



# Voces estudiantiles evalúan cursos universitarios en línea<sup>1</sup>

## Student voices evaluate online university courses

## Vozes de alunos avaliam cursos universitários *online*

Teresa Freire.  
ORCID: 0000-0002-7808-8845<sup>1</sup>

Carolina Rodríguez Enríquez.  
ORCID: 0000-0002-4845-4920<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Laboratorio de Inmunomodulación y Vacunas, Departamento de Inmunobiología, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.

**Contacto:** tfreire@fmed.edu.uy

<sup>2</sup> Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje y Departamento de Educación, Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay.

**Contacto:** crodriguez@fenf.edu.uy

**Recibido:** 12-06-23  
**Aceptado:** 14-03-24

### Resumen

*El uso de tecnologías ha generado una dinámica de transformaciones constantes en la sociedad y la educación. El abrupto y generalizado pasaje a la enseñanza en línea provocado por la pandemia de covid-19 requirió adaptar a la virtualidad algunas prácticas de enseñanza usadas en la presencialidad. Desde el paradigma constructivista y un modelo sociocrítico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, abordamos la evaluación para buscar evidencias de la transformación del conocimiento y de las construcciones de estudiantes a partir de los datos de la realidad.*

*El objetivo de este trabajo fue analizar los pareceres y experiencias personales de estudiantes de un curso universitario en línea de alta matrícula estudiantil durante el confinamiento provocado en tiempos de pandemia. Gracias al análisis de las opiniones de los estudiantes entrevistados, pudimos detectar aspectos positivos del curso que debían perpetuarse en la siguiente edición, así como características a mejorar. De esta forma, al analizar las opiniones de los estudiantes cursantes el año siguiente, damos cuenta de la relevancia de incorporar al proceso educativo la evaluación cualitativa que realizan los estudiantes de las prácticas de enseñanza. Tener en cuenta sus percepciones para rediseñar prácticas que incluyan cambios configurados desde el lugar de aquellos a quienes va dirigida la actividad es esencial para modelar de forma significativa futuras ediciones en línea de un mismo curso, en un contexto de alta sensibilidad social provocado por la pandemia de covid-19.*

**Palabras clave:** evaluación, educación superior, enseñanza en línea.

---

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

## Abstract

Technology has contributed to the development of scientific, communication and other human sciences leading to considerable transformations in society and education. Pandemic-forced remote teaching has highlighted the relevance of redesigning planification in order to transform face-to-face into online courses in higher education.

The objective of this work was to analyze student personal perceptions to evaluate teaching methods or activities in a university online course during COVID-19 pandemics. To this end, we carried out a descriptive and qualitative investigation by analyzing student's opinions and perspectives from two different cohorts (2020 and 2021). The analyses allowed the identification of different dimensions and categories from which we could identify both strengths and weaknesses of the course and introduce significant changes in order to develop a comprehensive course maintaining the same learning goals. Thus, we demonstrate that codesign in higher education is a valuable tool that empowers students by involving them in the co-creation of their learning in higher education in Uruguay.

**Keywords:** student's perspectives, higher education, online teaching.

## Resumo

O uso das tecnologias tem gerado uma dinâmica de constantes transformações na sociedade e na educação. A transição abrupta e generalizada para o ensino online causada pela pandemia da COVID-19 exigiu a adaptação de algumas práticas de ensino utilizadas presencialmente para a realidade virtual. A partir do paradigma construtivista e de um modelo sociocrítico dos processos de ensino e aprendizagem, abordamos a avaliação para buscar evidências da transformação do conhecimento e das construções dos alunos com base em dados da realidade.

