

Correlatos de la percepción estudiantil de la calidad educativa en *Educación Remota de Emergencia*

Dr. Gustavo Peña

Vicerrector Académico

... los profesores deben conocer de sus alumnos no sólo sus conocimientos específicos de las asignaturas, sino también sus concepciones y percepciones en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje. (Sanders, 2005, p. 118).

Resumen

Por razón del Covid19, de modo abrupto e impostergable, se dio el traslado de la educación tradicional presencial a una forma de instrucción a distancia, *educación remota de emergencia* (ERE); en estas circunstancias, ante el inconveniente de que “el enfoque rápido necesario para la ERE puede disminuir la calidad de los cursos impartidos” (Hodges, et al (2020, p. 18), procede evaluar el impacto que ha tenido este cambio en la percepción de los alumnos de la calidad académica en el semestre de *cuarentena*. Para esto, desde la perspectiva del estudiante como cliente del servicio educativo (Schindler, et al, 2015) y con un diseño observacional de encuesta y de archivo, a lo largo del período se recabó la opinión de los alumnos de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela) y su rendimiento académico; con el fin de identificar los correlatos más importantes de la percepción estudiantil de la calidad académica. Y, con base en lo hallado, se enuncian algunas sugerencias para un mejor desarrollo de la actividad educativa durante una prolongación del distanciamiento físico.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia, Calidad Académica, Educación universitaria de pregrado.

Introducción

Según un principio, ya clásico, de las ciencias del comportamiento los eventos conductuales no ocurren en el vacío, suceden en un campo configurado por un medio de contacto que posibilita cierto tipo de relaciones y no otras (Ribes, 2010); esta proposición destaca, entre otras cosas, la importancia de prestar atención a los cambios en las circunstancias si se quiere entender el devenir conductual.

Una oportunidad excepcional de evidenciar el valor de este aserto es en los momentos excepcionales, cuando las condiciones usuales se trastocan y cambian los modos en que se encararan y resuelven los dilemas cotidianos. Por ello, en la metodología del análisis conductual se da un gran valor a estos momentos, representan oportunidades para evaluar el efecto de los cambios ambientales en el comportamiento (Kerlinger y Lee, 2002).

Como es bien sabido, en este año 2020 el brote de coronavirus COVID-19 interrumpió la vida social en la mayor porción del mundo. Como en cualquier otro sector, afectó la prestación del servicio educativo de muchas

maneras. Las decisiones de los gobiernos, en general, han seguido el objetivo común de reducir la propagación del virus mediante la imposición de *cuarentena*, lo cual ha supuesto una fuerte reducción del contacto físico, con un efecto directo inmediato en la prestación de la educación, evitar la enseñanza y/o los exámenes presenciales; esto propició, por una parte, “la migración forzada hacia la modalidad no presencial en todos los niveles” (Aguilar, 2020, p. 47) y, por la otra, variadas formas de complicación al usual desenvolvimiento de actividades propias de las organizaciones educativas.

En este panorama la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) apostó por seguir prestando el servicio educativo mediante una variación de su forma tradicional, la cual se puede incluir entre las variantes de la *enseñanza remota de emergencia* (ERE). Con relación a esta modalidad de enseñanza, Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) señalan.

Muchos miembros activos de la comunidad académica, incluidos algunos de nosotros, hemos debatido acaloradamente la terminología en las redes sociales, y la “enseñanza remota de emergencia” ha surgido como un término alternativo común utilizado por investigadores de educación en línea y profesionales para establecer un claro contraste con lo que muchos de nosotros conocemos como educación en línea de alta calidad (p. 13-14) [...] A diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (p. 17).

El enfoque rápido necesario para la ERE puede disminuir la calidad de los cursos impartidos. Un proyecto de desarrollo de un curso completo puede tomar meses cuando se realiza correctamente. La necesidad de “simplemente tenerlo en línea” está en contradicción directa con el tiempo y el esfuerzo normalmente dedicado a desarrollar un curso de calidad. Los cursos en línea creados de esta manera no deben confundirse con soluciones a largo plazo, sino aceptarse como una solución temporal a un problema inmediato (p. 18).

Como destaca Abreu (2020)

Lograr las mejores prácticas en la educación en línea requiere mucho tiempo y recursos. Se necesitan cientos de horas para diseñar e implementar adecuadamente un curso en línea. Las instituciones y los docentes no tienen cientos de horas en esta crisis. Los estados de emergencia decretados globalmente han requerido una respuesta rápida. Sin embargo, *incluso dentro de la crisis, uno de los objetivos principales es crear la mejor experiencia estudiantil posible en medio de un tiempo increíblemente turbulento.* (Abreu, 2020, p. 4. Cursivas añadidas)

Estos textos dejan claro que no debe confundirse la ERE con la educación a distancia, destacando el carácter improvisado de aquel, en el sentido de tener una menor planificación y tiempo para su consecución; debe entenderse como un recurso de emergencia y transitorio, dado a los efectos de solventar los apremios del momento; y que implica el riesgo de atentar en contra de la calidad educativa. Puntualizando, la ERE con “clases on line, fue una medida que se tomó de la noche a la mañana, sin entrenamiento y, a menudo, sin ancho de banda suficiente, lo que tiene a muchas y muchos docentes agobiados” (Sepúlveda, 2020, p. 6).

Ante estos hechos, habría que resaltar la importancia de una acción tradicional en todo proceso de intervención, como es evaluar sus posibles efectos; en este caso de la ERE en la calidad educativa. Un propósito que se enuncia de modo sencillo, pero que no deja de tener una variedad de limitantes que dificultan su logro. En principio, vale acotar que no hay una forma aceptada de modo amplio de definir calidad educativa (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant y Crawford, 2015); por el contrario, la discusión de los entendidos luce como Torre de Babel, “in 1985, Ball asked, *“What the hell is quality? Thirty years later, those in higher education are still trying to answer this question”* (Schindler, et al, 2015, p. 3). Una forma de abordar esta dificultad es decantar por un enfoque general y asumir unos indicadores específicos del constructo. En este sentido, acá la preferencia es por la perspectiva amplia del Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1985); con este enfoque se destaca el papel de la apreciación de los clientes de la calidad del servicio, que en este caso serían los estudiantes.

Teniendo como marco el enfoque general antes dicho, este documento pretende resumir evidencia relacionada con los correlatos estudiantiles de la calidad de la instrucción que ofreció la UCAB durante el semestre abril-agosto, del año académico 2019/2020. Esto implica, como objetivos específicos, analizar, desde la perspectiva de los propios alumnos, (1) el rendimiento académico de los estudiantes, (2) la calidad de las actividades de aprendizaje en la *enseñanza remota de emergencia* y (3) la valoración estudiantil de la actuación docente de los profesores durante el *semestre de cuarentena*.

Metodología

Para el logro del objetivo propuesto corresponde un estudio observacional, que implica recabar la opinión de los alumnos, por una parte, respecto de los servicios pedagógicos en los que han participado y, por la otra, de las calificaciones obtenidas durante el segundo semestre del lectivo 2019/2020.

Para lo primero se usaron dos modos de recolección. Uno, en tres oportunidades durante el semestre se aplicó a los estudiantes un cuestionario con el fin de coleccionar su opinión con relación a ciertos aspectos de la dinámica académica, desarrollados por el Observatorio de Empleabilidad y Procesos Formativos, con la colaboración del CIEI y el Vicerrectorado Académico; estas aplicaciones se dieron a modo de encuesta auto-administrada en formato digital, mediante un muestreo no probabilístico voluntario, para lo cual se enviaron correos electrónicos a todos los estudiantes activos de la UCAB.

En el semestre se recolectó un total de 2917 encuestas (62% mujeres), que se distribuyen por sede y escuela como sigue:

| Sede | Administración | RRHH | Com Social | Derecho | Economía | Educación | Civil | Informática | Industrial | Ing Telecom | Psicología | Letras | Filosofía | Contaduría | Sociología | Total |
|-----------|----------------|------|------------|---------|----------|-----------|-------|-------------|------------|-------------|------------|--------|-----------|------------|------------|-------|
| Montalbán | 212 | 109 | 599 | 157 | 104 | 105 | 137 | 251 | 203 | 153 | 233 | 43 | 4 | 106 | 24 | 2440 |
| Guayana | 59 | 29 | 129 | 38 | | 8 | 50 | 86 | 42 | | | | | 36 | | 477 |
| Total | 271 | 138 | 728 | 195 | 104 | 113 | 187 | 337 | 245 | 153 | 233 | 43 | 4 | 142 | 24 | 2917 |

Para lo segundo, recabar la evaluación de los alumnos de la actuación docente, se empleó el cuestionario Gamma15, desarrollado por el Vicerrectorado Académico, con la colaboración de las Autoridades y Decanos, para la condición especial de la ERE; su aplicación se realizó bajo el modo usual, en formato digital al final de semestre, dirigido a todos los estudiantes por asignatura cursada. De este instrumento compuesto de 15 ítems (Anexo B) se recolectaron 39456 registros, 82% en Caracas y 12% en Guayana. La confiabilidad del cuestionario mediante el

coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.97, con una estructura latente (ACP) unifactorial, que explica el 75% de la varianza; esto indica una muy buena consistencia interna y estabilidad de la medición, así como una adecuada validez factorial.

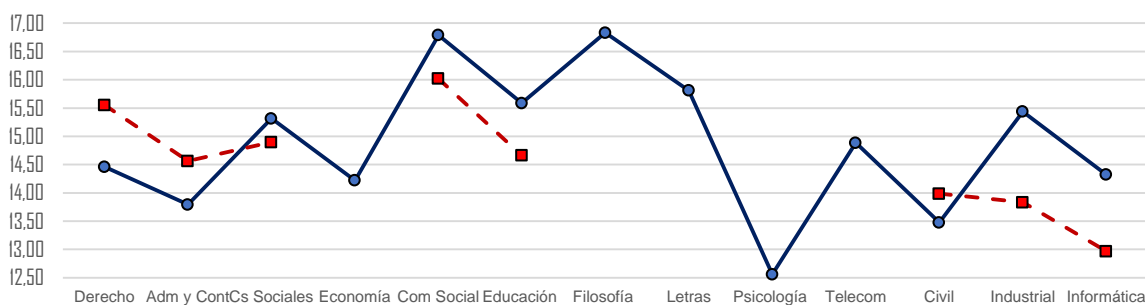
Y, en tercer lugar, las calificaciones de los estudiantes se levantaron al final del semestre mediante el arqueo de los archivos académicos de la universidad.

Los resultados de las encuestas se manejaron de dos formas. Una, mediante el análisis de los resultados crudos, es decir, las respuestas de los alumnos a preguntas específicas en su escala instrumental específica. Y, la otra, a través de la construcción de indicadores que distinguen una dimensión latente, a través del Análisis de Componente Principal (ACP) de grupos de ítems de las encuestas. Tanto las unas como las otras y su tratamiento propio se indicarán cuando sea el momento del análisis de sus resultados en el desarrollo de este documento. Es importante destacar que el análisis de la variedad de datos empleados no solo se aborda a modo transversal, sino que igualmente se comparan con cifras análogas levantadas en semestres anteriores, dando así un cierto matiz longitudinal al diseño.

1. Rendimiento académico

El rendimiento académico, como indicador de eficiencia y calidad en la educación superior, constituye una preocupación constante para las instituciones y actores educativos (Guzmán, 2012); en un sentido de valoración de la producción, como promedio de las notas adjudicadas a los productos de los diferentes procesos de evaluación, es el elemento más empleado como señal de la fertilidad académica de los alumnos; y se asume como “resultado del proceso de enseñanza, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante, pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por éste último” (Sánchez y Pirela, 2006, p. 81). Así, “el rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa” (Garbanzo, 2007, p. 46).

Un primer acercamiento a este aspecto es descriptivo, para lo cual vale el gráfico de línea quebrada que sigue, donde se dan las medias, por sede y escuela, de las calificaciones asentadas en Secretaría en el semestre de *cuarentena*.



La imagen evidencia diferencias importantes asociadas a las escuelas y la sede (Caracas línea sólida, Guayana línea punteada); en general, con un recorrido entre 12.56 (Min) y 16.79 (Max) se da un rango de 4.23 puntos, el doble de la dispersión usual intra-escuela de las calificaciones, que suele ser una desviación típica de dos puntos, lo cual significa que las medias presentan una fuerte variación entre-escuelas.

A partir de la distribución de las medias de las notas en el semestre de *cuarentena*, un segundo aspecto que interesa es la estabilidad temporal de las calificaciones; se esperaría que estas no varíen de un semestre a otro, hacia

arriba o abajo, más allá de lo que podría darse por azar. Con base en su comportamiento en lapsos anteriores, los promedios de las notas de este semestre deberían ubicarse dentro del recorrido dado por la media del semestre pasado más y menos 1 punto ($X_{S1} \pm 1$), que representa una estimación amplia de la posible variación por azar. Si el cambio del promedio fuese de más de un punto y, por ende, cayese por fuera del intervalo, la variación puede asumirse producto de la ERE; y según se ubique el promedio de la *cuarentena* por arriba o por debajo de la X_{S1} , en suma, la ERE habría aumentado o reducido las calificaciones.

Para estimar inicialmente si variaron las notas, por sede y escuela se parearon los promedios definitivos de las asignaturas dadas en el primer y segundo semestre; luego se estimó la diferencia entre ellas, restando en cada caso a la media en el segundo semestre la media en el primero, de modo que el signo negativo de la diferencia indica que las notas bajaron y el signo positivo revela que subieron. Se calculó un total de 803 diferencias, 503 de Caracas y 300 de Guayana.

