

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA EDUCACIÓN REMOTA UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA EN PANDEMIA

SYSTEMATIC REVIEW ON UNIVERSITY REMOTE EDUCATION IN LATIN-AMERICA IN PANDEMIC

Miguel Armesto Céspedes

Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), (Perú).

E-mail: miguel.armesto@upc.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0497-0891>

Rony Vallejos Armas

Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), (Perú).

E-mail: rvallejo@upc.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8258-1109>

Elma Valdivia Ramírez

Docente de la Escuela de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Facultad de Ciencias de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Ricardo Palma (URP), (Perú).

E-mail: elma.valdivia@urp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0272-550X>

Recepción: 10/09/2021 **Aceptación:** 01/10/2021 **Publicación:** 29/12/2021

Citación sugerida:

Armesto, M., Vallejos R., y Valdivia, E. (2021). Revisión sistemática sobre la educación remota universitaria latinoamericana en pandemia. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(4), 63-87. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.104.63-87>

RESUMEN

Debido a la pandemia por el Covid-19, el mundo ha sufrido cambios, en el sector educativo, ha tenido que adaptarse a una nueva coyuntura (la no presencialidad de su comunidad) en la que se han elaborado y potenciado estrategias para poder alcanzar los logros trazados por cada una de las instituciones. Es en este contexto, la educación remota se ha presentado como una solución. El objetivo fue sistematizar las experiencias y evidencias sobre las prácticas de la educación remota universitaria en Latinoamérica durante la pandemia por Covid-19. Se analizaron 13 artículos científicos en español, portugués e inglés de: Scopus, Ebsco, Proquest, Scielo y Dialnet. La depuración de estos fue utilizando criterios de inclusión y exclusión, con artículos publicados entre el 2020 y 2021. Entre las conclusiones, se obtuvo que las experiencias en Latinoamérica han estado condicionadas a las características logísticas y de capacitación por parte de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Pandemia, Internet, Enseñanza Superior, Covid-19, Latinoamérica.

ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, the world has undergone changes, and the education sector has had to adapt to a new situation (the non-presence of its community) in which strategies have been developed and strengthened in order to achieve the goals set by each of the institutions. It is in this context that remote education has been presented as a solution. The objective was to systematize the experiences and evidence on the practices of remote university education in Latin America during the Covid-19 pandemic. Thirteen scientific articles in Spanish, Portuguese and English were analyzed from: Scopus, Ebsco, Proquest, Scielo and Dialnet. These were filtered using inclusion and exclusion criteria, with articles published between 2020 and 2021. Among the conclusions, it was found that the experiences in Latin America have been conditioned to the logistic and training characteristics of the educational community.

KEYWORDS

Pandemic, Internet, Higher Education, Covid-19, Latin America.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de un análisis de experiencias dentro de un contexto atípico, en el que la humanidad es testigo de los estragos producidos por el virus del Covid-19, obligando a declarar un estado de emergencia sanitaria global. Esto ha condicionado que la cotidianidad como las costumbres, hábitos y formas de interactuar hayan sido alteradas y redefinidas. Producto de ello, se han creado y adaptado nuevas formas, nuevos procesos capaces de lidiar con la nueva normalidad.

En este sentido, los diversos sectores productivos se han visto afectados significativamente; y en los países con economías emergentes, cuyas desigualdades sociales se encontraban históricamente respaldadas por estructuras que consolidaban las brechas socioeconómicas (tácitamente), se han visibilizado cada vez más (Arriagada, 2020; Cifuentes, 2020; Tejedor *et al.*, 2020), tal como sucede en el caso peruano (Jaramillo y Ñopo, 2020; Delgado, 2020). A ello se puede sumar que los confinamientos obligatorios, en sus diversos niveles y rigidez, han ocasionado estragos en la salud mental de los ciudadanos (Vásquez *et al.*, 2020; Nascimento *et al.*, 2020; Huarcaya-Victoria, 2020).

Las políticas de contingencia que han ido ejecutando las diversas naciones en distintos sectores (como el económico, laboral, salud), han generado que en algunos casos puedan mitigar los impactos; sin embargo, en el sector educativo, los actores involucrados (como son los docentes, padres, estudiantes y otros) han tenido que idear y adoptar diversas estrategias para compensar la presencia física en su práctica, esto a nivel básico (Arriagada, 2020; Cifuentes, 2020; Tejedor *et al.*, 2020) y superior (Toquero, 2020; Del Arco *et al.*, 2021; Bedregal *et al.*, 2020; Sandia y Montilva, 2020; Juárez *et al.*, 2012; Santamaria *et al.*, 2020; Rueda, 2020; Martínez, 2020; Cruz *et al.*, 2020). Todos ellos han reemplazado la presencialidad por el empleo de la tecnología y los beneficios que esta les brinda.

En el mundo, el cierre de las universidades fue una medida para prevenir el contagio y evitar así la expansión del virus. En el caso Latinoamericano, se pudo apreciar que en Perú se decretó la cuarentena el 16 de marzo del 2020, cuando las universidades aún estaban en un proceso de selección y matrícula

para iniciar el semestre académico. Lo mismo ocurrió en Chile, al decretarse la cuarentena el 18 de marzo; en Argentina, el 20 de marzo; en Colombia, el 25 de marzo.

Con el confinamiento obligatorio, a inicios del semestre académico, las instituciones no estaban preparadas ni tenían claro la fecha de apertura de sus espacios físicos. Los cronogramas y programaciones se vieron alterados y optaron por una enseñanza remota, emulando lo que estaba sucediendo en otras áreas del campo laboral (Glenn, 2020). Esta enseñanza que se estableció como una emergencia, en la práctica fue una solución ante la demanda estudiantil y la necesidad para no detener la educación. No obstante, no todas las instituciones estaban preparadas para llevar a cabo este formato educativo.

