transición abrupta a la ERE que llevó al cuerpo docente y al estudiantado a adaptarse, proceso que al momento de recabar los datos se caracterizaba por presentar retos en las áreas de confianza y seguridad, motivación, creencias sobre la propia preparación y dominio de las materias, es decir, una adaptación que resultó difícil para un porcentaje relevante de participantes de ambos grupos.

La discusión de los hallazgos lleva a aterrizar las necesidades de la región Centroamericana y el Caribe, pues si bien se han reportado distintas dificultades, los retos son grandes, ya que aumentaron las desigualdades para la población que ya sufría la falta de acceso a la educación antes de la pandemia, para la población que sí tenía acceso pero no contaba con recursos tecnológicos y la población que también se veía afectada en el área laboral.

Será necesario que las acciones para afrontar los efectos del COVID-19 en la educación puedan reflejarse en la política pública en áreas como la continuidad pedagógica en lo remoto, la gestión administrativa efectiva y la garantía de condiciones sanitarias para la reapertura de los centros educativos (Álvarez Marinielli et al., 2020), además de la integración de las propuestas que se hacen a partir de la evidencia científica.

En particular, será importante el monitoreo de avances y aprendizajes del alumnado a lo largo del proceso. Los cambios y adecuaciones tienen impacto sobre el aprendizaje, además de las limitaciones por conexión y acceso a los cursos en la virtualidad, y también el impacto de la emergencia sanitaria en general.

Por último, se resalta la importancia de seguir explorando la ERE, sistematizar los aprendizajes, las experiencias de éxito y las estrategias innovadoras que permitirán a las instituciones educativas estar preparadas para el futuro, e incluso seguir reestructurando la forma tradicional de la educación, así como abordar temas como la ética en integridad académica, la deserción estudiantil, el cumplimiento curricular y la inmersión virtual en los espacios privados.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien se reconoce que el muestreo por disponibilidad no permite la generalización de los resultados, los datos arrojaron ideas iniciales útiles para proponer líneas de investigación centradas en la ERE y políticas educativas. También es necesario reconocer que los resultados de la encuesta representan a personas que sí cuentan con acceso a recursos tecnológicos y conectividad, pero muchas más experiencias en ERE existen en áreas con menos recursos y deberían también ser visibilizadas en futuras investigaciones. Sobre aspectos técnicos de la encuesta, es importante considerar para futuras instancias más opciones de respuesta en temas de uso de tecnología educativa, además de detalles específicos relacionados al perfil de los participantes.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Red de Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y el Programa de Capacidades LAC Reads de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Damos un agradecimiento especial por el apoyo brindado en todas las fases de la

elaboración del presente estudio a Rebecca Stone, Josefina Vijil, Paola Andrade, Ana González y Rafael Meza, equipo que implementó la Serie Formativa de Educación Remota en Emergencia (ERE) realizada del 26 de mayo al 30 de junio del año 2020.

7. REFERENCIAS

- Adarkwah, M. A. (2020). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 2. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z>
- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. <https://bit.ly/2ZUzlzIG>
- Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Álvarez-Marinielli, H., Arias-Ortiz, E., Bergamaschi, A., López-Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz-Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3bZZvRl>
- Area-Moreira, M. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35- 50. <https://r.issu.edu.do/l?l=10880zx4>
- Carranza-Marchena, P., & Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 162-170. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). UNAM.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290-301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>
- Cicek, A., Cankaya, I., Ucer, H., & Cetin, M. (2017). The Effect of Information Literacy on Teachers' Critical Thinking Disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p31>
- Costa, M. R. M., & Sousa, J. C. (2020). Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. *Revista Thema*, 18(especial), 124. <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.124-135.1832>
- De Bruin, A. B. H., Roelle, J., Carpenter, S. K., & Baars, M. (2020). Synthesizing Cognitive Load and Self-regulation Theory: a Theoretical Framework and Research Agenda. *Educational Psychology Review*, 32(4), 903-915. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09576-4>
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101432>
- Dickinson, K. J., & Gronseth, S. L. (2020). Application of Universal Design for Learning (UDL) Principles to Surgical Education During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1008-1012. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.06.005>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gares, S. L., Kariuki, J. K., & Rempel, B. P. (2020). Community Matters: Student-Instructor Relationships Foster Student Motivation and Engagement in an Emergency Remote Teaching Environment. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3332-3335. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00635>

- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Mosanya, M. (2020). Buffering Academic Stress during the COVID-19 Pandemic Related Social Isolation: Grit and Growth Mindset as Protective Factors against the Impact of Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00043-7>
- Moszkowicz, D., Duboc, H., Dubertret, C., Roux, D., & Bretagnol, F. (2020). Daily medical education for confined students during COVID-19 pandemic: A simple videoconference solution. *Clinical Anatomy*, April, 1-2. <https://doi.org/10.1002/ca.23601>
- Nacional Unidas, CEPAL, & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. CEPAL, UNESCO. <https://bit.ly/33oMZa0>
- Lowenthal, P. R., Borup, J., West, R. E., & Archambault, L. (2020). Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391. <https://r.issu.edu.do/l?l=1088177u>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304. <https://bit.ly/2J7kpni>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. <https://bit.ly/3pYmra2>
- Schlesselman, L. (2020). Perspective from a teaching and learning center during Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(6), 1-2. <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP Model for Evaluation. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279- 319). Kluwer Academic Publishers.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/rfcs-2020-1466>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://bit.ly/3o0WIRN>
- UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://bit.ly/2DD7IxZ>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., Gopalan, M., Mhatre, M., Ferguson, R., Duckworth, A. L., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364- 369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yen, T. T. F. (2020). The Performance of Online Teaching for Flipped Classroom Based on COVID-19 Aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(3), 57-64. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2020/v8i330229>

Zhao, Y., Niu, G., Hou, H., Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). From growth mindset to grit in Chinese Schools: The mediating roles of learning motivations. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02007>