La tabla que sigue muestra, por sede y escuela, las distribuciones de frecuencia de los valores de las diferencias, expresados en cada sede a modo de porcentajes según escuela (por columna). En la tabla se destaca con color azul la categoría central, la cual demarca la estabilidad de las calificaciones y debería ser modal en cada distribución, es decir, debería contener el mayor porcentaje de las diferencias. Cuando el modo se encuentra fuera de la posición central se resalta en color rojo. Finalmente, la última línea de cada tabla contiene la diferencia (Aumento-Disminución), que se calcula restando a la suma de las dos categorías superiores, la de las dos inferiores; su signo se interpreta igual que para el resto de los valores.

Como se puede ver, las distribuciones generalmente son muy asimétricas, el modo suele estar en la categoría extrema superior, indicando un fuerte aumento de las calificaciones en el semestre de *cuarentena*; de suyo, el valor de la diferencia general (Aumento-Disminución), en todos los casos indica incremento de las notas, siendo la media, desviación típica y coeficiente de variación de estas diferencias, para Caracas, .42 (.21 y 51%) y, para Guayana, .27 (.17 y 66%). Esto refiere un crecimiento muy marcado de las calificaciones, mayor en Caracas y con fuerte variación entre escuelas en Guayana.

| Sem ₂ -Sem ₁ | | Economía | AdmCont | CsSoc | Derecho | Civil | Inform | Indust | Telecom | CoSoc | Edu | Psico | Letras | |
|------------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Caracas | ≤ -1.5 | Gran Disminución | 0,100 | 0,021 | 0,163 | 0,117 | 0,051 | 0,069 | 0,077 | 0,038 | 0,214 | 0,152 | | |
| | -1 a -1.49 | Mediana Disminución | 0,100 | 0,021 | 0,020 | 0,083 | 0,051 | 0,034 | 0,077 | 0,038 | 0,086 | 0,121 | | |
| | -0.9 a +.9 | Variación Pequeña o Nula | 0,200 | 0,375 | 0,224 | 0,400 | 0,179 | 0,241 | 0,281 | 0,410 | 0,304 | 0,371 | 0,303 | 0,400 |
| | .1 a 1.49 | Mediano Aumento | | 0,125 | 0,102 | 0,083 | 0,256 | 0,172 | 0,125 | 0,026 | 0,152 | 0,086 | 0,182 | |
| | ≥ 1.5 | Gran Aumento | 0,600 | 0,458 | 0,490 | 0,317 | 0,462 | 0,483 | 0,594 | 0,410 | 0,468 | 0,243 | 0,242 | 0,600 |
| | Aumento-Disminución | | 0,400 | 0,541 | 0,409 | 0,200 | 0,616 | 0,552 | 0,719 | 0,282 | 0,544 | 0,029 | 0,151 | 0,600 |
| Guayana | ≤ -1.5 | Gran Disminución | | 0,078 | 0,176 | 0,169 | 0,116 | 0,148 | 0,259 | | 0,016 | 0,200 | | |
| | -1 a -1.49 | Mediana Disminución | | 0,039 | 0,059 | 0,051 | 0,093 | 0,074 | 0,037 | | 0,049 | 0,067 | | |
| | -0.9 a +.9 | Variación Pequeña o Nula | | 0,235 | 0,118 | 0,356 | 0,419 | 0,407 | 0,259 | | 0,393 | 0,400 | | |
| | .1 a 1.49 | Mediano Aumento | | 0,196 | 0,235 | 0,102 | 0,116 | 0,111 | 0,111 | | 0,082 | | | |
| | ≥ 1.5 | Gran Aumento | | 0,451 | 0,412 | 0,322 | 0,256 | 0,259 | 0,333 | | 0,459 | 0,333 | | |
| | Aumento-Disminución | | | 0,530 | 0,412 | 0,204 | 0,163 | 0,148 | 0,148 | | 0,476 | 0,066 | | |

A partir de esta información quedan por dilucidar las razones del fenómeno observado, cuyo comportamiento luce como las puertas de las cocinas de los restaurantes, con una hoja de entrada y una de salida, que en este caso serían una manga de desplazamiento hacia arriba y la otra hacia abajo. En cada escuela pareciera haber un patrón de entradas y salidas propio, que debe ser producto de formas específicas de enfrentar la realidad académica, ahora y

antes de la situación actual; en cualquier caso, es preciso identificar los elementos centrales que caracterizan y mueven estas dinámicas.

Entre los posibles factores que podrían incidir en estos resultados están:

- la ocurrencia de determinantes situacionales, dados por los procesos generales en los cuales está la población como un todo;
- factores de corte individual, que se especifican con base en los dos grupos de actores principales, docentes y alumnos;
- aspectos de corte instrumental, entre los que estarían los relacionados con las evaluaciones, desde su planificación y ejecución, pasando por la corrección; y, sin duda,
- las estrategias de afrontamiento desplegadas por los alumnos y docentes ante la nueva situación.

Esta indagación debería converger en un plan de acción que mejore la actuación docente y que eleve la calidad métrica de las calificaciones, su confiabilidad y validez, al tiempo que promueva un mayor grado de consistencia de las notas de las asignaturas con la trayectoria que se venía dando en ellas en tiempos recientes.

Un tercer aspecto a considerar es la opinión de los alumnos con respecto a la posible relación entre las notas y las prácticas pedagógicas de los docentes. Para estimar esta asociación, primero se tipificaron por escuela y sede los promedios de las asignaturas, a fin de eliminar las diferencias observadas anteriormente; y luego, se estimó una Regresión Múltiple por sede, en la cual la variable dependiente fue el promedio de notas en las asignaturas y las predictoras los ítems de la escala Gamma15. En definitiva, se contó con 669 asignaturas en Caracas y 339 en Guayana (63% y 37%). En la tabla que sigue se muestra el coeficiente Beta y significancia (p) para cada ítem, por sede.

| Ítem | Caracas | | Guayana | |
|--|---------|-------|---------|-------|
| | Beta | p | Beta | p |
| Evidencia dominio del contenido del curso | 0,114 | 0,086 | -0,139 | 0,164 |
| Usa presentaciones y/o comunicaciones claras y fáciles de entender | -0,062 | 0,509 | 0,007 | 0,956 |
| Desarrolla los contenidos en forma organizada y coherente | -0,344 | 0,003 | -0,246 | 0,078 |
| Responde con claridad a las preguntas de los estudiantes | 0,121 | 0,280 | 0,149 | 0,216 |
| Cumple con el cronograma de clases | -0,004 | 0,976 | -0,093 | 0,476 |
| Responde e interactúa con los estudiantes a tiempo | 0,104 | 0,253 | -0,082 | 0,462 |
| Cumple con el cronograma de evaluación fijado en el plan de clase | -0,083 | 0,494 | -0,037 | 0,760 |
| Hace evaluaciones que corresponden al material trabajado | -0,005 | 0,953 | 0,074 | 0,439 |
| Informa los resultados de las evaluaciones en el plazo establecido en las normas y/o reglamentos | 0,015 | 0,790 | -0,049 | 0,542 |
| Despliega dominio de la tecnología involucrada | 0,124 | 0,079 | 0,035 | 0,706 |
| Muestra respeto por el estudiante | -0,005 | 0,933 | -0,062 | 0,458 |
| La bibliografía es adecuada y aporta conocimientos acorde con el contenido del curso | -0,088 | 0,317 | 0,007 | 0,956 |
| El trabajo en los Foros es pertinente | 0,077 | 0,223 | 0,093 | 0,275 |
| Se cumplieron mis expectativas satisfactoriamente | 0,079 | 0,467 | 0,383 | 0,004 |
| En general considero que el desempeño de este profesor es | 0,034 | 0,736 | -0,070 | 0,538 |
| La dificultad de esta materia es | -0,372 | 0,000 | -0,253 | 0,000 |
| La relación entre mi esfuerzo y mis calificaciones es | 0,406 | 0,000 | 0,361 | 0,000 |

Magnitud del valor de β : <.05 Muy Bajo / .05-.10 Bajo / .11-.25 Moderado / >.25 Grande

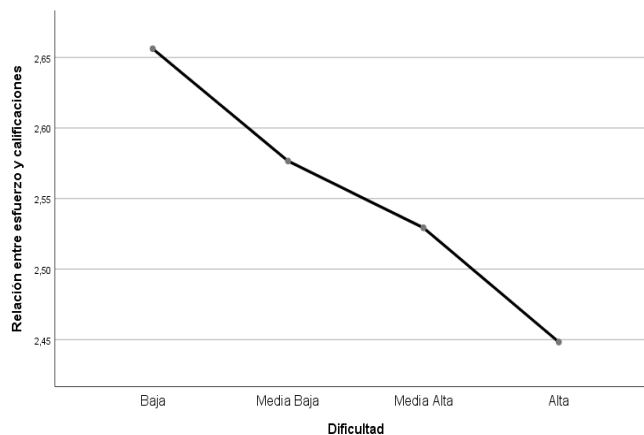
Como se puede apreciar en la tabla, los resultados muestran que, con base en las respuestas de los estudiantes hay sólo dos indicadores que los alumnos asocian de modo significativo ($p < .01$) y relevante ($\beta > .25$) con las calificaciones en las materias en ambas sedes: la *dificultad de la materia* y *el esfuerzo realizado por el estudiante*, en concreto, las asignaturas con un promedio de calificación mayor tienen una dificultad menor y es mayor el grado de relación entre el esfuerzo realizado por el alumno y la nota obtenida en ella.

Esta poquedad de relaciones llevó a la consideración de que pudiesen existir factores de interrelación entre los ítems que afectasen los resultados de la regresión; por lo cual se corrió la misma regresión por la técnica de cálculo paso-a-paso, diseñada para identificar los mejores predictores entre un conjunto de indicadores posibles controlando el efecto de los no seleccionados. Esta regresión mostró nuevamente solo dos ítems predictores:

- Nivel de dificultad de la asignatura
- La relación entre esfuerzo del alumno y las calificaciones

Dado este resultado, se procedió a explorar la vinculación de los dos factores relevantes. Para ello se estimó un ANOVA simple, usando al nivel de dificultad como variable independiente y la relación esfuerzo/calificación como dependiente (esta última dada en escala 1 a 3).

Esto dio una $F=11.07$ ($p<.01$), como se puede ver en la gráfica a la derecha, con una función lineal e inversa ($r=-.181$, $p<.01$), que muestra que el éxito en el ajuste del esfuerzo realizado y las calificaciones obtenidas depende en parte del nivel de dificultad de la materia: mientras la materia sea más difícil, el ajuste del esfuerzo realizado y la nota obtenida será menor

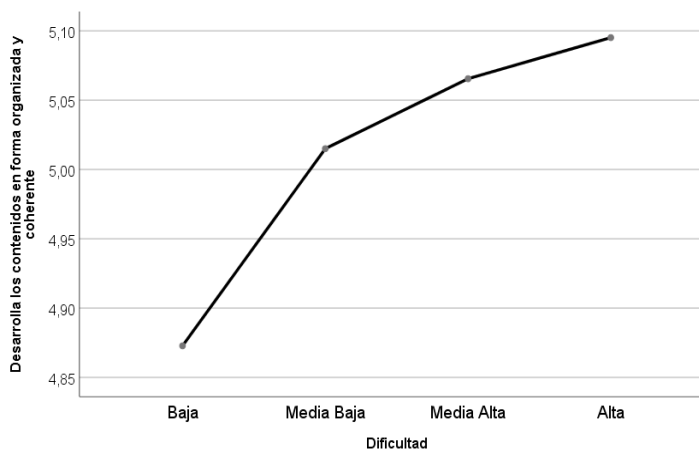


Además de lo dicho, hay otro ítem que se aproxima al criterio de selección y cuyo comportamiento vale destacar, porque como se ve de seguido en un segmento de la tabla anterior, implica en ambas sedes una relación paradójica: en la medida en que el profesor es más organizado y coherente en su presentación, la predicción es una nota más baja, cuando lo deseable y esperable sería que una mayor estructuración del material por el docente predijera una mejor nota y viceversa.

| Ítem | Caracas | | Guayana | |
|---|---------|-------|---------|-------|
| | Beta | p | Beta | p |
| Desarrolla los contenidos en forma organizada y coherente | -0,344 | 0,003 | -0,246 | 0,078 |

Este contrasentido se puede aclarar al considerar una asociación en principio no resaltada, entre la dificultad de la asignatura y la organización por parte del docente de la presentación, que se muestra en la gráfica a la derecha.

La imagen indica una relación directa y notable entre la dificultad atribuida a la asignatura y el orden y coherencia de la exposición del docente: los profesores de las materias más difíciles muestran el contenido de modo más organizado y coherente; y, a materia más difícil, nota más baja.



Estos resultados refrendan un hallazgo clásico, la existencia de “una valoración negativa a las asignaturas identificadas como excesivamente difíciles” (Solbes, Montserrat y Furió, 2007, p. 112).