O objetivo deste trabalho foi analisar as opiniões e experiências pessoais de estudantes de um curso universitário online com elevada matrícula durante o confinamento provocado em tempos de pandemia. Graças à análise das opiniões dos alunos entrevistados, conseguimos detectar aspectos positivos do curso que precisavam ser perpetuados na próxima edição, bem como aspectos a melhorar. Desta forma, ao analisarmos as opiniões dos alunos do ano seguinte, percebemos a relevância de incorporar no processo educativo a avaliação qualitativa que os alunos realizam das práticas docentes. Ter em conta as suas percepções para redesenhar práticas que incluam mudanças configuradas a partir do local para onde a atividade é dirigida é essencial para modelar significativamente futuras edições online do mesmo curso, num contexto de elevada sensibilidade social causada pela pandemia COVID-19.

**Palavras chave:** avaliação, ensino superior, ensino em linha.

## 1. Introducción

La enseñanza se ha visto interpe-  
lada por el desarrollo de las tec-  
nologías digitales que ha lleva-  
do a revisar la formación docente con  
relación a las maneras de enseñar y  
vincularse con los estudiantes (Gue-  
rrero Fuentes, 2020). En este proceso,  
el uso de herramientas de informa-  
ción y comunicación juega un papel  
fundamental (Gil-Villa et al., 2020;  
Maggio, 2012).

La crisis sanitaria provocada por la  
pandemia de covid-19 aceleró abruptamente  
el desarrollo y alteración de  
las prácticas de enseñanza en línea en  
educación superior a nivel mundial,  
de una forma antes inimaginada. Im-  
pulsada por uno de sus objetivos de  
Planes Estratégicos, desde hace más  
de dos décadas la Universidad de la  
República (Udelar) ha abordado e  
impulsado la modalidad de enseñanza

en línea, principalmente a partir del  
desarrollo de los Entornos Virtuales  
de Aprendizaje (EVA) (Rodés et al.,  
2021). Ante el confinamiento pro-  
vocado por la situación sanitaria en  
2020, la Udelar decidió no interrumpir  
los cursos, por lo que durante los  
años 2020 y 2021 la enseñanza uni-  
versitaria se basó centralmente en la  
enseñanza en línea.

El abrupto pasaje a esta modalidad  
requirió adaptar metodologías de en-  
señanza usadas en la presencialidad.  
Las combinaciones de metodologías  
permiten al estudiante aprender a  
su propio ritmo e interactuar con el  
docente y sus pares. Algunos estudios  
ponen de manifiesto que “en general,  
los estudiantes no están nada satisfe-  
chos con la educación virtual recibi-  
da, y especialmente de cómo ha sido  
la evaluación de las materias y prefie-  
ren claramente la enseñanza presen-  
cial a la virtual” (Gil-Villa et al., 2020,  
p. 114).

En este contexto, surge la oportuni-  
dad de analizar percepciones estu-  
diantiles en educación superior para  
contribuir a la evaluación de una uni-  
dad curricular (UC) en modalidad en  
línea realizada durante la pandemia  
de covid-19. El análisis colectivo de  
las prácticas de enseñanza es necesario  
para modificarlas y adaptarlas con el  
objetivo de incorporar las percepcio-  
nes de estudiantes y docentes, enten-  
diendo que son procesos en los que  
los sujetos en ambos roles aprenden.  
Planteamos que la reflexión, observa-  
ción, discusión e identificación de pa-  
receres estudiantiles es valiosa y con-  
tribuye a la evaluación de una UC en  
línea de alta matrícula. Desde el pa-  
radigma constructivista y un modelo  
sociocrítico de los procesos de ense-  
ñanza y de aprendizaje, abordamos la  
evaluación para buscar evidencias de  
la transformación del conocimiento y  
de las construcciones de estudiantes a  
partir de los datos de la realidad (Ro-

dríguez Enríquez et al., 2014). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar los pareceres personales de estudiantes de una unidad curricular universitaria en línea de alta matrícula estudiantil durante el confinamiento provocado por la pandemia de covid-19.