Aquellas universidades e instituciones de educación superior que tenían una plataforma, y ofrecían educación virtual (blended), quizá estuvieron más fortalecidas. Sin embargo, esto no las acreditaba necesariamente para cubrir las demandas y necesidades que se tenían para desarrollar esa educación remota. Entre estas podemos nombrar la capacidad de respuesta ante la demanda estudiantil, el soporte tecnológico capaz de recibir a todo su alumnado en un mismo horario, la capacitación de docentes que nunca habían empleado la tecnología en sus prácticas educativas, entre otras. Por otro lado, por parte de docentes y alumnos se presentaban problemas como la falta del soporte tecnológico para mantener una clase, el tener que compartir la laptop o PC con algún otro miembro de la familia, disponer de un espacio para poder impartir y recibir una clase en tiempo real; de forma invasiva, se trasladó el ambiente académico a un espacio hogareño en el que no solo están involucrados estudiantes y maestros, sino, también el posible entorno familiar (Ferri *et al.*, 2020).

Otro de los puntos claves en este contexto fue también la conectividad. El empleo de Internet significó, de igual forma, un problema para muchos debido a la saturación de la banda o la baja calidad en la señal ofrecida por cada uno de los operadores (Ferri *et al.*, 2020). Todo lo expuesto ha originado discusiones a nivel pedagógico (Ferri *et al.*, 2020; Del Arco *et al.*, 2021; Huang *et al.*, 2021) y social (Wawrzyniec y Łukasiewicz, 2020) en torno al nuevo rol del docente y el estudiante; el acceso (limitado o no) al uso de la tecnología y la capacitación adecuada de cada uno de los actores involucrados. Así lo demuestran las

distintas investigaciones desarrolladas en Europa y Norteamérica, trabajos en los que se vieron reflejados las dificultades y carencias de la educación durante este periodo (Toquero, 2020; Seabra *et al.*, 2020; De Lima, 2020; Fernández *et al.*, 2020)

En este marco es importante aclarar dos conceptos que pueden ser confundidos debido al empleo de la tecnología para su desarrollo. La educación virtual y la educación remota no deben entenderse como un solo significado expresado en dos formas distintas. Pese a compartir una enseñanza digitalizada a partir del empleo de Internet, existen profundas diferencias en su concepción (Abreu, 2020; Bozkurt & Sharm, 2020) que es necesario aclarar.

La educación virtual es un tipo de enseñanza que tiene toda una estructura organizada, ampliamente estudiada y desarrollada para su implementación (Abreu, 2020; Chan, 2016; Hodges *et al.*, 2020; Varas *et al.*, 2020). Aquellas instituciones que cuentan con estos programas disponen en su diseño de un modelo pedagógico, acompañado de herramientas tecnológicas e instrucciones, cuidadosamente planificadas, las cuales facilitan al estudiante la comprensión de las sesiones de clase (Glenn, 2020). El alumno sabe que debe disponer parte de su tiempo en el desarrollo de las actividades propuestas, pero estas son asíncronas, no existe necesariamente una interacción entre el docente y el alumno. El estudiante conoce y se sumerge en este tipo de formación y sabe qué esperar del mismo.

A diferencia de la educación virtual, la educación remota debe entenderse como una medida de contingencia, de respuesta rápida ante el cierre de las instituciones educativas debido al estado de emergencia declarado en la sociedad (Abreu, 2020; Bozkurt y Sharm, 2020; Ferry *et al.*, 2020; Glenn, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Innes, 2020; Oliverira *et al.*, 2020; Niño *et al.*, 2021) Su implementación supone el desarrollo y acompañamiento de la clase (síncrona), donde el docente interactúa con el estudiante, responde sus dudas, aclara la información: existe un acompañamiento pedagógico (Innes, 2020). Para ello, es necesario que el docente tenga conocimientos en el manejo de la tecnología. Por esta razón, las dificultades pueden ser mayores en caso no se haya tenido capacitaciones en las tecnologías de la información y comunicación empleados en la educación (Niño *et al.*, 2021).

Existe la necesidad de adaptarse a un contexto adverso, sabiendo que cubre una necesidad inmediata. Al mismo tiempo se sabe que su desarrollo no será permanente, que volverá a las aulas cuando la situación de emergencia haya sido controlada (Abreu, 2020). Por esta razón, muchos expertos han mantenido el diálogo, y han llegado al consenso de que el término “Enseñanza remota de emergencia” (Emergency remote teaching) es el que mejor se ajusta al contexto en el que nos encontramos (Abreu, 2020; Bozkurt y Sharm, 2020; Ferry *et al.*, 2020; Glenn, 2020; Marques *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Niño *et al.*, 2021).

En función a lo trabajado se estimó desarrollar el siguiente objetivo: sistematizar las experiencias y evidencias sobre las prácticas de la educación remota universitaria en Latinoamérica durante la pandemia por Covid-19. En esta línea, nos planteamos dos objetivos específicos. El primero fue analizar las estrategias y enfoques metodológicos de las investigaciones seleccionadas. El segundo fue analizar los resultados obtenidos en los artículos revisados.