2. Calidad de las actividades de aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia

Exigencia Académica

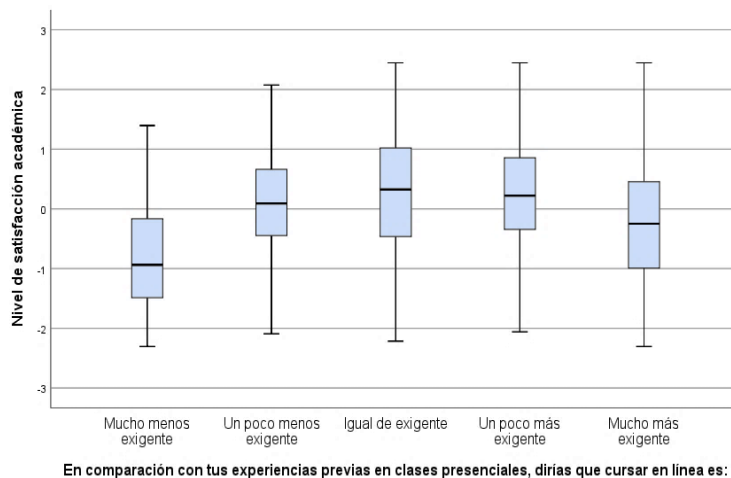
Otra forma de explorar la percepción de calidad académica vinculada con el rendimiento es elaborando dos elementos usualmente asociables con él, la *exigencia académica* percibida por los alumnos y su nivel de *satisfacción académica*. La primera variable se estimó directamente mediante la cuestión: *En comparación con tus experiencias previas en clases presenciales, dirías que cursar en línea es...* La segunda, el nivel de satisfacción académica, se muestra en puntaje factorial estandarizado [N(0,1)], construido con base en 6 ítems de la encuesta que agrupó el ACP de las preguntas del cuestionario como primer componente (autovalor de 3.9 y 43% de varianza explicada); las siete preguntas son:

- En general, dirías que tu experiencia académica este semestre en la UCAB, hasta el momento ha sido
- En comparación con las clases presenciales, dirías que estudiando en línea APRENDISTE...
- En comparación con la formación presencial, la formación en línea produce, en tu opinión
- En comparación con tus experiencias previas en modo presencial, dirías que la formación en línea de este semestre te brindó
- En comparación con tus experiencias previas en modo presencial, dirías que formarse en línea es
- Con base en tu experiencia este semestre, ¿qué tan probable es que recomiendes estudiar en la UCAB a futuros bachilleres, conocidos y familiares?

De seguido los descriptivos de estas dos variables y la imagen de su inter relación.

En comparación con tus experiencias previas en clases presenciales, dirías que cursar en línea es...

| | | R | n | % | | | | |
|--------------|------------------------|-----|-----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Alternativas | Mucho menos exigente | 1 | 45 | 2.3 | | | | |
| | Un poco menos exigente | 2 | 155 | 8.1 | | | | |
| | Igual de exigente | 3 | 286 | 14.9 | | | | |
| | Un poco más exigente | 4 | 591 | 30.8 | | | | |
| | Mucho más exigente | 5 | 839 | 43.8 | | | | |
| | | X | DT | P ₁₀ | P ₂₅ | P ₅₀ | P ₇₅ | P ₉₀ |
| Caracas | | 4.1 | 1.1 | 2.0 | 4.0 | 4.0 | 5.0 | 5.0 |
| Guayana | | 4.0 | 1.0 | 2.9 | 3.0 | 4.0 | 5.0 | 5.0 |



En cuanto a la exigencia académica, la cota general de las respuestas es alta (media=4.1) y estable (DT=1.06, CV=26%), sin grandes variaciones entre las escuelas y sin diferencias significativas ($p < .05$) por sede. Además, la forma de la función que relaciona al nivel de exigencia y el nivel de satisfacción resultó ser cuadrática ($F=84.75$, $p < .001$), pero con un grado de asociación muy bajo ($\eta^2=.07$), lo cual indica que estas dos variables son de suyo independientes entre sí.

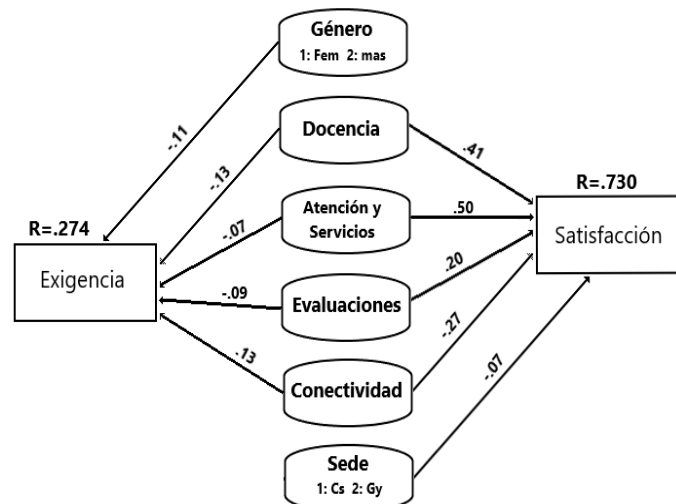
Luego, a fin de explorar las atribuciones de los estudiantes en cuanto a la relación entre la actuación docente y la exigencia académica, se realizó un ACP de una variedad de preguntas a los alumnos sobre comportamientos académicos de docentes y unidades de la universidad. Este análisis, con una varianza explicada del 63%, arrojó seis

componentes: Atención y Servicios, Docencia, Evaluaciones, Docencia Remota Síncrona, Docencia Remota Asíncrona, y Conexión (ver Anexo A).

Luego de ver estas seis dimensiones, a fin de vincularlas, junto con el género y la sede de los estudios, con la satisfacción y la exigencia percibida por los alumnos, se realizó un modelo de regresión para cada una. A la derecha el diagrama para cada dependiente; en él se indican únicamente los efectos que dieron significativos ($p < .05$).

En cuanto a estos resultados, lo primero que habría que resaltar es que los modelos son muy robustos a los efectos de posibles terceras variables; por ejemplo, casi no varían por edad o Facultad.

Además, la mayoría de los componentes aportan a la explicación de las dos variables dependientes, siendo la porción de varianza explicada mayor para la satisfacción (53%), que la para la exigencia (8%).



En lo que respecta al orden de magnitud de los aportes de los predictores, este es igual para ambas dependientes o endógenas; las dimensiones que más contribuyen a la explicación son la Atención y Servicios y la Docencia, seguidas de la Conectividad de los docentes y las Evaluaciones. En relación a la dirección de los efectos, se da en un patrón especular, se aprecia un flujo de acción directa de las predictoras hacia la percepción de la satisfacción, mientras que el sentido del flujo hacia la exigencia es inverso o de signo negativo. Además, dos variables no siguen el modelo de aporte bilateral; por una parte, el género contribuye únicamente a la percepción de la variación de la exigencia, siendo que las mujeres consideran que fue más alta; y, por la otra, la sede donde estudia el alumno tiene efecto solo sobre el nivel de satisfacción, siendo que este es menor entre los alumnos en Guayana que en los de Caracas.

Un poco más en detalle, al ver de modo molecular los dos factores que aportan más a la explicación, se revela un conjunto de conductas cuya tendencia es a la gratificación de necesidades de atención del estudiante, a la lucha contra su desamparo académico. Son acciones que se entiende como parte de un deber del sistema y la responsabilidad de ejecutarlas se atribuye a los administradores; así, su relación directa con la percepción de la satisfacción académica se podría entender como una relación congruente con el sentido de un proceso de enseñanza/aprendizaje más bien dependiente de factores de soporte externo. En lo que respecta a las relaciones en sentido inverso de estos mismos factores con la exigencia académica, el patrón apunta a que las acciones de los directivos deberían rebajar el nivel de la demanda, lo cual revela un locus de control externo de los alumnos, al tiempo que refuerza la visión del estudiante de un sistema de conveniencia personal.

Con respecto a la contribución de las otras variables, la Adecuación de las Evaluaciones tiene un aporte medio, siguiendo el mismo sentido que las anteriores. Al contrario, la Calidad de la Conectividad del Docente muestra un patrón opuesto al patrón general, guarda relación inversa con la percepción del nivel de la satisfacción y directa con la apreciación del nivel de exigencia. Por tanto, a mayor sea la conectividad del docente o menor sea el número de fallas durante las clases, el alumno refiere mayor satisfacción; y, al mismo tiempo, menor cantidad de faltas de conexión indican un mayor nivel de exigencia o demanda de las asignaturas.

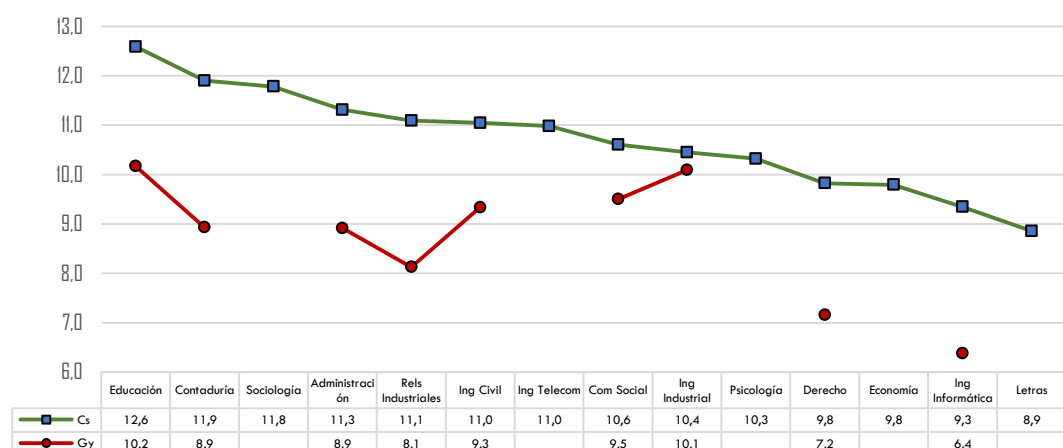
Si bien el sentido de la primera relación es consistente con el esquema usual del proceso de enseñanza/aprendizaje, la dirección de la segunda no es coherente, ya que el nivel de la demanda no depende de la conectividad o del modo de contacto, hay que destacar que la modalidad, asíncrona o síncrona, no reveló influencia significativa ($p > .05$); el nivel de exigencia de las asignaturas depende de la extensión, densidad y complejidad de sus contenidos, lo cual obedece, a su vez, a su centralidad disciplinar y gravedad en el proceso de formación profesional. En este caso, el estudiante modifica la polaridad del factor exigencia, asumiendo que una mayor demanda académica es negativa y viceversa; orienta la significación a la manera que le es más favorable, por ello resiente la supuesta sobre exigencia de los docentes y solicita a los profesores la reducción de los requerimientos. Además, hay que destacar que esta inversión es equivalente a la mencionada anteriormente, por la cual las clases más organizadas implican en la percepción de los alumnos asignaturas más difíciles y, de suyo, reciben menor calificación.

Si a lo anterior se agrega la no correlación de las dimensiones exigencia y satisfacción, el efecto en espejo de la mayor parte de los factores relacionados con la actuación docente y la posible predominancia de un locus de control externo, se puede entrever un proceso de clivaje o de escisión del proceso educativo por parte de los alumnos. Esta fragmentación constituye, desde el punto de vista de la psicología, un mecanismo de defensa primitivo, mediante el cual, desde una perspectiva cognitiva (Beck y Freeman, 2006), ocurre un pensamiento dicotómico que **marca una clara y tajante separación** entre las virtudes y los defectos de un objeto perceptual. El clivaje le permite al sujeto descomponer las propiedades de las entidades dándoles sentido a beneficio propio, con lo cual evade las dificultades que algunos de sus segmentos involucrarían si conservaran su ser orgánico. Además, es probable que este comportamiento se vea reforzado, como hemos dicho, por un enfoque implícito de corte complaciente en el sistema docente, “elaborar políticas educativas indoloras porque la vida ya es muy dura, insípidas porque el día a día ya tiene un sabor amargo” (Abraham, 2015), por demás exaltado en estas circunstancias.

Satisfacción académica

La satisfacción académica, que se trabajó anteriormente, se re-expresó mediante la combinación ponderada de las repuestas a los 6 ítems que la componen, para luego re-escalarla a un recorrido de 0 a 20 puntos, como las notas; sus descriptivos generales y su media por sede y escuela se muestran de seguido.

| | |
|-----------------|------|
| Media | 10,3 |
| DT | 4,1 |
| P ₅ | 2,5 |
| P ₁₀ | 4,6 |
| P ₂₅ | 7,5 |
| P ₅₀ | 10,8 |
| P ₇₅ | 13,3 |
| P ₉₀ | 15,4 |
| P ₉₅ | 16,3 |



Como se aprecia en la imagen, en la sede de Guayana se presentan, con relación a Caracas, valores más bajos en todas sus escuelas. En cuanto al promedio general, la UCAB en medidas equivalentes, tomadas a lo largo de los años, se ha movido entre 12.5 y 15.5 puntos, siendo los períodos recientes cuando los promedios han sido de mayor nivel.

Con relación a estos resultados históricos, el monto actual (10.3) representa una diferencia en términos de la *d* de Cohen de al menos 2.00, lo cual supone un fuerte viraje de la opinión, con predominio de la imagen en desfavor.

Dado este resultado, es propio el estudio de los posibles factores involucrados en este cambio negativo y sus posibles explicaciones. Para identificarlos se realizó una Regresión Múltiple paso-a-paso para predecir la dimensión latente (satisfacción académica) con base en algunos ítems de la encuesta a los alumnos que refieren conductas de los docentes y las autoridades, y elementos de la didáctica empleada. Además, para una validación cruzada, se incluyó una segunda dependiente, un reactivo que mide un aspecto cercano a la Calidad Académica (*En general ¿cómo calificas a la UCAB?*); su correlación con la dimensión de latente es de .60 ($p < .01$), un grado de asociación que refrenda la validez de criterio del puntaje factorial de satisfacción académica y resulta conveniente a los efectos de una medida alterna de la dimensión latente. Los resultados para ambas dependientes se muestran en la tabla espalda-con-espalda que se indica a continuación.

| Beta | Ítem | Beta |
|-------|---|-------|
| 0,20 | ← Procedimientos e instrucciones para dictar y recibir las materias → | 0,35 |
| 0,19 | ← Desempeño de tus docentes → | 0,21 |
| 0,19 | ← Desempeño de la UCAB, sus autoridades e instancias → | 0,16 |
| | Involucramiento de los docentes → | 0,18 |
| | El uso de Módulo 7 → | 0,06 |
| | Semestre en el cual se estudia → | 0,06 |
| | Lugar donde has realizado tus actividades → | -0,22 |
| | La atención que te ha brindado Secretaría General → | -0,07 |
| | Género (1: Mas / 2:Fem) → | -0,06 |
| 0,18 | ← Atención que te ha brindado tu Escuela | |
| 0,12 | ← El acompañamiento de tu Escuela | |
| 0,09 | ← Esfuerzo de las autoridades y escuelas | |
| 0,06 | ← Uso de Conferencia de Módulo 7 (BigBlueButton) | |
| R=,66 | | R=,78 |

En general ¿cómo calificas a la UCAB?