### 1.1. Marco referencial

La UC Hematología e Inmunología se desarrolla durante el sexto semestre

de la Carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina, Udelar, dictada en doce semanas, distribuidas en tres módulos. Los estudiantes no cursan otras UC en paralelo. Esta se enfoca en el estudio de aspectos fisiopatológicos de los sistemas hematológico e inmunológico; su objetivo general es “contribuir a la formación del médico en los contenidos específicos definidos en la Unidad, en acuerdo con el perfil de formación y competencias del egresado de la

Carrera de Doctor en Medicina, de la Universidad de la República” (Facultad de Medicina, Udelar, 2024). La metodología de enseñanza se basa en el estilo de aula invertida en línea (Flores et al., 2016). Todas las actividades son opcionales (tabla 1). La evaluación es de orden formativo y sumativo y se lleva a cabo en dos tipos de instancias (tabla 1): parcial y orales.

**Tabla 1:** Características de la unidad curricular Hematología e Inmunología

		Año 2020	Año 2021
Número de estudiantes		1.372	1.270
Actividades propuestas	Teóricas		Asincrónicas Videos en YouTube Sincrónicas por Zoom 1 hora/día
	Certificativas basadas en resolución de problemas	10 problemas/equipo (10 seminarios y/o talleres)	5 problemas/equipo (4 seminarios y/o talleres y 1 síntesis semanal)
	Formativas basadas en resolución de problemas	-	Sincrónicas por Zoom 1 hora/día Discusión en pequeños grupos
	Autoevaluaciones*		Asincrónicas Cuestionarios individuales por Moodle con la misma configuración que los cuestionarios certificativos 1 autoevaluación/semana Repetición según demanda
Puntuación máxima	Actividades colaborativas orales certificativas	Hasta 25 puntos (2,5 puntos/actividad) 80% de actividades necesarias	Hasta 25 puntos (2,5 puntos/actividad) 80% de actividades necesarias y un mínimo de 10 puntos
	Cuestionarios parciales individuales certificativos		3 cuestionarios Hasta 25 puntos (1 punto/pregunta) Opción múltiple por Moodle (4 distractores) Unidireccionales 25 preguntas 5 preguntas/página Tiempo: 40 minutos

Herramienta de evaluación	Actividades colaborativas certificativas	Pautas de evaluación para estudiantes y docentes	
		Calificación libre	Calificación por rúbrica
Criterios de aprobación	Curso	Reprobación: obtención de < 40 puntos Aprobación: obtención de 40 a 69 puntos Exoneración de examen: obtención de > 70 puntos 45 preguntas de opción múltiple con 4 distractores	
	Examen	1 punto/respuesta correcta Obtención de > 60 puntos	

\*Igual configuración que cuestionarios parciales individuales certificativos.

## 2. Metodología

Realizamos un estudio descriptivo cualitativo cuyo objetivo fue identificar y comprender las características y opiniones de dos cohortes de una UC (2020 y 2021). Efectuamos entrevistas en profundidad a 28 estudiantes, aplicando un muestreo por conveniencia. La participación fue voluntaria,

se invitó al 100% de los estudiantes cursantes. Se asigna a cada entrevista un código de identificación para el análisis para preservar la identidad de los encuestados. Las entrevistas se efectuaron de forma asincrónica, utilizando audios, textos o la plataforma de videoconferencia Zoom, según la elección del estudiante (tabla 2). En el año 2020 participaron 25 estudiantes,

de los cuales 14 completaron la entrevista. En el año 2021 participaron 29 estudiantes, de los cuales 14 completaron la entrevista (tabla 3). Habiendo alcanzado una saturación con los datos recogidos, se entendió suficiente la muestra obtenida e innecesario contactar a los estudiantes que no finalizaron las entrevistas.

**Tabla 2:** Identificación y categorías de análisis identificadas

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

**Tabla 3:** Caracterización de la población estudiantil entrevistada

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

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

La entrevista constó de cuatro secciones, las que abordan la organización del curso y su aula virtual, actividades de enseñanza propuestas, satisfacción general con el curso y en particular con las actividades de autoevaluación y evaluación certificativa. Se intentó captar la variedad y la dimensión de las valoraciones estudiantiles de la UC hasta lograr la descripción más completa posible, utilizando el método de las comparaciones constantes

y la saturación teórica, la cual señala el punto en que no se percibe nada nuevo en la información que ofrecen los entrevistados.