2. METODOLOGÍA

Se realizó la revisión sistemática sobre la educación remota universitaria en Latinoamérica durante la pandemia de Covid-19 en cinco bases de datos: Ebsco, Proquest, Scopus, Scielo y Dialnet. A cada revista se le asignaron los códigos A, B, C, D, E. Para realizar la búsqueda, se emplearon los operadores booleanos “and” y “or”, tanto en español, inglés y portugués. Los términos de combinación para la búsqueda de fuentes fueron codificados de la siguiente manera: “Enseñanza remota” (A1), “Educación remota” (A2), “Enseñanza remota” or “Educación remota” (A3), “Enseñanza remota” and “Educación remota” (A4), “remote teaching” (A5), “education remote” (A6), “remote teaching” or “education remote” (A7), “remote teaching” and “education remote” (A8), “educação remoto” (A9), “ensino remoto” (A10), “educação remoto” or “ensino remoto” (A11), “educação remoto” and “ensino remoto” (A12).

Se aplicó una delimitación temporal que solo abarcaba del 2020 al 2021, mientras que la delimitación espacial estuvo definida solo en Latinoamérica. En aquella búsqueda, se encontraron 819 artículos en las bases de datos seleccionadas (se debe tomar en cuenta que existen artículos alojados en dos bases de

datos distintas; además, aparecen de forma repetida en la base de datos cuando se emplea la combinación de los términos mencionados). Para la selección de las investigaciones se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: estudios de tipo aplicado (de diseño experimental y no experimental), artículos de revisión y discusión teórica (publicados entre el 2020 y 2021) y estudios restringidos geográficamente a Latinoamérica. A esta selección se le aplicaron los siguientes criterios de exclusión: artículos que no estén vinculados a la enseñanza y/o educación remota y artículos vinculados a educación básica. Como resultado de ello, se obtuvo 77 artículos; y de estos, solo 13 cumplieron con los objetivos planteados por esta investigación. Para desarrollarlo, se tomó en cuenta el método Prisma (Moher *et al.*, 2016).

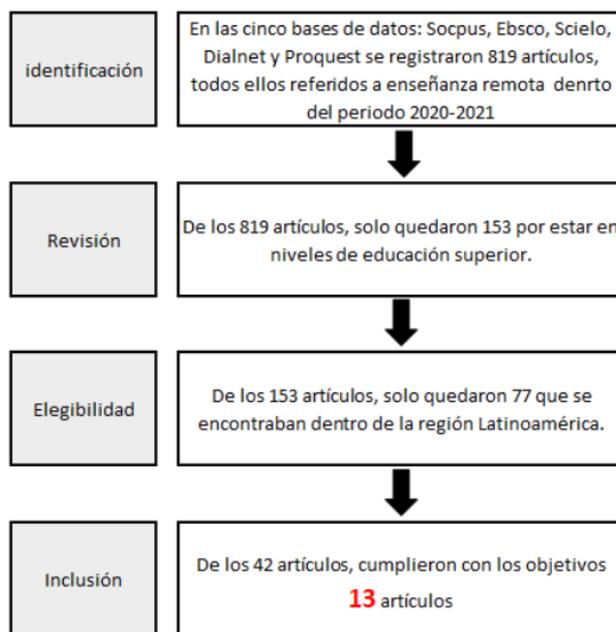


Figura 1. Proceso de revisión Prisma.

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

En función a los objetivos formulados, se expondrán los resultados de las investigaciones de los 13 artículos seleccionados.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ARTÍCULOS

Como resultado del proceso de revisión Prisma, después de procesar toda la información recolectada, nos hemos quedado con el total de trece (13) artículos publicados en base de datos (Figura 1). De estos, podemos observar que la mayoría es procedencia brasilera. Así, se evidencia que Brasil ocupa el 61% de las publicaciones rescatadas para el presente análisis con un total de ocho (8) artículos. Después tenemos a México con dos (2) artículos y finalmente encontramos un (1) artículo de Perú, uno (1) de Colombia y uno (1) de Ecuador (Figura 2).

Tabla 1. Artículos incluidos en la revisión.

Repositorio	Autor, año	País
Scielo	(Ries <i>et al.</i> , 2020)	Brasil
Scielo	(Apenzeller <i>et al.</i> , 2020)	Brasil
Ebsco	(Niño <i>et al.</i> , 2021)	México
Ebsco	(Romero, 2021)	Perú
Ebsco	(Portillo <i>et al.</i> , 2020)	México
Ebsco	(De Sousa <i>et al.</i> , 2020)	Brasil
Ebsco	(Rueda, 2020)	Colombia
Ebsco	(Andrade <i>et al.</i> , 2021)	Brasil
Ebsco	(De França & De Freitas, 2020)	Brasil
Ebsco	(Silva <i>et al.</i> , 2020)	Brasil
Ebsco	(Aboes, 2020)	Brasil
Proquest	(Santamaria <i>et al.</i> , 2020)	Ecuador
Dialnet	(Pereira <i>et al.</i> 2020)	Brasil

Fuente: elaboración propia.

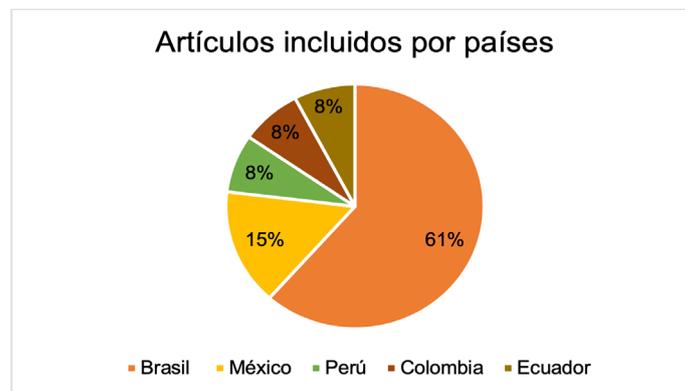


Figura 2. Porcentaje de fuentes de acuerdo con la región de procedencia.