Satisfacción Académica

Magnitud del valor de β : <.05 Muy Bajo / .05-.10 Bajo / .11-.25 Moderado / >.25 Grande

Los resultados muestran nuevamente predominancia de aspectos relacionados con los esfuerzos por organizar la situación general y la atención que brindan los docentes y las unidades de apoyo; esto es consistente con una situación de crisis y con la dimensión de Atención y Servicios que se presentó anteriormente, lo cual en algún sentido se corresponde con “la imposibilidad de controlar las causas de los éxitos y los fracasos, al considerarlos dependientes de factores ajenos a uno –mala o buena suerte, dificultad o excesiva facilidad de la actividad, etc.- se convierten en factor clave en la determinación de la orientación motivacional, el rendimiento o la misma percepción de eficacia” (Núñez, 2009, p. 56). En este sentido, llama la atención el signo y valor del coeficiente (-.22) para la pregunta que inquiriere sobre la calidad del lugar donde el estudiante realiza sus actividades académicas a distancia, el cual indica una mejor percepción de la calidad en la medida en las condiciones del alumno son peores, una relación más bien característica de las situaciones de desesperanza.

Otros aspectos destacables en relación a la satisfacción académica son elementos relacionados con la actuación docente, el sentido de las clases, los logros de aprendizaje, entre otros; datos que deben verse como indicadores de

corte relativo, ya que las preguntas se refieren a la diferencia entre la experiencia en la *cuarentena* y el régimen presencial anterior.

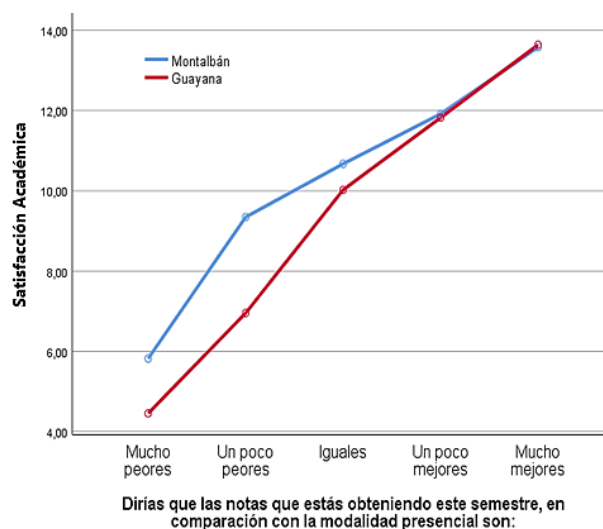
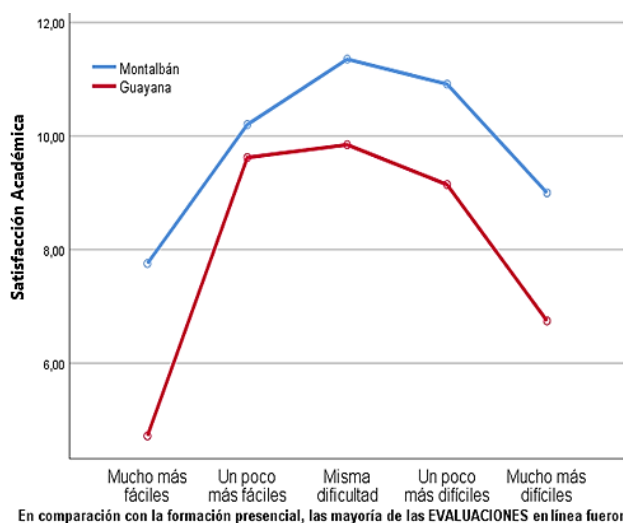
En concreto, a la derecha se indica un conjunto de apreciaciones comparativas entre aspectos de la docencia o sus resultados en modo presencial y a distancia. Con base en tres categorías la tabla da las frecuencias de respuesta a 8 preguntas de las encuestas, expresadas a modo de porcentaje por fila; en la última columna se indica la magnitud redondeada de la diferencia entre los valores en los extremos de cada aspecto, es decir, el monto de la diferencia **%Mejor-%Peor**.

Como se puede ver, la opinión es mayormente desfavorable (5 de 8), solo en el caso del involucramiento docente hay equilibrio de los términos extremos.

| Dimensión | Más bajo o Peor | Igual | Más alto o Mejor | M-P |
|---------------------------|-----------------|-------|------------------|-----|
| Calidad de las Clases | 66,2 | 24,4 | 9,5 | -57 |
| Entretenimiento | 64,1 | 17,3 | 18,6 | -46 |
| Calidad de los Egresados | 48,4 | 41,3 | 10,3 | -38 |
| Nivel aprendizaje | 48,3 | 28,5 | 23,1 | -25 |
| Involucramiento Docente | 34,8 | 34,0 | 31,2 | -4 |
| Materiales de aprendizaje | 36,1 | 27,4 | 36,5 | 0,4 |
| Notas | 22,0 | 35,9 | 42,1 | 20 |
| Exigencia | 16,0 | 18,6 | 65,4 | 49 |

Y, en relación a la lectura de las dos únicas dimensiones en las cuales prevalece el polo Más alto, su conveniencia es cuestionable, porque revelan que los estudiantes perciben que las notas y la exigencia han sido predominantemente más altas, dos aspectos que ya se han reseñado en este trabajo.

Finalmente, para indagar más el papel de ciertos aspectos en la percepción de la Calidad Académica, de seguido se muestra la forma de la relación de la opinión de los alumnos con relación a la facilidad/dificultad de las evaluaciones y de las notas obtenidas, en ambos casos en contraste con lo logrado en el semestre anterior, diferenciadas por sede, que ya se vio que este tiene un efecto de cierta importancia en la percepción del nivel de satisfacción académica. La base de este cálculo es una ANOVA Factorial (2x5) en cada caso, que redundó en efectos significativos ($p < .01$) para cada variable de modo asilado, mas no para la interacción ($p > .05$).



Como se aprecia en las imágenes, en los dos casos las relaciones son iguales para ambas sedes. Además, la forma de la percepción de la dificultad y de la satisfacción académica es cuadrática, en U invertida, con su punto de inflexión al centro (misma dificultad), y con mayor penalización para el polo de mayor facilidad; esto refrenda el aprecio de los alumnos por el modelo convencional, aspirando a una invarianza de la dificultad de las asignaturas. A diferencia, la relación del nivel de las calificaciones con la satisfacción es lineal, de manera que a menor nota menor agrado y viceversa, una relación muy típica de modelos comerciales.

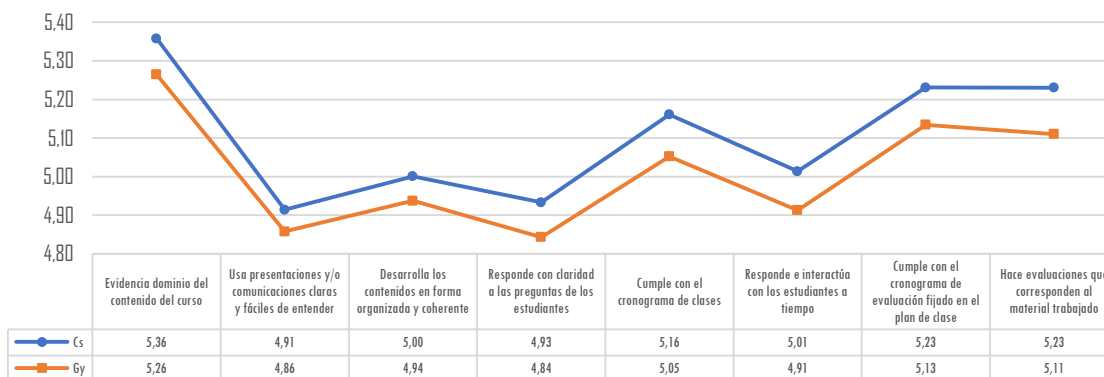
3. Valoración estudiantil de la actuación docente de los profesores durante el semestre de cuarentena

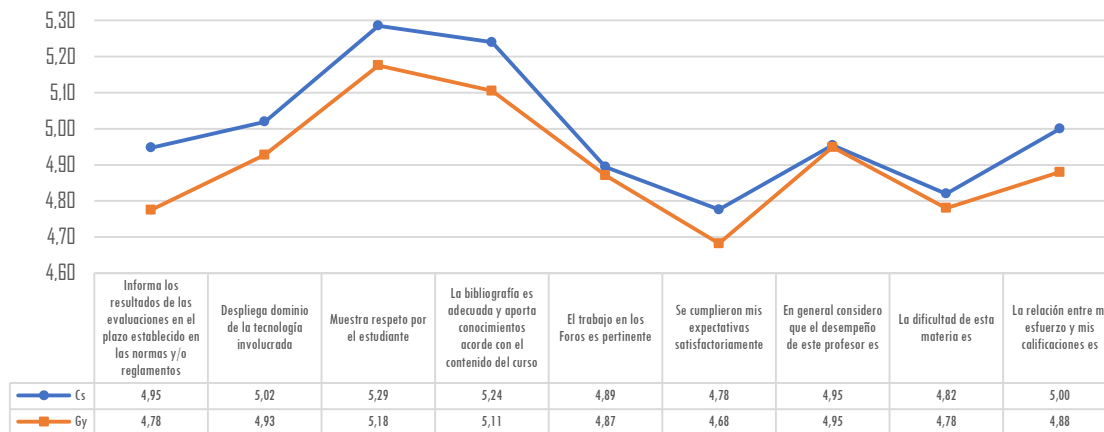
Otra forma de aproximarse a la apreciación de la calidad académica es mediante el análisis de la percepción de los alumnos del desempeño pedagógico de los docentes que dictaron las asignaturas en el período de cuarentena, 2° semestre del lectivo 2019/2020, usando para ello sus repuestas al cuestionario con el cual se recoge regularmente la evaluación de los alumnos de pregrado de la UCAB, Caracas y Guayana.

El instrumento usado en esta ocasión, como ya se ha dicho, fue la versión Gamma 15 de la encuesta de evaluación docente. De seguido los descriptivos de los ítems 15 y los dos adicionales (todos con escala de respuesta de 1 a 6), por sede y total, así como los gráficos correspondientes (en el Anexo B se dan las medias por ítem para cada escuela por sede).

| | | Evidencia dominio del contenido del curso | Usa presentaciones y/o comunicaciones claras y fáciles de entender | Desarrolla los contenidos en forma organizada y coherente | Responde con claridad a las preguntas de los estudiantes | Cumple con el cronograma de clases | Responde e interactúa con los estudiantes a tiempo | Cumple con el cronograma de evaluación fijado en el plan de clase | Hace evaluaciones que corresponden al material trabajado |
|-------|---|---|--|---|--|------------------------------------|--|---|--|
| Cs | X | 5,36 | 4,91 | 5,00 | 4,93 | 5,16 | 5,01 | 5,23 | 5,23 |
| | S | 1,208 | 1,498 | 1,434 | 1,502 | 1,396 | 1,480 | 1,340 | 1,309 |
| Gy | X | 5,26 | 4,86 | 4,94 | 4,84 | 5,05 | 4,91 | 5,13 | 5,11 |
| | S | 1,308 | 1,501 | 1,463 | 1,536 | 1,452 | 1,515 | 1,390 | 1,383 |
| Total | X | 5,34 | 4,90 | 4,99 | 4,92 | 5,14 | 5,00 | 5,21 | 5,21 |
| | S | 1,228 | 1,498 | 1,439 | 1,508 | 1,407 | 1,487 | 1,349 | 1,323 |

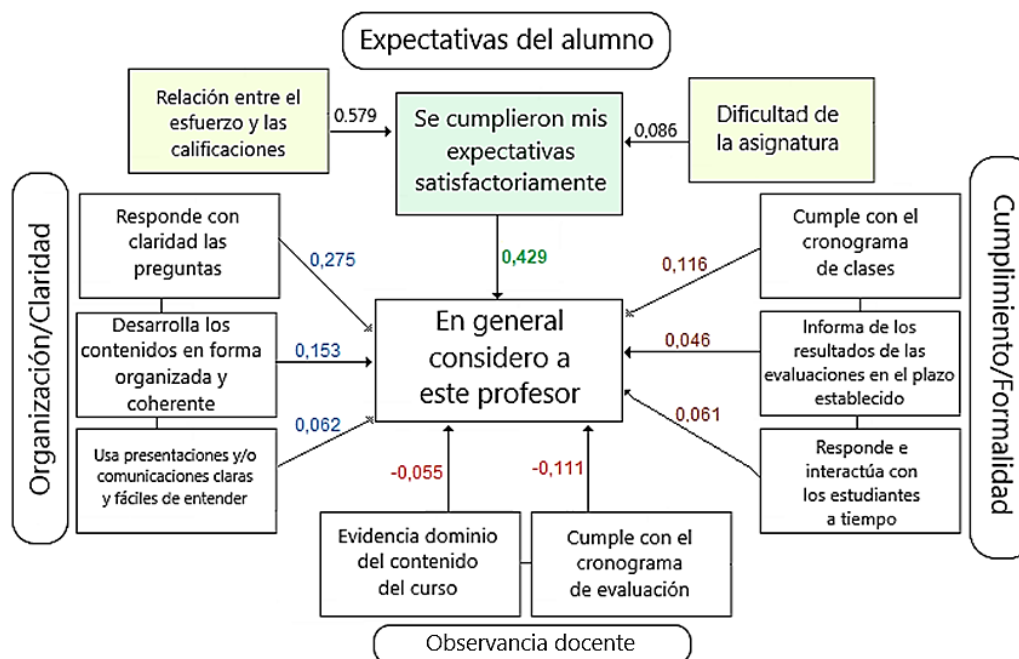
| | | Informa los resultados de las evaluaciones en el plazo establecido en las normas y/o reglamentos | Despliega dominio de la tecnología involucrada | Muestra respeto por el estudiante | La bibliografía es adecuada y aporta conocimientos acorde con el contenido del curso | El trabajo en los Foros es pertinente | Se cumplieron mis expectativas satisfactoriamente | En general considero que el desempeño de este profesor es | La dificultad de esta materia es | La relación entre mi esfuerzo y mis calificaciones es |
|-------|---|--|--|-----------------------------------|--|---------------------------------------|---|---|----------------------------------|---|
| Cs | X | 4,95 | 5,02 | 5,29 | 5,24 | 4,89 | 4,78 | 4,95 | 4,82 | 5,00 |
| | S | 1,539 | 1,441 | 1,324 | 1,294 | 1,557 | 1,602 | 1,357 | 1,33 | 1,29 |
| Gy | X | 4,78 | 4,93 | 5,18 | 5,11 | 4,87 | 4,68 | 4,95 | 4,78 | 4,88 |
| | S | 1,612 | 1,468 | 1,414 | 1,384 | 1,537 | 1,610 | 1,342 | 1,37 | 1,33 |
| Total | X | 4,92 | 5,00 | 5,27 | 5,22 | 4,89 | 4,76 | 4,95 | 4,82 | 4,98 |
| | S | 1,554 | 1,447 | 1,341 | 1,312 | 1,554 | 1,604 | 1,354 | 1,34 | 1,30 |