### 3. Resultados

En este estudio participaron 54 estudiantes, de los cuales el 52% accedieron a realizar la entrevista. Los estu-

diantes tenían entre 20 y 23 años al momento de entrevistarlos; una ligera mayoría pertenecía al sexo femenino (tabla 3). La mitad de ellos cursó en el año 2020 y la otra mitad en el 2021. Ningún estudiante entrevistado había realizado el curso previamente. En todos los casos, los estudiantes continuaron sus estudios en la institución. El análisis cualitativo nos permitió identificar las dimensiones recurrentes que se muestran en la tabla 4.

**Tabla 4:** Identificación y categorías de análisis en función de las diferentes ediciones del curso

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

Como forma representativa se muestra en cada dimensión un extracto de la empiria que da cuenta de la recurrencia que permite crearla.

Respecto a la satisfacción general con el curso, los estudiantes entrevistados recurrentemente manifestaron una alta satisfacción.

E10: "... quedé muy satisfecha y creo que aprendí lo mismo o incluso más que si hubiera tenido presencial."

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

Los estudiantes que realizaron el curso en el año 2021 tuvieron su segundo año de educación en línea, lo que los diferenció de la cohorte anterior por tener una mayor familiaridad con dicha modalidad de enseñanza. Del análisis de sus respuestas se desprende un alto grado de satisfacción. La siguiente estudiante destaca aspectos didáctico-pedagógicos de las estrategias de enseñanza planteadas. Da cuenta de cómo se incluye la evaluación como parte del proceso educativo y de cómo entiende que esto colaboró a disminuir sentimientos de frustración.

E15: "En cuanto al grado de satisfacción, fue mucho. [...] el ambiente de las clases daba a la participación. Las evaluaciones que mantenían coherencia con lo dado en las clases también fueron una gran ayuda para disminuir la frustración."

En referencia a los objetivos planteados en el curso, los estudiantes expresaron haber alcanzado los determinados al iniciar la UC.

E23: "... Siento que logré aprender los objetivos del curso y para mí, que no vivo en Montevideo, no te-

ner que asistir todos los días a ver las clases teóricas presenciales fue una ventaja, además que me permitió organizarme de otra manera."

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

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

No se identificaron este tipo de comentarios en los estudiantes entrevistados al año siguiente.

Los estudiantes entrevistados destacaron la organización eficiente de la UC, la disponibilidad de un calendario con anticipación, que fue cumplido, así como la organización y disponibilidad de materiales, mensajes y consejos dispuestos en el aula virtual del EVA. Expusieron que esta organización favoreció su estudio y/o aprendizaje y permitió cumplir las actividades diarias propuestas.

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

Los estudiantes manifestaron recurrentemente que el aula virtual estuvo muy bien organizada, permitiendo el acceso a avisos importantes y a la información disponible con tiempo. Esto también ayudó a su organización durante el curso. El diseño del aula virtual, con las semanas distribuidas en pestañas, junto al uso de colores, facilitó el acceso y la comprensión de la información.

E24: "... me pareció óptima, no es difícil de comprender y es fácil encontrar el material para cada tema."

Todos los estudiantes entendieron como una ventaja la visualización de los teóricos disponibles en el aula virtual con relación a los teóricos presenciales, puesto que pudieron acceder a ellos el número de veces que deseaban, parar y rebobinar a gusto en función de su grado de comprensión.