Fuente: elaboración propia.

3.2. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA EMPLEADA

A partir de la revisión de los artículos, podemos rescatar los diversos enfoques con los que se desarrollaron cada una de las investigaciones, así como los instrumentos aplicados en ellos. De los artículos incluidos, en la presente revisión, observamos que no existe una gran diferencia por el tipo de método aplicado (Figura 3): seis (6) de las investigaciones siguieron el método cuantitativo; cinco (5), el método cualitativo y dos decidieron desarrollar una metodología mixta.

Respecto a los instrumentos aplicados para la recolección de información, los autores revisados optaron, en su mayoría, por desarrollar un cuestionario (10). De estos, siete (7) fueron aplicados a estudiantes, dos (2) a estudiantes y docentes, y uno (1) solo a docentes. Otros instrumentos empleados fueron una entrevista, un cuestionario y entrevista, y en uno de los casos se realizó una revisión de la plataforma.

Tabla 2. Estrategias y enfoques metodológicos.

Autor, año	País	Metodología	Instrumento de recolección de datos
(Ries <i>et al.</i> , 2020)	Brasil	Mixta	Cuestionario y entrevista
(Appenzeller <i>et al.</i> , 2020)	Brasil	Cuantitativa	Cuestionario (estudiantes)
(Niño <i>et al.</i> , 2021)	México	Cuantitativa	Cuestionario (estudiantes)

(Romero, 2021)	Perú	Cuantitativa (cuasi experimental)	Cuestionario (estudiantes)
(Portillo <i>et al.</i> , 2020)	México	Cuantitativa	Cuestionario (docentes y estudiantes)
(De Sousa <i>et al.</i> , 2020)	Brasil	Cualitativa	Entrevista (docentes y estudiantes)
(Rueda, 2020)	Colombia	Cuantitativa	Indicadores de la plataforma
(Andrade <i>et al.</i> , 2021)	Brasil	Mixta	Cuestionario (estudiantes)
(De França & De Freitas, 2020)	Brasil	Cualitativa	Cuestionario (estudiantes)
(Silva <i>et al.</i> , 2020)	Brasil	Cualitativa	Cuestionario (estudiantes y docentes)
(Aboes, 2020)	Brasil	Cualitativa	Cuestionario (estudiantes)
(Santamaria <i>et al.</i> , 2020)	Ecuador	Cuantitativa (cuasi experimental)	Cuestionario (estudiantes)
(Pereira <i>et al.</i> 2020)	Brasil	Cualitativa	Cuestionario semi estructurado (docentes)

Fuente: elaboración propia.

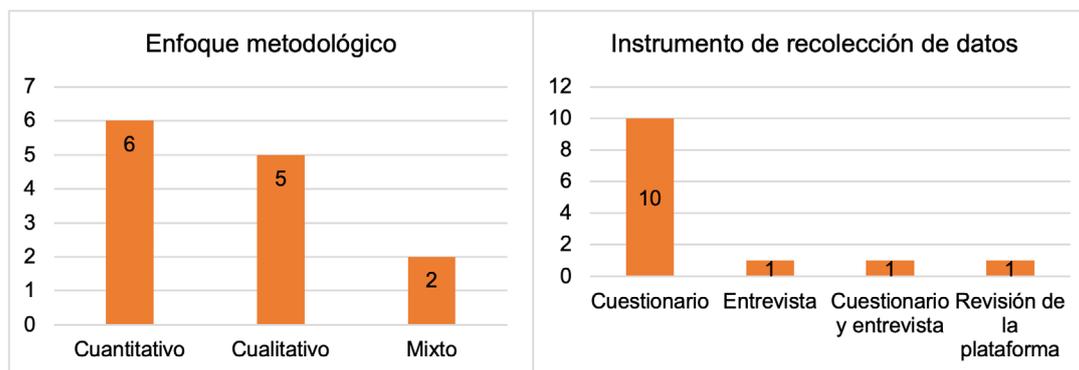


Figura 3. Enfoque metodológico e instrumentos empleados.

Fuente: elaboración propia.

3.3. CONCLUSIONES Y OBJETIVOS DE LOS ARTÍCULOS REVISADOS

En función a la tabla 3, el análisis de los artículos evidencia un predominante interés por desarrollar objetivos que midan la percepción de los actores (docentes y estudiantes) dentro del proceso educativo (figura 4). En el caso de dos investigaciones, como la de Appenzeller *et al.* (2020) y Rueda (2020), estos

autores buscaron demostrar los impactos de las estrategias para mejorar la experiencia y el proceso educativo.

Tabla 3. Conclusiones obtenidas.