Una primera consideración de estos resultados está relacionada con la apreciación de los estudiantes de la calidad de la actuación docente de sus profesores, usando como variable a explicar las respuestas a la pregunta N° 15: *En general considero que el desempeño de este profesor es ...* y como predictores el resto de los ítems del cuestionario. Para ello se recurre a una mezcla de procedimientos (Regresión Múltiple, ACP y Análisis de Ruta), a fin de configurar un modelo en el cual se destacan los aspectos que más contribuyen a la explicación de la apreciación general de la calidad docente por parte de los alumnos; la resultante se muestra en el gráfico que se da de seguido.

Modelo explicativo de la apreciación de los alumnos de los factores de la calidad de la actuación docente



Vale destacar de entrada, no todos los ítems contribuyen de modo significativo ($p < .01$) a la explicación de la opinión general; además, en la gráfica se agrupan los ítems significativos mediante Análisis de Componente Principal (ACP) y se indica el coeficiente de ruta (Beta) que le corresponde a cada uno en la explicación de la opinión general. En concreto, se puede apreciar que hay cuatro factores influyentes.

En primer lugar, las expectativas de los estudiantes con respecto a los resultados del proceso educativo, consagradas en un único reactivo, que es el elemento que más aporta entre todos y para el cual se ha desplegado el conjunto de ítems que le explican, a fin de extender la comprensión de su significado; esto muestra dos elementos consistentes, como son la apreciación de la relación entre el esfuerzo realizado y la percepción de la dificultad de la materia. Este factor se refiere a la “satisfacción estudiantil como la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas” (González, Pino y Penado, 2017, p. 244). En otras palabras,

En el caso particular del ámbito educativo, los destinatarios son los alumnos, y su satisfacción se relaciona con la manera en que el proceso educativo y la institución misma atienden las expectativas, intereses y necesidades de este grupo particular. (Gento y Vivas, 2003, p. 19)

Esto refiere el enfoque señalado al inicio como esquema general de la calidad de la educación, el cual está centrado en la relación de las expectativas de los estudiantes y su valoración de la calidad académica; como lo indica Pérez (2015)

Actualmente los estudios centrados en las expectativas del alumnado con respecto a la universidad han adoptado la perspectiva de la Teoría de la Calidad del Servicio (Sanders, 2005) y el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1990; 1993), los cuales señalan que el cumplimiento de las expectativas de los alumnos repercutiría en la evaluación de la calidad que éstos hacen de la docencia (p. 13-14) [...] conforme aumentan el cumplimiento de las expectativas, mayor es la satisfacción del grupo de alumnos con la asignatura (p. 23).

Siguiendo con los factores que se muestran en el gráfico anterior, destacan dos actitudes clásicas en el comportamiento de los buenos docentes. Una, la Organización y Claridad de las Actuaciones Pedagógicas; y, la otra, Formalidad y Cumplimiento de deberes y responsabilidades del ejercicio de la profesión. Como dicen Jerez, Orsini y Hasbún (2016)

El profesor de excelencia es descrito como responsable, organizado y puntual en los horarios de tutoría, demostrando compromiso y seriedad con su trabajo (Cabalín y Navarro, 2010; Gargallo 2008; Martínez et al., 2006). Es empático y respetuoso en su actuar, mostrando capacidad para ponerse en el lugar de sus estudiantes y valorar sus trabajos (Cabalín y Navarro, 2010; Gargallo, 2008; Glenn et al., 2012; Jahangiri et al., 2013; Monereo y Domínguez, 2014). (Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, 2016, p. 497)

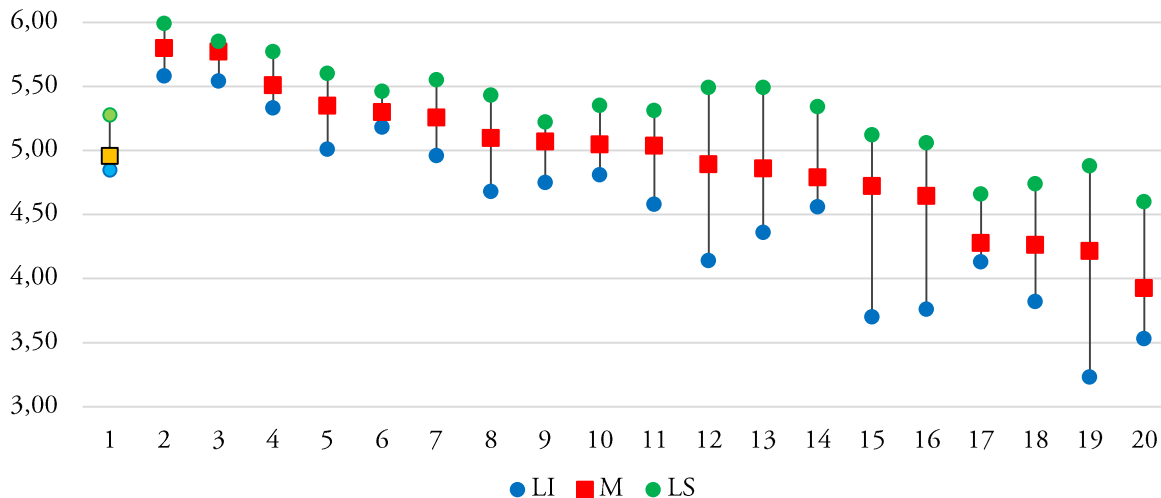
Y, un cuarto componente, referido a la Observancia por parte del Docente, incluye dos aspectos que correlacionan de modo inverso con la valoración de la calidad del profesor: *Evidencia dominio del contenido* y *Cumple con el cronograma de evaluación*. Esto representa otro ejemplo una paradoja que ya se ha visto anteriormente; la interpretación de esta relación inversa estaría en el sentido que se le puede dar a ambos ítems como indicativos de una mayor exigencia académica, la cual, como ya se ha visto, es percibida más bien como inconveniente y ve en detrimento de la buena imagen del docente.

Finalmente, la evaluación que realizan los estudiantes de la actuación de sus profesores está afectada por otras variables, como la *cultura académica* de la escuela. Lo cual se evidencia, en primer lugar, a través de la media general de los promedios de los docentes en la evaluación estudiantil, que se muestran ahora por sede y escuela.

| | Filoso- fía | Letras | FHYE | Tele- com | Psico- logía | Cs Sociales | Dere- cho | Com Social | Educa- ción | Institu- cional | FACE | Civil | Teo- logía | FING | Adm/ Cont | Econo- mía | Inform- ática | Indus- trial |
|----|----------------|--------|------|--------------|-----------------|----------------|--------------|---------------|----------------|--------------------|------|-------|---------------|------|--------------|---------------|------------------|-----------------|
| Cs | 5,87 | 5,44 | 5,27 | 5,19 | 5,18 | 5,14 | 5,13 | 5,12 | 5,10 | 5,09 | 5,08 | 5,06 | 5,05 | 5,02 | 4,99 | 4,92 | 4,90 | 4,75 |
| Gy | | | 4,98 | | | 5,32 | 5,02 | 5,08 | 5,37 | 4,91 | 5,11 | 5,03 | | 4,92 | 5,10 | | 4,99 | 4,77 |

Los valores en la tabla se ordenan de izquierda a derecha de mayor a menor; al restar los extremos da un rango de 1.12, una diferencia que en d de Cohen sería de 1.7, es decir, muestra de un gran efecto de la escuela en la tasación docente.

Y, en segundo lugar, el efecto de la *cultura académica* también se pone de manifiesto al comparar las puntuaciones dadas a docentes que dan la misma materia o equivalente en diferentes escuelas. En la gráfica que sigue se indica el límite inferior (LI), media (M) y límite superior (LS) de las evaluaciones promedio de 19 docentes que imparten la misma asignatura o similar en al menos 4 escuelas diferentes. Están ordenadas de mayor a menor y el primer valor es su promedio general.



Estos resultados resaltan nuevamente el efecto de los factores propios de cada escuela en la evaluación docente, los cuales dificultan la lectura en abstracto de las puntuaciones, el uso de un valor único y general como criterio, y la comparación de los resultados obtenidos, aun por la misma persona, en diferentes circunstancias, escuelas o sedes.

Estabilidad de la valoración estudiantil

Luego de la presentación relativa a la forma en que los estudiantes valoraron la conducta general del docente en este período especial, otro aspecto de relevancia es su contrastación con evaluaciones anteriores. A continuación, se comparan las medias de los ítems equivalentes de las versiones Omega16 y Gamma15, ambas aplicadas en el segundo semestre del lectivo correspondiente, 2018/2019 y 2019/2020 respectivamente.

Dado que los tamaños de las muestras son muy grandes, las diferencias de medias son significativas materialmente de forma independiente a cuál sea su monto (paradoja de N); por ello, a fin de valorar la magnitud de las diferencias con base en la lógica de los estimadores estandarizados de la magnitud del efecto (Cohen, 1988), se proponen los siguientes valores:

| | | | | |
|---------------------------|-------|---------|---------|------|
| Magnitud de la diferencia | Nula | Baja | Media | Alta |
| Monto | ≤ 0.9 | .10-.19 | .20-.29 | ≥.30 |

| | | Demuestra dominio del contenido del curso | | | Se comunica de forma clara y fácil de entender | | | Desarrolla las clases en forma organizada y coherente | | | Cumple con el cronograma de evaluación fijado en el plan de clase | | | Las evaluaciones corresponden al material que se ha trabajado en la asignatura | | | | |
|--------------------------------|-------|---|-------|------|--|-------|------|---|-------|------|---|-------|------|--|-------|------|------|------|
| 2018/2019 | Cs | Media | 5,43 | | | 4,99 | | | 5,00 | | | 5,31 | | | 5,35 | | | |
| | | DT | 1,10 | | | 1,38 | | | 1,41 | | | 1,20 | | | 1,15 | | | |
| | Gy | Media | 5,37 | | | 4,94 | | | 4,96 | | | 5,22 | | | 5,30 | | | |
| | | DT | 1,16 | | | 1,40 | | | 1,44 | | | 1,28 | | | 1,20 | | | |
| | Total | Media | 5,42 | | | 4,98 | | | 4,99 | | | 5,29 | | | 5,34 | | | |
| | | DT | 1,12 | | | 1,38 | | | 1,42 | | | 1,22 | | | 1,16 | | | |
| X ₁ -X ₂ | Cs | Gy | Tot | 0,07 | 0,11 | 0,08 | 0,07 | 0,09 | 0,07 | 0,00 | 0,02 | 0,00 | 0,08 | 0,08 | 0,07 | 0,12 | 0,19 | 0,13 |
| 2019/2020 | Cs | Media | 5,36 | | | 4,91 | | | 5,00 | | | 5,23 | | | 5,23 | | | |
| | | DT | 1,208 | | | 1,498 | | | 1,434 | | | 1,340 | | | 1,309 | | | |
| | Gy | Media | 5,26 | | | 4,86 | | | 4,94 | | | 5,13 | | | 5,11 | | | |
| | | DT | 1,308 | | | 1,501 | | | 1,463 | | | 1,390 | | | 1,383 | | | |
| | Total | Media | 5,34 | | | 4,90 | | | 4,99 | | | 5,21 | | | 5,21 | | | |
| | | DT | 1,228 | | | 1,498 | | | 1,439 | | | 1,349 | | | 1,323 | | | |
| | | Evidencia dominio del contenido del curso | | | Usa presentaciones y/o comunicaciones claras y fáciles de entender | | | Desarrolla los contenidos en forma organizada y coherente | | | Cumple con el cronograma de evaluación fijado en el plan de clase | | | Hace evaluaciones que corresponden al material trabajado | | | | |