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

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados en 2020 se sintieron satisfechos con el curso, así como con su desempeño académico, mencionaron que el tiempo fue ajustado y que hubo una alta demanda de las actividades propuestas. En el año 2020, a cada estudiante se le propuso realizar hasta diez actividades orales colaborativas. Todos los estudiantes entrevistados optaron por realizar estas actividades, indicando que preferían participar de actividades certificativas y sumativas que les permitieran obtener puntos para alcanzar la exoneración del examen. Sin embargo, algunos de ellos, al tomar esta decisión, se sintieron frente a una alta demanda de trabajo colaborativo y el gran desafío de tener que poner en práctica no solo conocimiento adquirido, sino habilidades comunicacionales y de relacionamiento entre pares, las cuales pudieron llevar más tiempo del previsto por la organización del curso.

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

Como se muestra en la tabla 4, la dimensión *tiempo* no fue identificada

en el análisis de las entrevistas de los estudiantes de la cohorte 2021. Esto se debió a que a cada estudiante se le propuso realizar hasta cinco, en lugar de diez, actividades colaborativas orales (tabla 1), lo que concuerda con las diferentes manifestaciones de que la exigencia o demanda impuesta por el curso fue adecuada.

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

Por otro lado, algunos entrevistados manifestaron que la posibilidad de realizar evaluaciones certificativas diferentes era ventajosa y motivante, que evitaba la monotonía de un curso en la modalidad en línea.

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

Visualizaron particularmente la posibilidad de destacarse mediante otras modalidades de evaluación, como la oral y el trabajo colaborativo, saliendo de la faceta estructurada de las evaluaciones escritas individuales que comprenden cuestionarios de opción múltiple. Manifestaron su capacidad de desarrollo de habilidades comunicacionales al tener que exponer oralmente y de forma colaborativa los talleres o los artículos científicos propuestos.

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

Sobre las actividades colaborativas certificativas emergieron recurrencias diferentes en las dos cohortes analizadas (tabla 4). Los estudiantes entrevistados en 2020 manifestaron que uno

de los mayores desafíos había sido la coordinación de la fecha y hora de reunión para preparar la presentación oral de las actividades colaborativas. Los grupos poseían en su mayoría entre cuatro y ocho estudiantes con diferentes responsabilidades y disponibilidad horaria. Considerando que en caso de querer validar el puntaje obtenido por las presentaciones se debían presentar el 80% de estas, el compromiso implicaba una presentación por semana, lo que los llevó a reunirse de dos a tres veces por semana, además de realizar todas las actividades programadas del curso de forma individual.

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

Surgen entonces de este análisis los grandes desafíos del trabajo en equipo. El hecho de disminuir el número de actividades colaborativas orales de diez a cinco por grupo para la edición del año siguiente de la UC explica por qué esta categoría no fue identificada en 2021.

Estudiantes de ambas cohortes manifestaron que las actividades colaborativas orales fueron esenciales en su proceso de aprendizaje, porque les permitieron aplicar y comprender el conocimiento adquirido en las actividades teóricas, favoreciendo el aprendizaje significativo.

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

La realización de la actividad de “síntesis semanal” incorporada en 2021 fue considerada muy positiva. La gran mayoría sostuvo que dio lugar para repasar, anotar y destacar conceptos importantes a retener, fortaleciendo la adquisición de conocimiento, a pesar de su complejidad.

E17: “... poder reflejar una semana de temas y conocimiento en 15 minutos fue definitivamente de las cosas más difíciles a las que nos enfrentamos, pero no las sacaré porque [...] sirvieron mucho para fijar conocimiento.”

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

E8: “... plantearía un mayor intercambio con los docentes para sacar-me las dudas de los temas...”

Otros estudiantes manifestaron cierto nivel de dificultad para comprender a sus pares y la necesidad de que el docente resaltara y explicara lo transmitido por los pares que presentaban esa actividad.

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

Emerge recurrentemente el deseo estudiantil de tener más tiempo de diálogo con el docente, así como la oportunidad de plantear dudas, discutir y consultar. Se decidió entonces incorporar actividades similares de evaluación únicamente formativa

(denominadas discusiones grupales) que permitieran un desarrollo más fluido de la interacción entre docente y estudiante sin la presión de la evaluación certificativa. Estas actividades, basadas en la resolución de problemas, tuvieron el objetivo de promover la interacción entre estudiantes y docentes en el año 2021. Consistieron en una hora de discusión en pequeños grupos estudiantiles. Los cursantes entrevistados en el año 2021 acordaron en que fueron útiles y complementarias de las otras actividades.