Repositorio	Autor, año	Objetivos	Conclusiones
Scielo	(Ries <i>et al.</i> , 2020)	Medir la adaptación de un curso a la enseñanza remota	Se han obtenido resultados positivos por las ventajas que ofrece: flexibilización del tiempo y las retroalimentaciones oportunas son determinantes para lograr la competencia
Scielo	(Appenzeller <i>et al.</i> , 2020)	Demostrar las estrategias aplicadas por las instituciones para poder promover la equidad a la enseñanza remota	El acceso a las plataformas (internet) debe darse para todos y evitar desigualdades. Y la capacitación previa a los docentes sobre los entornos virtuales es fundamental
Ebsco	(Niño <i>et al.</i> , 2021)	Describir la experiencia de estudiantes universitarios dentro del contexto pandémico y enseñanza remota	Los estudiantes dentro de un contexto de enseñanza remota de emergencia son peores que los expuestos a la enseñanza en línea.
Ebsco	(Romero, 2021)	Comparar la percepción de estudiantes de un programa de formación para adultos antes y después del cambio en el contexto pandémico	Hay una mayor resistencia por parte de los estudiantes a la nueva modalidad de enseñanza remota que a la presencial
Ebsco	(Portillo <i>et al.</i> , 2020)	Describir la experiencia de estudiantes universitarios y docentes dentro del contexto pandémico y enseñanza remota	Dispositivos como computadoras portátiles y teléfonos celulares son los de mayor uso. El rol de las instituciones para habilitar los cursos en las plataformas virtuales ha sido bien valorado y es considerado como importante para dinamizar el proceso.
Ebsco	(De Sousa <i>et al.</i> , 2020)	Analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia	Identifica aspectos positivos y negativos con un margen de mejora necesario.
Ebsco	(Rueda, 2020)	Analizar la implementación de una plataforma para una asignatura de estadística	El acompañamiento asincrónico favoreció al desempeño estudiantil.
Ebsco	(Andrade <i>et al.</i> , 2021)	Analizar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia	El entorno del aprendizaje depende de las estrategias empleadas por el docente.
Ebsco	(De França & De Freitas, 2020)	Analizar los desafíos para reinventar la educación superior usando TICS durante la pandemia	Identificaron los retos y soluciones que aportarían a una mejora de la enseñanza superior en Brasil, concluyendo que los estudiantes han cambiado su visión sobre el uso de las tecnologías digitales y que los docentes deben adaptar sus estrategias al nuevo contexto

Ebsco	(Silva <i>et al.</i> , 2020)	Analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia	El uso adecuado de la tecnología debe aprovecharse al máximo, tomándose en cuenta las necesidades y el contexto.
Ebsco	(Aboes, 2020)	Analizar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia	Las clases presenciales dentro de este contexto permitieron continuar con el proceso educativo, brindando ahorrar tiempo y dinero, sin embargo, la interacción cara a cara es necesaria.
Proquest	(Santamaria <i>et al.</i> , 2020)	Medir la actitud de los estudiantes respecto al uso de la transmisión para la enseñanza	La tecnología para la retransmisión impacta positivamente en la actitud de los estudiantes frente a los estudios, promoviendo colaboración e interés por parte de estos.
Dialnet	(Pereira <i>et al.</i> , 2020)	Comprender los reflejos de la educación remota en la práctica pedagógica en dos instituciones privadas de Minas Gerais.	El paso a la educación remota generó malestar en la comunidad docente respecto a las nuevas metodologías y el empleo de la tecnología.

Fuente: elaboración propia.

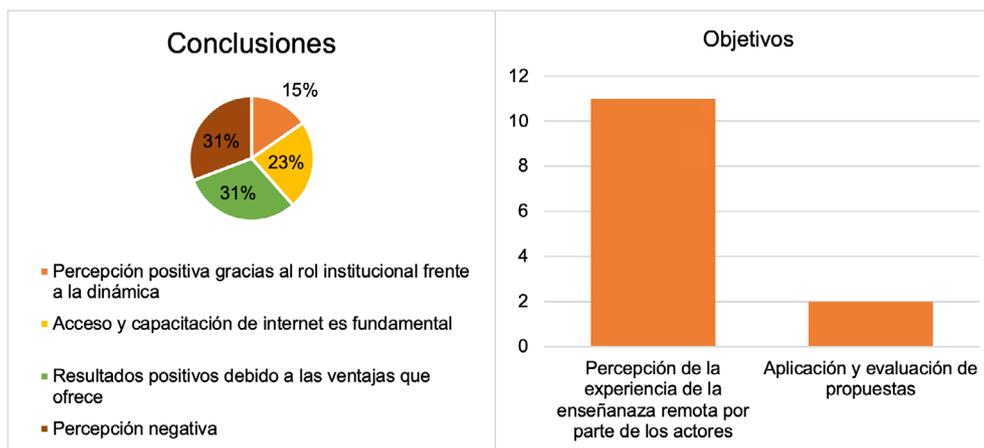


Figura 4. Conclusiones alcanzadas y objetivos desarrollados en los artículos.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de este contexto, en el que las universidades han debido migrar a la educación virtual, y donde los niveles de atención, motivación y aprendizaje no suelen ser los mismos que la educación presencial (previa a la pandemia), se pueden evidenciar investigaciones vinculadas con esta problemática; varias de ellas desde un nivel aplicado y otros a nivel teórico. A nivel internacional se puede apreciar que,

en Colombia, Rueda (2020) analizó la implementación de una plataforma para una asignatura, con lo cual llegó a la conclusión de que el acompañamiento asincrónico favorece el desempeño estudiantil. En México, Niño *et al.* (2021) desarrollaron una investigación correlacional y llegaron a la conclusión de que los resultados de los estudiantes, dentro de un contexto de enseñanza remota de emergencia, son peores que los expuestos a la enseñanza en línea. Por otro lado, Portillo, *et.al.* (2020), desde un enfoque cuantitativo, concluyó que hay un uso mayoritario de dispositivos portátiles en los usuarios y que el rol institucional es fundamental para potenciar el proceso de enseñanza dentro de este contexto.