| | | Informa los resultados de las evaluaciones en el plazo establecido en los reglamentos | | | En general considero que el desempeño de este profesor es | | | Considero que la dificultad de esta asignatura es | | | La relación entre mi esfuerzo en aprender y mis calificaciones es | | | El profesor cumple su horario de clases (llegada y salida) | | | | |
|--------------------------------|-------|--|-------|------|---|-------|------|---|------|-------|---|-------|-------|--|-------|------|------|------|
| 2018/2019 | Cs | Media | 5,05 | | | 4,96 | | | 4,29 | | | 4,54 | | | 5,22 | | | |
| | | DT | 1,42 | | | 1,35 | | | 1,49 | | | 1,39 | | | 1,30 | | | |
| | Gy | Media | 4,96 | | | 4,98 | | | 4,06 | | | 4,56 | | | 5,22 | | | |
| | | DT | 1,48 | | | 1,36 | | | 1,57 | | | 1,39 | | | 1,30 | | | |
| | Total | Media | 5,03 | | | 4,96 | | | 4,24 | | | 4,55 | | | 5,22 | | | |
| | | DT | 1,43 | | | 1,35 | | | 1,51 | | | 1,39 | | | 1,30 | | | |
| X ₁ -X ₂ | Cs | Gy | Tot | 0,10 | 0,18 | 0,11 | 0,00 | 0,03 | 0,01 | -0,53 | -0,72 | -0,57 | -0,45 | -0,33 | -0,43 | 0,06 | 0,17 | 0,08 |
| 2019/2020 | Cs | Media | 4,95 | | | 4,95 | | | 4,82 | | | 4,99 | | | 5,16 | | | |
| | | DT | 1,539 | | | 1,357 | | | 1,33 | | | 1,29 | | | 1,396 | | | |
| | Gy | Media | 4,78 | | | 4,95 | | | 4,78 | | | 4,88 | | | 5,05 | | | |
| | | DT | 1,612 | | | 1,342 | | | 1,37 | | | 1,33 | | | 1,452 | | | |
| | Total | Media | 4,92 | | | 4,95 | | | 4,81 | | | 4,97 | | | 5,14 | | | |
| | | DT | 1,554 | | | 1,354 | | | 1,34 | | | 1,30 | | | 1,407 | | | |
| | | Informa los resultados de las evaluaciones en el plazo establecido en las normas y/o reglamentos | | | En general considero que el desempeño de este profesor es | | | La dificultad de esta materia es | | | La relación entre mi esfuerzo y mis calificaciones es | | | Cumple con el cronograma de clases | | | | |

Como se puede apreciar, tanto en Caracas como en Guayana, los resultados muestran que únicamente hay diferencias importantes en la percepción de los estudiantes relacionada con el esfuerzo asociado a las actividades académicas y la dificultad de las asignaturas, apuntando a que en la ERE ambos aspectos han sido mayores. Y, con un nivel más bajo de relevancia, opinan en cuanto a las evaluaciones, específicamente, afirman que este semestre en las evaluaciones el apego a lo dado en clase fue menor y que el tiempo para la devolución de los resultados fue mayor. Finalmente, con un nivel más bajo, hay dos diferencias asociadas solo a Guayana; perciben a los docentes con menor dominio del contenido y menor apego al horario de clases que en el semestre

anterior. Por lo demás, el resto de las diferencias son materialmente nulas; en este grupo llama la atención la muy escasa diferencia en la apreciación de la calidad general de los docentes.

Más allá de los datos

Vistos los resultados se aprecia un panorama complejo, tanto por la cantidad y diversidad de los indicadores, como por todo lo que suele tener la percepción educativa de subjetividad, en tanto fenómeno individual dependiente de las diferencias individuales y modos particulares de valorar los estímulos. Son varios los aspectos que inciden en la percepción de los alumnos de la calidad académica, al tiempo que los efectos de estos factores no siempre son elementales y no se dan necesariamente en un sentido esperable. Ante este panorama, en aras de una lectura más limpia y adecuada, vale el esfuerzo por develar el manto de posibles factores mediadores, para ver lo que efectivamente subyace.

Desde un punto de vista metodológico, esta condición de ruido se suele asociar a la existencia de terceras variables, extrañas o intervinientes, que actúan como factores de perturbación, las cuales es preciso controlar o tener en cuenta a la hora de las interpretaciones. En este caso, en principio, se debe atender a que en los procesos perceptuales inciden usualmente algunos factores instrumentales (González, Carmona y Rivas, 2007) y, además, que el estilo del perceptor es un aspecto determinante (Arias, 2006).

Triangulación

En relación a los factores del primer tipo, los de corte instrumental, desde la publicación original de Campbell y Fiske (1959) es claro que el método de levantamiento de información (encuesta, entrevista, foro ... etc.) es un factor influyente en las respuestas que se obtienen. Este efecto se ha identificado igualmente, por mencionar solo dos casos, en la apreciación de variables psicofísicas (Rodríguez, Moreno y Sanjuán, 2000) y de dimensiones sociales (Hernández, Pozo, Alonso, 2004). Además, la evaluación también se ve afectada por aspectos relacionados con el momento en que se realiza la observación, los cuales dependen de la dinámica temporal de lo estudiado.

La variedad de métodos, momentos y circunstancias de la recolección de los datos promueven una imagen caleidoscópica, que debe considerarse al momento de la integración de los resultados y su interpretación, lo cual obliga a considerar la evidencia mediante un esquema metodológico que se conoce como triangulación. Concretamente

... partiremos por definir el término «triangulación» desde la visión de varios autores como Denzin (1990), quien la define como: «la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno» (p.297). También es entendida como «Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan» (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006, p.1) y para lo cual como bien nos expone Donolo (2009) «requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presentan». (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74)

Específicamente en este trabajo, a fin de disponer de una imagen más amplia de la situación de la calidad académica en el semestre de *cuarentena*, se recurrió a una forma específica de triangulación:

Triangulación de datos: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos. (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74)

Así, considerar la combinación de posibles influencias podría ayudar a explicar, por ejemplo, la diferencia que se encuentra en la apreciación de los alumnos de la satisfacción académica. Específicamente, algunas de las estrategias empleadas indican una disminución del nivel de satisfacción general si se compara con las evaluaciones de los semestres anteriores; mientras que, otras técnicas señalan que materialmente no hubo cambio en la valoración de los atributos de la actuación docente de los profesores. Esta contradicción puede responder a que no coinciden los momentos de las evaluaciones, igualmente a que los instrumentos no atienden exactamente al mismo elemento conceptual, a la incidencia de terceras variables que no se consideran en el análisis o al hecho de que la impresión del fenómeno no tiene por qué responder necesariamente a una regla de coherencia entre indicadores, así la explicación de la supuesta incoherencia podría estar en la intervención de ciertos mecanismos de defensa de corte neurótico, como por ejemplo la racionalización.

Un factor de base: el estilo personal

Para lo segundo, es decir, para identificar los atributos personales esenciales de los alumnos, que podrían influir en sus percepciones de la calidad académica, hay dos modos. Uno, apelar a una categorización general, de corte generacional; y, el otro, fundamentarse en sus opiniones de ellos con relación a su propia conducta como estudiantes.

En relación a la primera aproximación, con las dificultades de toda generalización, es posible atribuir a los universitarios actuales como grupo un conjunto de características personales; algunas de estas, Córdova (2016):

- Intolerables a la frustración e hipersensibles a los rechazos, a la espera y a la postergación de gratificadores.
- Propensos a la depresión debido a que las cosas no son como esperan.
- Los profesores utilizan los canales que ellos quieren y no los que ellos necesitan.
- Premios y recompensas son más bien el requisito para iniciar el trabajo y no la consecuencia.
- Son astutos más que audaces y hábiles más que eficientes.
- Aprovechan la sobreprotección a su conveniencia, pero esta se vuelve en su contra al enfrentar problemas universitarios o laborales.
- Cambian constantemente de paradigmas, amores y proyectos. Rara vez uno de sus objetivos se conserva por varios meses o años.
- Les cuesta mucho trabajo comprometerse con algo que dure.
- Son hiperactivos, pero hipo motivados. Todo debe ser a corto o inmediato plazo.
- Su punto fuerte es la creatividad, la visión, el deseo ... su punto frágil, la impaciencia.

Estas particularidades contrastan con las condiciones necesarias para tener éxito en la educación a distancia, cualquiera sea su modalidad; disposiciones que, de acuerdo a la Universidad de Otago (2020), serían:

- **Tener la mente abierta sobre compartir la vida**, el trabajo y las experiencias educativas como parte del proceso de aprendizaje.

- **Ser capaz de comunicarse por escrito.** Los estudiantes deben sentirse cómodos al expresarse por escrito.
- **Ser auto-motivados y autodisciplinados.** Tomar cursos a distancia requiere un compromiso real y autodisciplina para mantenerse al día con el flujo del proceso.
- **Estar dispuestos a hablar si surgen problemas.** El instructor no puede ver al alumno, por lo que los estudiantes a distancia deben estar dispuestos a comunicarse. De lo contrario, el instructor no sabrá qué está mal.
- **Estar dispuesto y ser capaz de dedicar alrededor de 15 horas semanales de trabajo.** ¡La educación a distancia no es más fácil que el proceso educativo tradicional! Muchos estudiantes dicen que requiere mucho más tiempo y compromiso.
- **Tener habilidades de lectura a un nivel universitario promedio o mejor.**
- **Utilizar los recursos disponibles.** Los estudiantes a distancia eficaces aprovechan al máximo los materiales de clase y los servicios de apoyo al aprendizaje.
- **Iniciar el estudio inmediatamente el material está disponible.** Los estudiantes a distancia efectivos tienen el hábito de comenzar a trabajar tan pronto como se reciben los materiales del curso. La investigación muestra que, si termina la primera tarea, es probable que termine todo el curso.
- **Mantener rutinas de estudio estructuradas.** Los estudiantes a distancia exitosos identifican los horarios y lugares apropiados para estudiar. Después de estimar la cantidad de tiempo de estudio requerido, los estudiantes efectivos revisan sus actividades semanales y dedican ese tiempo a sus horarios. Los lugares de estudio están libres de interrupciones y distracciones.
- **Establecer y mantener un cronograma constante para enviar las asignaciones.** Los estudiantes exitosos se comprometen con metas realistas para presentar trabajos.
- **Sentirse cómodo usando materiales de referencia** según sea necesario para comprender los contenidos.
- **Poder concentrarse en sus tareas** sin supervisión.

Con respecto al segundo enfoque para la caracterización de los alumnos, sus opiniones de ellos respecto de su forma de comportarse en lo académico, se pueden extraer de los resultados de la aplicación del Cuestionario de Involucramiento Académico (Peña, Cañoto y Agelucci, 2017), a los cursantes del primer semestre del 2019/2020, bajo la supervisión de los Directores de Escuela, en los meses de diciembre de 2019 hasta marzo de 2020, en las sedes de Montalbán y Guayana. La muestra total recolectada fue de 4017 estudiantes, 2336 de Montalbán y 1681 de Guayana. La distribución por sede y escuela se muestra en la tabla que sigue.

| | Adm/Cont | Cs Sociales | Economía | Derecho | Com Social | Letras | Psicología | Educación | Filosofía | Civil | Telecom | Industrial | Informática | Ing Materias Comunes | Total |
|-----------|----------|-------------|----------|---------|------------|--------|------------|-----------|-----------|-------|---------|------------|-------------|----------------------|-------|
| Montalbán | 297 | 143 | 102 | 208 | 526 | 52 | 32 | 142 | 16 | 182 | 213 | 156 | 234 | 33 | 2336 |
| Guayana | 362 | 73 | | 127 | 269 | | | 65 | | 146 | | 83 | 156 | 400 | 1681 |
| Total | 659 | 216 | 102 | 335 | 795 | 52 | 32 | 207 | 16 | 328 | 213 | 239 | 390 | 433 | 4017 |

De entre las dimensiones del cuestionario, resultan más relevantes dos: **Focalización en la tarea** [indica la existencia de un afrontamiento cognitivo de una situación presente o futura, en el que se ven implicados recursos atencionales que permiten prepararse para la tarea. En este caso, se refiere a la capacidad del estudiante de mantenerse enfocado en clases y en las tareas relacionadas con la universidad] y **Participación activa** [refiere las contribuciones al discurso en las clases por parte de los estudiantes, ya sea para clarificar dudas con respecto al contenido, responder preguntas del profesor, plantear su perspectiva o incluso corregir posibles errores en las clases] (Peña, Angelucci y Rodríguez, 2020).

El análisis de Componente Principal de los reactivos de ambas subesclas, permite definir cuatro dimensiones más moleculares: Atención/Cumplimiento, Perseverancia, Participación e Involucramiento. Estos cuatro componentes refieren conductas fundamentales al logro académico, tanto en el modo presencial como a distancia, que cobran mayor relevancia en la situación de la *Enseñanza Remota de Emergencia*, en la cual la capacidad para trabajar de modo independiente es vital. Los descriptores de estos cuatro componentes se muestran de seguido, en una escala del 0 al 20, como es usual en las calificaciones de las asignaturas.

| Componente | N | Media | DT |
|-----------------------|------|-------|------|
| Atención/Cumplimiento | 3928 | 10,84 | 4,49 |
| Perseverancia | 3931 | 13,89 | 3,98 |
| Participación | 3939 | 12,93 | 4,07 |
| Involucramiento | 3936 | 8,67 | 4,48 |

Como se puede ver, los niveles de las cuatro dimensiones son muy bajos, si bien es llamativo lo muy poco de la media de Involucramiento y de Atención/Cumplimiento, por lo cual, bien se puede decir que los estudiantes refieren de ellos mismos que no están en disposición como para afrontar una demanda académica que requiere de independencia y proactividad, evasión permanente de procrastinar y dedicación sistemática al trabajo, con la suficiente tolerancia a la frustración como para no desertar de la labor.