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

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

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

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

Para favorecer este proceso, se propuso la utilización de una rúbrica disponible en el EVA que permite generar una retroalimentación automática, además de la personalizada, con el fin de asegurar el retorno y opinión del docente al evaluar y favorecer los procesos de aprendizaje.

El análisis de las opiniones y percepciones de los estudiantes que cursa-

ron en 2021 marca una clara diferencia con el de los estudiantes que cursaron en 2020, ya que se destaca la existencia de la retroalimentación que se intensifica a partir de la sugerencia estudiantil.

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

Se desprende de esta cita que la retroalimentación docente aportó y aclaró conocimiento en el año 2021. Esto estuvo asociado al uso de la rúbrica como herramienta de evaluación.

Para el curso en línea del año 2020, se realizaron autoevaluaciones dispuestas en el EVA con las mismas características que se presentaron en la evaluación escrita. Estas consistieron en preguntas de opción múltiple con cuatro distractores, que se presentaron al finalizar cada semana, reuniendo las temáticas abordadas en cada una de ellas. Estas se podían repetir las veces que el estudiante considerara necesario.

Para los estudiantes de ambas cohortes las autoevaluaciones fueron útiles, sobre todo para adaptarse a las condiciones de las pruebas parciales escritas individuales, favorecer el aprendizaje y verificar la adquisición de conocimiento y la identificación de temas a profundizar.

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

Por lo tanto, se desprende la importancia de establecer las condiciones

de la evaluación certificativa desde el inicio del curso y tener un tiempo de transición para adaptarse a las condiciones en línea de la evaluación mediante cuestionarios de autoevaluación que simulan las condiciones en las que se llevará a cabo la evaluación acreditativa.

Las evaluaciones escritas individuales consistieron en 25 preguntas de opción múltiple con cuatro distractores utilizando “cuestionarios”. El tiempo estipulado por pregunta (dos minutos), así como el hecho de que no podían retroceder, generó bastante incomodidad y nerviosismo en gran parte de los estudiantes entrevistados, sobre todo antes de comenzar a realizar el cuestionario.

E10: “Complica mucho no poder volver para atrás y revisar las respuestas anteriores. [...] En la presencialidad los estudiantes vamos haciendo el parcial y retrocediendo las veces que consideramos necesario, optimizando el tiempo que le dedicamos a cada pregunta y dejando las más difíciles o para el final o para el principio...”

Sin embargo, luego de realizar las evaluaciones individuales, algunos los estudiantes manifestaron que la clave estuvo en la adaptación al formato utilizado. Es decir que una vez adaptados o acostumbrados a las condiciones de evaluación, estas no provocaron mayor estrés o nerviosismo en los estudiantes con relación a los cuestionarios individuales presenciales.

E8: “... me parecieron bien, al principio me preocupaba el tema ‘tiempo’ pero después me di cuenta que daba bien para hacerlo en el que se había estipulado. [...] es algo que se aprende, ahora ya sé manejarme mejor y administrarme bien.”

De hecho, en comparación con los cursantes del año anterior, los de 2021 indicaron que los cuestionarios digitales certificativos les provocaron

menor estrés o nerviosismo que los presenciales.

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

Gran parte de los estudiantes de ambas cohortes destacaron las ventajas de la enseñanza y la evaluación en línea, como el ahorro de tiempo en los desplazamientos, la posibilidad de una mayor concentración e independencia y la comodidad que algunos sentían, sujeta a la disponibilidad de las herramientas necesarias para seguir el curso y estudiar diariamente, como un lugar en su casa tranquilo, computadora, conexión a internet, entre otras cosas.