Brasil, de acuerdo con los filtros de búsqueda, es el país latinoamericano con más investigaciones sobre el tema. Silva *et al.* (2021) analizaron las actividades no presenciales en la enseñanza de enfermería dentro de una campaña de reforzamiento, concluyeron que el uso de la tecnología, empleado adecuadamente, debe aprovecharse al máximo. Por otro lado, De Sousa *et al.* (2020) aplicaron entrevistas a docentes enfermeras de un instituto superior privado de Paraíba, analizaron las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia. Identificaron aspectos positivos y negativos con un margen de mejora necesario.

Aboes (2020), llegó a concluir que la educación remota ofrece ventajas en el ahorro de tiempo y dinero, lo cual permite la continuidad del proceso educativo; no obstante, los estudiantes consideran que la interacción presencial con sus compañeros y docentes no es reemplazable. Periera, *et.al.* (2020), se centraron en la experiencia docente y concluyeron que estos presentan incomodidad debido al uso de las nuevas tecnologías. De França y De Freitas (2020), identificaron los retos y soluciones que aportarían a una mejora de la enseñanza superior en Brasil. Concluyeron que los estudiantes han cambiado su visión sobre el uso de las tecnologías digitales y que los docentes deben adaptar sus estrategias al nuevo contexto.

Desde la aplicación del enfoque mixto se encontraron dos artículos. El primero desarrollado por Ries *et al.* (2020), quienes realizaron una investigación en una universidad pública del sur de Brasil, donde se obtuvo como resultados que la identificación y mejora continua en la implementación de las estrategias de

enseñanza y aprendizaje, en función al contexto, ha sido fundamental. El segundo, escrito por Andrade *et al.* (2021), quienes en una institución de educación superior de Brasil desarrollaron una investigación con un enfoque cuantitativo. Encontraron que las 102 encuestas aplicadas dieron como resultados que el entorno del aprendizaje depende de las estrategias empleadas por el docente.

Tanto en Perú como en Ecuador se realizaron trabajos de investigación cuantitativa experimental. En el caso peruano, se encontró el trabajo realizado por Romero (2021), quien desarrolló una investigación cuasi experimental. Comparó la percepción de estudiantes de un programa de formación para adultos antes y después del cambio en el contexto de la pandemia por Covid-19. El autor llegó a la conclusión de que hay una mayor resistencia a la nueva modalidad (educación remota) sobre la presencial. En Ecuador, Santamaría *et al.* (2020) concluyeron que la actitud por parte de los estudiantes fue impactada por el uso de la tecnología, esta se vio reflejada en el interés y la colaboración grupal.

A manera de discusión, podemos sostener que las expresiones manifestadas por especialistas/ teóricos de la pedagogía como Innes (2020), Glenn (2020), son corroboradas de las experiencias manifestadas en Latinoamérica (Appenzeller *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2020; Santamaría *et al.*, 2020). La experiencia docente señala las grandes dificultades por las que se atravesaron. Ante ello, los estudios analizados, en la presente investigación, se han centrado en medir dichas percepciones a partir de los roles asignados de los diversos actores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son claro ejemplo de lo expuesto las investigaciones de Niño *et al.* (2021), Romero (2021), y Andrade *et al.* (2021). Es significativa la importancia que tiene el docente en el aula (Rueda, 2020) así como la participación de los estudiantes en las sesiones virtuales (Ries *et al.*, 2020; Romero, 2021).

4. CONCLUSIONES

La presente investigación encontró que Brasil es el país de Latinoamérica que más investigaciones ha realizado y publicado sobre la educación remota por Covid-19 durante el año de pandemia (entre marzo del 2020 a marzo del 2021). Por otro lado, el enfoque de investigación empleado por los autores demostró

que no existe una diferencia desproporcionada entre uno y otro método. Se encontraron seis (6) trabajos cuantitativos y (5) cualitativos. Dos (2) investigaciones mixtas fueron la excepción, ambas desarrolladas en Brasil.

El análisis de las investigaciones tiene una tendencia clara respecto a los objetivos propuestos, se ha priorizado la medición de la percepción por parte de los actores (estudiantes y docentes) frente a la enseñanza remota dentro de este contexto, en el que las opciones para continuar con el proceso educativo fueron limitadas. En cuanto a las conclusiones, estas mostraron que en cuatro (4) de ellos el malestar e insatisfacción estuvo presente, seis (6) consideraron positiva la experiencia, mientras que tres (3) concluyeron que el acceso y adecuado uso de la tecnología son fundamentales; por lo tanto, deben estar en las agendas del sector.

Este nuevo contexto ha obligado a las universidades a adoptar una educación en línea, denominada en este marco “educación remota por pandemia”. Esta nueva forma de acercarse e interactuar con los estudiantes, ha motivado las exigencias de la comunidad educativa, tomando en cuenta las características y exigencias que se ofrecen no son las mismas que una clase presencial pre-pandemia. Esta adaptación a dichos cambios ha provocado el interés de distintas instituciones para medir los impactos generados en los actores involucrados. Estos impactos responden a diversas causas, como son la democratización de la conexión de Internet, del acceso a la tecnología y a la capacitación adecuada de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L.** (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1–15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