En cualquier circunstancia académica, y más en la situación de la ERE, la invisibilidad del docente y la preponderancia de los materiales educativos, sean imágenes o textos, son un obstáculo importante para quienes no tienen un adecuado nivel de lectura, aspecto patentizado en la prueba de ingreso de la universidad, al tiempo que complica el abordaje de lo abstracto para quienes no han alcanzado un buen nivel de pensamiento matemático, aspecto que igualmente es patente en los resultados de la prueba de ingreso. De manera que se tienen dos falencias más que conspiran en contra del manejo apropiado de la situación de aprendizaje a distancia.

A esto se suman otros factores dependientes de las circunstancias específicas de la pandemia, como el aislamiento físico, que se torna en auténtico aislamiento social por la dificultad de mantener las relaciones personales habituales; con lo cual se diluye un aspecto esencial de la motivación de los alumnos hacia los estudios, la variedad de las relaciones sociales que facilita la universidad presencial, aun cuando no se asista a todas las clases o que, en el modelo de la universidad como aeropuerto o sitio de paso, la permanencia en el aula y en el mismo campus se restrinja a lo mínimo necesario.

La conjunción de estos elementos conforma una disposición, actitud dirían algunos, que dificulta el manejo fluido de las demandas propias de un sistema de ERE; este arreglo perceptual se caracteriza por un rechazo a la exigencia, entendida como la carga de actividades que implica el estudio independiente, aludiendo que es exagerada y que no toma en cuenta las dificultades propias del momento; una visión de los docentes como distantes, enfrascados más en el cumplimiento del programa que en la formación; un entendimiento de los exámenes como pruebas de velocidad y no de capacidad; una visión de la nota de aprobación como inherente a cualquier acción, siempre entendida materialmente como épica, cuyo resultado numérico determina de modo directo la valoración de la calidad del docente.

Un factor esencial del logro en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la exigencia correspondiente de los actos de instrucción y su relación directa con la calidad educativa; esto lo refrenda Juan Pablo Lichtmajer, ministro de Educación de Colombia, 7 de abril del 2017, cuando al hablar de la calidad educativa señala “la calidad se construye

con más exigencia. A los maestros y maestras les pedimos que sean exigentes, porque ese es el modo en que vamos a poder mejorar”, con lo cual destaca el estilo de la tradición educativa japonesa, donde el progreso de los alumnos deriva en buena parte de su esfuerzo. Es decir, calidad sin esfuerzo no es coherente, un sistema que brinda calidad demanda mayor dedicación de parte de los alumnos y es, por tanto, más exigente.

Además de los diversos factores adversos a la educación de la actual situación general, desde hace un tiempo se cuele, de modo solapado, una especie de llamado a la compensación complementaria de los esfuerzos de los alumnos, a la complacencia, la cual justifica y mueve las demandas de los alumnos por la reducción de la exigencia y el ascenso de las calificaciones, aún más en estos momentos; este proceder lo defiende claramente Cárdenas (2020)

... las universidades deberían reducir el temario de las asignaturas, ya que el ritmo de trabajo no es el mismo. También deberían reducir la carga de trabajo durante lo que queda de curso, ya que en muchos lugares están ahogando al estudiantado con trabajos, como sustitutivos de los exámenes. Y también deberían ser más laxos con los criterios de evaluación. Nadie ha decidido esta situación y no es justo que sean las y los estudiantes a quienes se les complique aún más el aprobado.

A esto se suma que “hay una evidente preocupación por parte de los estudiantes –aunque no de todos– relacionada con la “nota”, una preocupación que logra tener un lugar tan protagónico en la demanda del estudiante, que consigue capturar su atención en relación con el número registrado y no con el aprendizaje obtenido” (Zapata y Villa, 2015, p. 255). Algo parecido a lo que Agustín Squella (2008), en su artículo *Frivolidad y Educación*, refiere como “una especie de *conspiración contra la dificultad*”, o como él mismo señala: *actualmente el derecho a la educación pareciera incluir el de tener buenas notas, un malentendido cuya expresión más desvergonzada es la pintada que vi en un recinto universitario: Aprobar es un derecho humano.*

En estas circunstancias de confusión y ensayo en aras de sobrevivir a los cambios abruptos en el modo de instruir, vivido bajo un claro signo de cambio de mentalidad con respecto al valor del conocimiento, en los estudiantes se extrema la acción de los factores de motivación extrínseca, la necesidad de alcanzar objetivos de muy corto plazo y esencialmente instrumentales, por lo cual ellos se focalizan esencialmente en la obtención de una calificación aprobatoria; lo que sea favorable a esa meta se entenderá como de calidad y satisfactorio. A la vez se rebajan los elementos de motivación intrínseca, que se centran en el desarrollo y consolidación del conocimiento por el gusto de saber, en la procura del progreso a largo plazo y de una mirada a la distancia. Lo que retarde el logro inmediato, como la necesidad de elaborar o entender más allá de lo operativo, se asume como improcedente y no satisfactorio.

Qué hacer ante una prolongación del distanciamiento físico

La situación es, sin duda, compleja, son varios los factores en juego y múltiples los efectos, de manera que es preciso aminorar el accionar de los aspectos que más gravitan en modo negativo y acentuar los que aportan en forma positiva. De esta manera, lo primero es identificar los elementos neurales, para luego, en segundo lugar, entrever algún modo de incidir en ellos y, tercero, proceder a la acción.

Para comenzar, vale resaltar el mensaje de I. Enkvist, en su libro *La buena y la mala educación: ejemplos internacionales*, cuando señala que lo que marca la diferencia en cuanto al logro de un mayor éxito académico es la adecuada actitud y la disposición del alumnado; ella destaca que el ejemplo de Asia ayuda a comprender que el quid no está ni en el nivel socioeconómico, ni en la lengua, ni en la procedencia. La clave está en el esfuerzo del alumno. Lo que determina el éxito es la actitud de superación y cómo se ponga en valor el esfuerzo, la fuerza de voluntad de sacar los estudios.

Además, en estos momentos de apremio, no se puede descartar el efecto negativo que la situación general tiene sobre la disponibilidad de los alumnos, las circunstancias ciertamente atentan contra el proceso de aprendizaje, por ello, sin caer en posturas facilistas o paternas, como dice Navarro (2020).

Necesitamos encontrar un equilibrio entre nuestro compromiso con una educación de calidad, que es lo que nos impulsa a la continuidad de las clases, y un formato de aprendizaje que escuche a los estudiantes, que atienda a su humanidad, que les permita seguir ejerciendo su derecho a la educación sin convertirse en una sobre demanda que solo agrega más ansiedad a las vivencias que todos estamos atravesando. (c.p. Sepúlveda, 2020, p. 7)

Así pues, en este contexto de emergencia que amenaza con tornarse en condición crónica, una tarea esencial en el afrontamiento día a día de los factores inconvenientes que parecen conspirar en contra de una formación profesional adecuada, es la promoción de la auto-motivación de los alumnos, “aquella que procede del propio individuo, que está bajo su control y tiene la capacidad para auto-reforzarse” (Maquilon y Hernández, 2011, p. 87); para ello es necesario que se desarrolle y afinque el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y con su proceso de maduración personal. Hay que acrecentar las acciones de acompañamiento integral, teniendo en cuenta “que se caracteriza por ser una actividad de re-contextualización superando ampliamente ser una acción instrumental” (Pastrana, 2011, p. 46); hay que desarrollar en el estudiante aptitudes académicas más allá de la evocación de contenidos, del aprendizaje de fórmulas u otras aplicaciones que le limitan el tener una visión integral de los contenidos y de los objetivos, al tiempo que fomentan la simplificación y escisión de los objetos y procesos educativos (Pardo, Díaz y Mendoza, 2012).

Luego, aunque suene lapidario, a modo de recoger las ideas de los estudiantes desde sus propias palabras, se puede partir de la conclusión del estudio desarrollado en España por el Frente de Estudiantes (2020):

La principal conclusión que debemos extraer es que la docencia presencial no es sustituible en ningún caso, igual que no lo es tampoco la escuela: no existe fórmula alguna en que la docencia virtual pueda asegurar el grado de calidad de la docencia presencial. La figura del docente es esencial y debemos reivindicar la importancia de la escuela como espacio de desarrollo del conjunto de estudiantes, la educación colectiva, orientada a la satisfacción de las necesidades de la sociedad en su conjunto -y no las de unos pocos empresarios- que, a su vez, permita el desarrollo pleno e individualizado del estudiante.

Siguiendo con el mismo estudio, vale destacar sus apreciaciones principales, como elementos nucleares de un imaginario que habría que moderar:

- Caos en la educación
- Sobrecarga académica
- Pérdida de la calidad académica
- Aumento del estrés y la ansiedad
- Incertidumbre educative

Además, hay que agregar esfuerzos por desarrollar un grupo esencial de competencias o destrezas que parecen no estar en los alumnos al nivel adecuado:

- Capacidad de comunicarse por escrito.

- Ser auto-motivados y auto-disciplinados.
- Disposición y capacidad para dedicar alrededor de 15 horas semanales al trabajo académico.
- Habilidad de lectura a un nivel universitario promedio o mejor.
- Uso eficiente de los recursos disponibles.
- Mantenimiento de rutinas de estudio estructuradas.
- Comodidad en el uso de los materiales de referencia.
- Capacidad de concentrarse en sus tareas sin supervisión.

Ante esto surge de inmediato una posible contrapartida, el alumno debe ser educado en el esfuerzo, la atención y la voluntad; bondad y disciplina racional no son antónimos. Córdova (2016) indica 7 valores/comportamientos esenciales que se deben promover en los estudiantes del presente:

- REFLEXIÓN: formular preguntas con ellos y enseñarles a formularlas de manera que planteen sentido e inquietud; que les provoquen pensar y cuestionar su situación y el valor de las cosas y de las personas que están en su entorno y no que las aprecian al perderlas.
- VIVENCIAS: invitarlos a escribir, a pensar en situaciones que les han sucedido y a verlas a distancia. El realizar pequeños ensayos motivará su pensamiento profundo y su visión detenida sobre lo que les sucede generando espacios y momentos de meditación.
- DIÁLOGO: guiarlos con el ejemplo y la argumentación a fundamentar aquello que dicen y a escucharse a sí mismos.
- UNIDAD: recordar que todo aquello que está unido es estable, fuerte y sólido, mientras que lo que está dividido es frágil, débil e inestable para enfrentar las dificultades o las adversidades.
- LA RESILIENCIA: implica fomentar la capacidad de enfrentar una situación poco fácil y retornar a una posición original evitando el desgaste.
- OPTIMISMO: consiste en, sin dejar de ser realistas, ver todas las posibilidades de mejora.
- PERSEVERANCIA: es la firmeza ante lo decidido y la constancia en la intensidad de su consecución. Implica la conservación de la motivación personal sin perder de vista el valor perseguido desde un inicio y superar las dificultades que puedan disminuir la energía.

En las circunstancias actuales quedan pocas alternativas que no giren en torno a la virtualidad, bajo la forma de ERE. De manera que la opción más realista quizás sería el desarrollo de un conjunto de programas de formación destinados a la sensibilización, identificación y modificación de cada uno de los aspectos mencionados o racimo de ellos, que se pudiera ejecutar antes del inicio de un siguiente semestre de ERE.

Igualmente, estos datos, junto con las experiencias dadas en el desarrollo de esta peculiar etapa de la educación, deben llevar a la reflexión profunda sobre el sentido del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto su significado como su rumbo; según Barrón (2020)

La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria, de la inminente crisis económica que posiblemente modifique los procesos productivos de nuestra fábrica global y de la experiencia adquirida de manera forzada en torno al uso de tics en educación.

La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en

lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación. Tics, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. (p. 69-70)

Por último, como dice Abreu (2020, p. 13), “según los expertos, en todo caso, la pandemia deja al descubierto cómo la educación en línea todavía está en su infancia”; sin duda, las instituciones, en general, están en deuda con la verdadera enseñanza a distancia y las desilusiones en este período de emergencia pueden ahuyentar más el adecuado uso de la docencia en modo virtual; **es preciso que los docentes inicien la generación de un producto derivado más de la planificación que del pánico, y que los estudiantes reconozcan que el principal responsable de su aprendizaje no es el medio de trasmisión, sino ellos.**

Referencias bibliográficas

- Abraham, T. (2015) *El paternalismo educativo*. Visión Desarrollista. En <https://www.visiondesarrollista.org/el-paternalismo-educativo>
- Abreu, J. (2020) Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.
- Aguilar, N. (2020) Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria Jesús. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM: México.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Arias, C. (2006) Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8, 1, 9 – 22
- Barrón, M. (2020) La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Beck, A. y Freeman, A. (2006) *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Paidós: Madrid
- Campbell, D.T. y Fiske, D.W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cárdenas, F. (2020) La Universidad en tiempos de pandemia. *El Salto* (29 abril). En: <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/universidad-pandemia-exigencia-opinion>
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic: New York.
- Córdova, J.L. (2016) *Educando a la Generación de Cristal*. En www.lasalle.org.mx/materiales/archivo_art%5B797%5D_426.docx
- Enkvist, I. (2011) *La buena y la mala educación: ejemplos internacionales*. Ediciones Encuentro: Madrid.
- Frente de Estudiantes (2020) *El sistema educativo en la crisis del COVID19. Análisis de la situación y propuestas del y para el estudiantado*. #AlarmaEducativa.
- Garbanzo Vargas, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31, 1, 43-63.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003) EL SEUE: Un Instrumento para Conocer la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.