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

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

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

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

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

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

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

Interesantemente, varios estudiantes destacaron la importancia de la modalidad en línea y la necesidad de mantenerla; sus diversas situaciones podrían ser el factor determinante de la elección de la modalidad de cursado.

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

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

Por otro lado, los estudiantes de 2021, habiendo vivido dos años de confinamiento, manifestaron que extrañaban a sus compañeros.

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

El estudiante plantea uno de los grandes desafíos de la educación en línea: el desarraigo social e institucional. Sin embargo, también manifiesta que existen otros modos de socializar a través de la virtualidad. Es por esto que para muchos la modalidad que más se adaptaría a sus necesidades sería la híbrida o semipresencial.

#### 4. Discusión

La educación en línea conlleva desafíos que han sido visibilizados con la masificación de esta forma de enseñanza ante el cierre de las instituciones educativas en todo el mundo provocado por la pandemia de covid-19, como demuestran Gil-Villa et al. (2020) y Maggio (2012). Ade-

más de la infraestructura necesaria, tanto para el docente como para el estudiante, como poseer un espacio físico propicio para el estudio y la necesidad de interacción social, surgen otros desafíos no menos importantes. En la educación en línea los estudiantes poseen un rol de alta responsabilidad en sus procesos de aprendizaje, lo que les permite transformarse en “estudiantes autónomos”, mientras que los docentes poseen un papel de facilitadores, a través de la planificación, dirección e implementación de la enseñanza (Chang Rhim y Han, 2020; Gil-Villa et al., 2020). En este contexto, es importante resaltar que todos los estudiantes entrevistados comenzaron sus estudios universitarios presencialmente. Mientras que los del año 2020 tuvieron dos años presenciales, los del 2021 tuvieron un año presencial. Ello significó un cambio radical en la forma de aprendizaje, socialización y arraigo institucional. Por ello, es interesante destacar que, independientemente del año en que cursaron, gran parte de los estudiantes quedaron satisfechos, no solo con la UC en general, sino también con sus aprendizajes en la modalidad en línea. La educación en línea forzada provocada por la pandemia de covid-19 generó tanto dificultades como la oportunidad de desarrollar habilidades adicionales (Rodés et al., 2021)... De hecho, en el año 2020 surge el reconocimiento estudiantil de que el confinamiento provocado por la pandemia afectó negativamente sus

procesos de aprendizaje. Uno de los desafíos es el desarrollo de la autorregulación, que permite establecer estrategias metacognitivas superiores, incluida la capacidad de cuestionar su forma de aprender, su efectividad, la capacidad de determinar si lograron las metas propuestas y cuestionar su rendimiento académico (Boekaerts y Rozendaal, 2010). Además, los habilita a buscar y encontrar estrategias alternativas que favorezcan su organización y su aprendizaje. En este sentido, los estudiantes manifestaron que la organización del aula virtual, la disponibilidad de un calendario y el acceso a los recursos didácticos con anticipación fueron claves en su organización personal, facilitando su adaptación a la educación en línea.

Otro aspecto interesante emergente fue la posibilidad de destacarse y ser evaluados mediante diferentes tipos de actividades, como expresaron Rodríguez Enríquez et al. (2014). Esta propuesta mejora el desempeño estudiantil aceptando la diversidad, favoreciendo los procesos de aprendizaje, posibilitando el desarrollo de habilidades de comunicación, además de adquirir y aplicar el conocimiento. Esto último es fundamental para que el aprendizaje sea significativo, ya que surge la necesidad de aplicarlo o utilizarlo para valorar su importancia (Fink, 2004). A partir de este aprendizaje fértil se desarrollan estructuras conceptuales que en conjunto se interrelacionan de diversas maneras con otras estructuras más complejas (Camilloni, 2013; Thompson, 2004).

En este trabajo se verificaron la importancia de establecer las condiciones de la evaluación certificativa al inicio del curso y la necesidad de tener un tiempo de transición para adaptarse a las condiciones de la evaluación en línea mediante cuestionarios escritos de autoevaluación que simulan las condiciones en las que se llevarán a cabo en la evaluación escrita.