- Andrade, E., Furlan, G., Dutra, J., y Renda, L.** (2021). Experiencias com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfacao dos estudantes de ciencias contabies durante a pandemia da SARS-CoV-2. *Revista Gestao Organizacional*, 356–377. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v14i1>
- Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G. dos, Padilha, R. F., Graça, H. S., y Bragança, J. F.** (2020). Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(suppl 1), 1–6. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- Arriagada, P.** (2020). Pandemia Covid-19 : educación a distancia . O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9, 3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12396/12222/32897>
- Bedregal, N., Cornej, V., y Sharhorodska, O.** (2020). El aula virtual como herramienta para la evaluación continua: una experiencia universitaria. *RISTI: Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 465–480.
- Bozkurt, A., y Sharm, R.** (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cantuña, A. A., y Cañar, C. E.** (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 45-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300045>
- Chan, M.** (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 48, 1–32. <https://doi.org/10.6018/red/48/1>

- Cifuentes, J.** (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres Javier. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Cruz, J., Tavares, E., y Da Costa, M.** (2020). Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. *Dialogia*, 36, 411–427. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17760>
- De França, C., y De Freitas, L.** (2020). Remoto, mas não distante : a reinvenção do ensino na times of COVID-19. *Dialogia*, 382–395. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18828>
- De Lima, M.** (2020). Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente Remote. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.*, 6(3), 62–73. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v6.n3.5>
- De Sousa, N., Batista, J., Cabral, M., Gomes, T., Amado, C., Dos Santos, R., y De Castro, E.** (2020). Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da COVID-19. *Revista Científica ENFERMAGEM*, 10(32), 358–366. <https://doi.org/10.24276/rrecien2020.10.32.358-356>
- Del Arco, I., Silva, P., y Flores, O.** (2021). University teaching in times of confinement: The light and shadows of compulsory online learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su13010375>
- Delgado, D.** (2020). La COVID-19 en el Perú: una pequeña tecnocracia enfrentándose a las consecuencias de la desigualdad. *Análisis Carolina*, 1–16. https://doi.org/10.33960/ac_26.2020
- Fernández, U., Gewerc, A., y Llamas, M.** (2020). El profesorado universitario de galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones The university teachers of galicia and remote emergency teaching: conditions and contradictions. *Campus Virtuales*, 9(24), 9–24. www.revistacampusvirtuales.es

- Ferri, F., Grifoni, P., y Guzzo, T.** (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Glenn, L.** (2020, 7 de mayo). *From Emergency Remote Teaching to Rigorous Online Learning*. EdTech: Focus on Higher Education. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon>
- Hodges, C., Lockee, B., Moore, S., y Trust, T.** (2020). *View the full-text article online: March*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning%0AView>
- Huang, M., Shi, Y., y Yang, X.** (2021). Enseñanza remota de emergencia del inglés como lengua extranjera durante el COVID-19: perspectivas desde una universidad en China. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 400–418. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5351>
- Huarcaya-Victoria, J.** (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327–334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Innes, R.** (2020, 7 de abril). *The Corona Virus and ‘Emergency Remote Teaching’ - The Data*. Bluegrass Institute for Public Policy Solutions (BIPPS). <http://www.bipps.org/the-corona-virus-and-emergency-remote-teaching-the-data/>
- Jaramillo, M., y Ñopo, H.** (2020). El impacto del Covid-19 sobre la economía peruana. *Economía UNAM*, 17(51), 136–146. www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-

- Juárez, H., Luis, J., y Cervantes, P.** (2012). La Gestión del Conocimiento como Estrategia para la Mejora Continua en la Administración Pública Municipal. La Experiencia del H. Ayuntamiento de Navolato (Knowledge Management as a Strategy for Continuous Improvement in Municipal Public Administration. E. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 1–14.
- Lima, H., Battisti, A., Bordignon, F., Torres, F., Gomes, G., Henrique, M., Gomide, M., Kienen, N., Bertramello, O., y Goncalves, V.** (2020). Ensino Superior Em Tempos De Pandemia: Diretrizes a gestao universitaria. *Educação e Sociedade*, 41(e238957), 1–26. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Marques, J., Henriques, S., y Barros, D.** (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Martínez, G.** (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. *Correspondencias & Análisis*, 12. <https://doi.org/10.24265/cian.2020.n12.10>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., y Group, P.-P.** (2016). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Revista Espanola de Nutricion Humana y Dietetica*, 20(2), 148–160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Nascimento, H., Santos, L., y Oliveira, A.** (2020). *Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades Após análise dos exames , um novo do uso de sequenciamento genético pacientes , que foram usadas para um antes , com registro da morte no dia COVID-19 disponibilizado no.*

- Niño, S., Castellanos, J., y Patrón, F.** (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia Contrasting the experiences of university students in two educational scenarios : online teaching vs . emergency. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–25. <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Oliverira, A., Araujo, S., y Baroni, J.** (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, 36, 298–315. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>
- Pereira, D., Rodrigues, N., y Vargas, S.** (2020). Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. *EDaPECI*, 72–86. <https://doi.org/10.29276/redape-ci.2020.20.314543.72-86>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O.** (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1–17. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ries, E., Rocha, V., y Lopes, C.** (2020). Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID 19. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1152>
- Romero, V.** (2021). Disrupción de la educación remota en el programa universitario para adultos en tiempos de covid-19. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 401–414. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.593>
- Rueda, K.** (2020). Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia. *Magister*, 32(1), 93–96. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.93-96>
- Sandia, B., y Montilva, J.** (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje- Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 129–148. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>