- González, L., Carmona M. y Rivas, M. (2007) *Guía para la medición directa de la satisfacción de los clientes*. INSTITUTO ANDALUZ DE TECNOLOGÍA: España
- González, M., Pino, M. y Penado, S. (2017) Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260.
- Guzmán, M. (2012) *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004) La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 22, 3, 293-308
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales (Compilador) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor.
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016) Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática *Estudios Pedagógicos*, XLII, 3, 483-506.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) *Investigación del Comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011) Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100.
- Núñez, J. (2009) *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1985) A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Pardo, C., Díaz, R. y Mendoza, M. (2012) El acompañamiento como elemento fundamental en el desempeño académico de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle. *REVISTA Face* (Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: Universidad de Pamplona), 12 (Diciembre), 129-144.
- Pastrana, L. (2011) El lugar de la tutoría en la formación de maestros investigadores. *Actividades pedagógicas*, 57 enero-junio, 45-54.
- Peña, G., Cañoto, Y. y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10 (1), 114 - 136.
- Peña, G., Angelucci, L. y Rodríguez, L. (2020) *Involucramiento Académico Estudiantil en Pregrado UCAB 2019-2020*. Trabajo no publicado. CIEI – UCAB. Caracas

- Pérez, L. (2015) Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.
- Ribes, E. (2010) *Teoría de la conducta 2: avances y extensiones*. México: Trillas.
- Rodríguez, P., Moreno, E. y Sanjuán, P. (2000) La matriz multimétodo-multirrasgo aplicada al estudio de la sensibilidad.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2007) *Inteligencia, Motivos Sociales y Rendimiento Académico en estudiantes de Educación*. Ponencia presentada en simposio en el Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Pádua: Italia.
- Sanders, P. (2005) La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 113-130.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015) Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Sepúlveda, P. (2020) Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? En A. Cabrales (Compilador) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor.
- Solbes, J., Montserrat, R. y Furió, C. (2007) El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 91-117.
- Squella, A. (2008) *Frivialidad y educación*. En: <http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2008/08/22/frivialidad-y-educacion.asp>
- Zapata G. y Villa, J. (2015) Exigencia, disciplina y rigor académico: el reto del profesor en la actualidad. *Revista Psicoespacios*, 9, 15, 234-262.

Anexo A

ACP de las preguntas sobre aspectos relacionados con el comportamiento de los docentes y de unidades de la universidad

| | Ítems | Componente | | | | | |
|----------------------|--|------------|-------|-------|-------|------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Docencia | Mantienen informados a sus estudiantes | 0.749 | | | | | |
| | Elaboran los materiales y clases acorde con el sistema en línea | 0.728 | | | | | |
| | Imparten el contenido programado | 0.726 | | | | | |
| | Realizan evaluaciones acordes al contenido de clases y bibliografía recomendada | 0.724 | | | | | |
| | Realizan evaluaciones acordes a la educación en línea | 0.695 | | | | | |
| | Siguen el plan de clases (cronograma) de la materia | 0.692 | | | | | |
| | Responden las preguntas que se le realizan por correo, M7, whatsapp o cualquier otro medio | 0.68 | | | | | |
| | Se conectan por algún medio, para atender a los estudiantes | 0.675 | | | | | |
| | Dan retroalimentación de las evaluaciones: | 0.662 | | | | | |
| | Utilizan estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje | 0.654 | | 0.337 | | | |
| | Actualizan la información y las asignaciones en Módulo 7 | 0.631 | | | | | |
| | Cumplen con el tiempo previsto de las clases | 0.622 | | | | | |
| | Compartieron con los estudiantes el plan de clases (contenido, bibliografía y fechas de evaluaciones) | 0.614 | | | | | |
| | Cumplen con el horario de clase establecido por la escuela | 0.553 | | | | | |
| Atención y Servicios | Claridad en cuanto a procedimientos académicos realizados por la Escuela/Programa | | 0.857 | | | | |
| | Claridad en cuanto a procedimientos académicos realizados en Secretaría General | | 0.834 | | | | |
| | La claridad de las comunicaciones sobre la forma de realizar el semestre | | 0.792 | | | | |
| | Atención a reclamos y necesidades de los estudiantes desde mi escuela/ Programa | | 0.769 | | | | |
| | En general, dirías que el desempeño de la UCAB, sus autoridades e instancias este semestre, hasta el momento ha sido: | 0.3 | 0.765 | | | | |
| | El esfuerzo dedicado por las autoridades, las escuelas y programas para llevar adelante el semestre | 0.308 | 0.756 | | | | |
| | La atención que te ha brindado tu Escuela / Programa este semestre ha sido: | | 0.73 | | | | |
| | Claridad en cuanto a pagos y procedimientos administrativos | | 0.726 | | | | |
| | La atención que te ha brindado Secretaría General este semestre ha sido: | | 0.709 | | | | |
| | Han tomado en cuenta las limitaciones y posibilidades de los estudiantes para realizar el semestre en línea | 0.301 | 0.68 | | | | |
| | ¿En qué medida te ha resultado útil el acompañamiento de tu Escuela/Programa para los cambios a la modalidad en línea? | | 0.649 | | | | |
| | Siendo 1 Pésimo y 10 Excelente, ¿cómo evalúas el uso de Módulo 7 según tu experiencia las últimas dos semanas? | | 0.418 | | | | 0.401 |
| Evaluaciones | En el plan de clases contemplan diferentes tipos de evaluaciones sincrónicas | | | 0.681 | 0.31 | | |
| | En el plan de clases contemplan diferentes tipos de evaluación | 0.401 | | 0.631 | | | |
| Clases Sincrónicas | Realizan clases de forma sincrónica | 0.365 | | | 0.625 | | |
| | Hacen uso de video conferencias | 0.392 | | | 0.611 | | |
| | Hacen uso de foros | | | | 0.555 | 0.46 | |
| Clases Asincrónicas | Realizan clases de forma asincrónica | | | | 0.699 | | |
| | Solo envían o indican el uso de materiales como: lecturas, documentos (Word, pdf) | | | | 0.644 | | |
| Conexión | Han tenido problemas de conexión durante su clase | | | | | | -0.82 |

Anexo B

Media aritmética de los ítems de Gamma15, por sede y escuela (escala 1 a 6)

| | | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 | R7 | R8 | R9 | R10 | R11 | R12 | R13 | R14 | R15 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Caracas | ADCO | 5,29 | 4,89 | 4,95 | 4,86 | 5,03 | 4,89 | 5,08 | 5,14 | 4,86 | 4,94 | 5,22 | 5,15 | 4,87 | 4,75 | 4,91 |
| | CISO | 5,47 | 5,05 | 5,15 | 5,08 | 5,20 | 5,10 | 5,29 | 5,33 | 4,96 | 5,12 | 5,33 | 5,34 | 5,04 | 4,91 | 5,13 |
| | CIVI | 5,32 | 4,88 | 4,97 | 4,85 | 5,04 | 4,95 | 5,11 | 5,13 | 4,42 | 4,88 | 5,27 | 5,17 | 4,71 | 4,69 | 4,85 |
| | COMU | 5,38 | 4,94 | 5,01 | 4,95 | 5,18 | 5,04 | 5,26 | 5,30 | 4,98 | 5,04 | 5,28 | 5,27 | 4,88 | 4,78 | 4,96 |
| | DERE | 5,39 | 4,88 | 5,03 | 5,02 | 5,16 | 5,06 | 5,21 | 5,21 | 5,02 | 5,02 | 5,27 | 5,23 | 4,97 | 4,86 | 5,01 |
| | ECON | 5,28 | 4,73 | 4,83 | 4,78 | 4,99 | 4,82 | 5,01 | 4,94 | 4,53 | 4,94 | 5,28 | 5,08 | 4,63 | 4,60 | 4,74 |
| | EDUC | 5,33 | 4,95 | 5,04 | 4,96 | 5,12 | 5,01 | 5,18 | 5,22 | 5,01 | 4,96 | 5,26 | 5,24 | 5,07 | 4,78 | 5,08 |
| | FACE | 5,38 | 4,93 | 5,04 | 4,90 | 5,13 | 4,91 | 5,22 | 5,23 | 4,97 | 5,06 | 5,25 | 5,26 | 4,97 | 4,79 | 4,96 |
| | FHYE | 5,23 | 4,93 | 5,00 | 4,93 | 5,36 | 5,16 | 5,43 | 5,38 | 5,29 | 5,08 | 5,42 | 5,25 | 5,10 | 4,83 | 4,91 |
| | FILO | 5,77 | 5,65 | 5,72 | 5,69 | 5,77 | 5,77 | 5,92 | 5,96 | 5,88 | 5,92 | 5,96 | 5,76 | 5,74 | 5,38 | 5,62 |
| | FING | 5,34 | 4,80 | 4,95 | 4,86 | 5,21 | 4,94 | 5,29 | 5,21 | 5,05 | 4,87 | 5,27 | 5,17 | 4,78 | 4,74 | 4,95 |
| | INDU | 5,23 | 4,55 | 4,67 | 4,52 | 4,95 | 4,71 | 4,99 | 4,91 | 4,69 | 4,79 | 5,02 | 4,97 | 4,52 | 4,54 | 4,60 |
| | INFO | 5,26 | 4,71 | 4,79 | 4,73 | 4,91 | 4,82 | 5,06 | 5,00 | 4,73 | 4,97 | 5,21 | 4,96 | 4,64 | 4,58 | 4,76 |
| | LETR | 5,67 | 5,38 | 5,30 | 5,42 | 5,55 | 5,54 | 5,54 | 5,48 | 5,35 | 5,25 | 5,55 | 5,63 | 5,20 | 5,15 | 5,36 |
| | PSIC | 5,44 | 5,10 | 5,16 | 5,08 | 5,26 | 5,16 | 5,31 | 5,29 | 4,95 | 5,15 | 5,36 | 5,44 | 4,94 | 4,76 | 4,98 |
| | TELE | 5,50 | 4,95 | 5,06 | 5,01 | 5,28 | 5,02 | 5,39 | 5,30 | 5,09 | 5,22 | 5,39 | 5,31 | 4,96 | 4,88 | 5,02 |
| TLOG | 5,40 | 5,20 | 5,27 | 5,18 | 4,91 | 5,13 | 5,22 | 5,33 | 5,11 | 4,76 | 5,40 | 5,44 | 5,21 | 5,13 | 5,31 | |
| UCAB | 5,26 | 4,92 | 4,96 | 4,94 | 5,26 | 5,13 | 5,31 | 5,31 | 5,04 | 5,01 | 5,35 | 5,26 | 5,04 | 4,87 | 5,05 | |
| Guayana | ADCO | 5,26 | 4,84 | 4,91 | 4,75 | 5,09 | 4,93 | 5,18 | 5,11 | 4,77 | 4,95 | 5,11 | 5,08 | 4,90 | 4,65 | 4,94 |
| | CISO | 5,45 | 5,24 | 5,22 | 5,19 | 5,22 | 5,16 | 5,32 | 5,44 | 5,11 | 5,36 | 5,52 | 5,41 | 5,19 | 4,98 | 5,25 |
| | CIVI | 5,37 | 4,85 | 4,99 | 4,80 | 5,16 | 4,90 | 5,16 | 5,02 | 4,72 | 4,93 | 5,11 | 5,18 | 4,92 | 4,65 | 4,98 |
| | COMU | 5,30 | 4,95 | 5,01 | 4,91 | 5,11 | 4,98 | 5,20 | 5,25 | 4,89 | 4,94 | 5,23 | 5,16 | 5,01 | 4,74 | 5,00 |
| | DERE | 5,17 | 4,81 | 4,89 | 4,86 | 4,97 | 4,85 | 5,06 | 5,05 | 4,78 | 4,91 | 5,08 | 5,02 | 4,87 | 4,69 | 4,89 |
| | EDUC | 5,46 | 5,04 | 5,24 | 5,10 | 5,27 | 5,18 | 5,27 | 5,35 | 5,00 | 5,09 | 5,36 | 5,37 | 5,10 | 4,95 | 5,19 |
| | FACE | 5,44 | 4,99 | 5,08 | 5,02 | 5,17 | 5,08 | 5,25 | 5,22 | 4,84 | 5,09 | 5,35 | 5,24 | 4,98 | 4,87 | 5,07 |
| | FHYE | 5,35 | 4,96 | 5,06 | 4,99 | 5,25 | 5,15 | 5,28 | 5,21 | 4,86 | 4,93 | 5,21 | 5,16 | 5,06 | 4,88 | 5,18 |
| | FING | 5,17 | 4,67 | 4,73 | 4,65 | 4,82 | 4,66 | 4,97 | 4,91 | 4,56 | 4,72 | 5,09 | 4,94 | 4,58 | 4,44 | 4,78 |
| | INDU | 5,00 | 4,65 | 4,72 | 4,57 | 4,79 | 4,67 | 4,91 | 4,89 | 4,50 | 4,67 | 4,90 | 4,89 | 4,63 | 4,53 | 4,64 |
| | INFO | 5,31 | 4,88 | 5,01 | 4,90 | 5,01 | 4,84 | 5,15 | 5,13 | 4,67 | 5,02 | 5,28 | 5,08 | 4,58 | 4,65 | 4,95 |
| | UCAB | 5,16 | 4,75 | 4,77 | 4,80 | 5,02 | 4,94 | 5,06 | 5,03 | 4,77 | 4,88 | 5,24 | 5,07 | 4,80 | 4,60 | 4,92 |

Ítems Gamma15

1. Evidencia dominio del contenido del curso
2. Usa presentaciones y/o comunicaciones claras y fáciles de entender
3. Desarrolla los contenidos en forma organizada y coherente
4. Responde con claridad a las preguntas de los estudiantes
5. Cumple con el cronograma de clases
6. Responde e interactúa con los estudiantes a tiempo
7. Cumple con el cronograma de evaluación fijado en el plan de clase
8. Hace evaluaciones que corresponden al material trabajado
9. Informa los resultados de las evaluaciones en el plazo establecido en las normas y/o reglamentos
10. Despliega dominio de la tecnología involucrada
11. Muestra respeto por el estudiante
12. La bibliografía es adecuada y aporta conocimientos acorde con el contenido del curso
13. El trabajo en los Foros es pertinente
14. Se cumplieron mis expectativas satisfactoriamente
15. En general considero que el desempeño de este profesor es