Por último, los estudiantes entrevistados manifestaron de forma explícita su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de participar. Se percibe una necesidad de contribuir y enriquecer futuras ediciones de la UC, así como una sensación de compañerismo y solidaridad a través del relato de sus propias experiencias y opiniones. Surge como protagonista de esta reflexión final la satisfacción de los estudiantes de sentirse útiles al transmitir sus propias experiencias, empoderados al poder participar de la evaluación de la UC, lo que los habilita a sentirse cocreadores de los espacios educativos (Gros Salvat, 2019; Könings et al., 2011; Pate et al., 2023; Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020). Este acompañamiento de los docentes coordinadores al estudiante debería perpetuarse, lo que, sin duda, podría promover un arraigo institucional independientemente de las modalidades de enseñanza, favoreciendo el desarrollo de la educación en línea y el diseño participativo de cursos en la enseñanza universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M., y Rozendaal, J. S. (2010). Using multiple calibration measures in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*, 20(4), 372-382. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.03.002>
- Camilloni, A. W. (2013). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*(7), 17-32. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/980](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/980)
- Chang Rhim, H., y Han, H. (2020). Teaching online: Foundational concepts of online learning and practical guidelines. *Korean Journal Medicine Education*, 32(3), 175-183. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.171>
- Facultad de Medicina, Universidad de la República. (2024). *Dr. en Medicina: Perfil del egresado*. Recuperado de <https://www.fmed.edu.uy/ensenanza/carreras-de-grado/dr-en-medicina>
- Fink, L. D. (2004). A self-directed guide to designing courses for significant learning. Recuperado de [https://www.acousticlab.org/dots\\_sample/general/Fink2003SelfDirected.pdf](https://www.acousticlab.org/dots_sample/general/Fink2003SelfDirected.pdf)
- Flores, O., Del-Arco, I., y Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: Analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(21). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-1>
- Gil-Villa, E., Urchaga, J. D., y Sánchez-Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado Universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de Covid-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gros Salvat, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo en entornos digitales de aprendizaje*. <http://hdl.handle.net/2445/144898>
- Guerrero Fuentes, P. (2020). *La importancia de las TIC para la educación superior en tiempos de la pandemia por covid-19*. Recuperado de <https://faroeducativo.iberomx.com/2020/11/19/la-importancia-de-las-tic-para-la-educacion-superior-en-tiempos-de-la-pandemia-por-covid19/>
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., y Van Merriënboer, J. J. (2011). Participatory instructional redesign by students and teachers in secondary education: Effects on perceptions of instruction. *Instructional Science*, 39(5), 737-762. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9152-3>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Pate, C. M., Glymph, A., Joiner, T., y Bhagwande, R. (2023). Students as Co-creators of Educational Environments. En Evans, S. W., Owens, J. S., Bradshaw, C.P., Weist, M. D. (eds.), *Handbook of School Mental Health. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9_13)
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., y Rodríguez Enríquez, C. (2021). Teacher Education in the Emergency: A MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(12). <https://doi.org/10.5334/jime.657>
- Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Verde, J., y Doninalli, M. (2014). *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas: Aportes transversales más allá de las aulas*. Editorial Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2015/09/evaluacion.pdf>
- Santana Martel, J. S., y Pérez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74. <https://doi.org/10.21556/educ-tec.2020.74.1799>
- Thompson, T. L. (2004). *The Learning Theories of David P. Ausubel: The Importance of Meaningful and Reception Learning*. University of Alaska-Southeast. Recuperado de <https://bit.ly/2v8aeEB>

## Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio
2. Adquisición de datos
3. Análisis de datos
4. Discusión de los resultados
5. Redacción del manuscrito
6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

T. Freire: 1, 2, 3, 4, 5, 6

C. Rodríguez-Enríquez: 1, 4, 5, 6

## Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio se encuentran disponibles a solicitud de los lectores.