- Santamaria, T., Lagos, G., y González, V.** (2020). Importancia de la tecnología de transmisión / enseñanza remota: evaluación de la aplicación a un curso de tecnología de la información. *RIS-TI: Iberian Journal of Information Systems and Technologies*.
- Seabra, F., Aires, L., y Teixeira, A.** (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, 316–334. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>
- Silva, C., Tamami, A., Toriyama, M., Claro, H., Amaral, C., Castro, T., Ivo, P., y Alves, C.** (2021). *Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now : desafios à formação em enfermagem*. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A.** (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1–21. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2020-1466>
- Toquero, C.** (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162–176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Varas, H., López, C., Suárez, W., y Valdés, M.** (2020). Educación virtual : factores que influyen en su expansión en América Latina. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 5–10. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292698>
- Vásquez, G., Urtecho-Osorto, O., Agüero-Flores, M., Díaz, M., Paguada, R., Varela, M., Landa-Blanco, M., y Echenique, Y.** (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: un estudio cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(2), e1333. <https://doi.org/10.30849/ripjip.v54i2.1333>

Wawrzyniec, M., y Łukasiewicz, J. (2020). Crisis remote education at the maria grzegorzewska university during social isolation in the opinions of students. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 807–812. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135673>

ANEXO

Tabla 4. Fuentes de datos: restricciones, ajustes, y artículos identificados.

Repositorio	Código	Combinación de búsqueda	Resultados	Temática	Región	Acceso	Objetivos	Artículos no repetidos
EBSCO	AA1	"Enseñanza remota"	7	5	2	2	2	12
	AA2	"Educación remota"	5	3	2	2	2	
	AA3	"Enseñanza remota" or "Educación remota"	11	6	6	6	6	
	AA4	"Enseñanza remota" and "Educación remota"	1	1	1	1	1	
	AA5	"remote teaching"	109	4	2	2	2	
	AA6	"education remote"	7	2	0	0	0	
	AA7	"remote teaching" or "education remote"	170	6	2	2	2	
	AA8	"remote teaching" and "education remote"	2	2	0	0	0	
	AA9	"educação remoto"	55	18	6	6	6	
	AA10	"ensino remoto"	33	9	1	1	1	
	AA11	"educação remoto" or "ensino remoto"	51	8	4	4	4	
	AA12	"educação remoto" and "ensino remoto"	118	21	7	7	7	

PROQUEST	BA1	"Enseñanza remota"	1	1	1	1	1	1
	BA2	"Educación remota"	0	0	0	0	0	
	BA3	"Enseñanza remota" or "Educación remota"	1	1	1	1	1	
	BA4	"Enseñanza remota" and "Educación remota"	1	1	1	1	1	
	BA5	"remote teaching"	0	0	0	0	0	
	BA6	"education remote"	0	0	0	0	0	
	BA7	"remote teaching" or "education remote"	0	0	0	0	0	
	BA8	"remote teaching" and "education remote"	0	0	0	0	0	
	BA9	"educação remoto"	0	0	0	0	0	
	BA10	"ensino remoto"	0	0	0	0	0	
	BA11	"educação remoto" or "ensino remoto"	0	0	0	0	0	
	BA12	"educação remoto" and "ensino remoto"	0	0	0	0	0	
SCOPUS	CA1	"Enseñanza remota"	3	3	2	1	1	1
	CA2	"Educación remota"	0	0	0	0	0	
	CA3	"Enseñanza remota" or "Educación remota"	0	0	0	0	0	
	CA4	"Enseñanza remota" and "Educación remota"	0	0	0	0	0	
	CA5	"remote teaching"	3	3	2	1	1	
	CA6	"education remote"	0	0	0	0	0	
	CA7	"remote teaching" or "education remote"	93	0	0	0	0	
	CA8	"remote teaching" and "education remote"	0	0	0	0	0	
	CA9	"educação remoto"	1	1	1	1	1	
	CA10	"ensino remoto"	1	1	1	1	1	
	CA11	"educação remoto" or "ensino remoto"	3	0	0	0	0	
	CA12	"educação remoto" and "ensino remoto"	0	0	0	0	0	

SCIELO	DA1	"Enseñanza remota"	6	3	2	2	2	2
	DA2	"Educación remota"	1	1	1	1	1	
	DA3	"Enseñanza remota" or "Educación remota"	6	2	2	2	2	
	DA4	"Enseñanza remota" and "Educación remota"	0	0	0	0	0	
	DA5	"remote teaching"	9	1	1	1	1	
	DA6	"education remote"	0	0	0	0	0	
	DA7	"remote teaching" or "education remote"	11	8	2	2	2	
	DA8	"remote teaching" and "education remote"	0	0	0	0	0	
	DA9	"educação remoto"	0	0	0	0	0	
	DA10	"ensino remoto"	14	5	3	3	3	
	DA11	"educação remoto" or "ensino remoto"	14	6	3	3	3	
	DA12	"educação remoto" and "ensino remoto"	0	0	0	0	0	
DIALNET	EA1	"Enseñanza remota"	10	6	3	3	3	1
	EA2	"Educación remota"	9	3	1	1	1	
	EA3	"Enseñanza remota" or "Educación remota"	2	2	1	1	1	
	EA4	"Enseñanza remota" and "Educación remota"	2	2	1	1	1	
	EA5	"remote teaching"	39	6	5	3	3	
	EA6	"education remote"	8	0	0	0	0	
	EA7	"remote teaching" or "education remote"	1	1	0	0	0	
	EA8	"remote teaching" and "education remote"	1	1	0	0	0	
	EA9	"educação remoto"	2	2	2	2	2	
	EA10	"ensino remoto"	6	6	6	6	6	
	EA11	"educação remoto" or "ensino remoto"	1	1	1	1	1	
	EA12	"educação remoto" and "ensino remoto"	1	1	1	1	1	
Total			819	153	77	73	73*	14

Fuente: (Cantuña y Cañar, 2020).