

# Transformaciones en el rendimiento académico universitario: cambios en la aprobación de asignaturas en educación a distancia antes y después de la pandemia COVID-19

Transformations in university academic performance: Changes in course pass rates in distance education before and after the COVID-19 pandemic

Transformações no desempenho acadêmico universitário: mudanças na aprovação em disciplinas de educação a distância antes e depois da pandemia de COVID-19

Helene Giselle Chan Castillo

Universidad Estatal a Distancia

 <https://ror.org/0529rbt18>

San José, Costa Rica

[hchang@uned.ac.cr](mailto:hchang@uned.ac.cr)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7526-7162>

Iliana Ulate Soto

Universidad Estatal a Distancia

 <https://ror.org/0529rbt18>

San José, Costa Rica

[iulate@uned.ac.cr](mailto:iulate@uned.ac.cr)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-9655>

Recibido – Received – Recebido: 30/07/2025

Corregido – Reviewed – Revisado: 04/09/2025

Aceptado – Accepted – Aprovado: 22/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i45.5939>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5939>

**Resumen:** La presente investigación examina la evolución del rendimiento académico de las personas estudiantes en asignaturas pertenecientes al plan de estudios de la carrera de Administración de Empresas en una universidad a distancia, a raíz de la pandemia de COVID-19. Históricamente, estas fueron caracterizadas por bajos índices de aprobación. Por lo que el objetivo principal fue comparar los resultados académicos obtenidos por el estudiantado antes y después de la pandemia, así como identificar los cambios en los modelos de evaluación y en la mediación pedagógica implementada. La metodología fue mixta, incluyendo el análisis documental de los registros de aprobación de dos asignaturas entre los años 2017 y 2023, complementada con entrevistas semiestructuradas a docentes coordinadores. Los resultados evidencian que, en el periodo previo a la pandemia, las tasas de aprobación eran consistentemente bajas: entre un 42 % y 60 % en la asignatura A, y alrededor de un 25 % en la asignatura B. Posteriormente, se observó un incremento notable, alcanzando hasta un 90 % y 77 %, respectivamente. Este cambio se relaciona con la diversificación de los instrumentos de evaluación, la virtualización de las pruebas y un acompañamiento docente más cercano. En conclusión, la pandemia no solo aceleró la adopción de la

CHAN-CASTILLO / ULATE-SOTO

REVISTA INNOVACIONES EDUCATIVAS  
Correo: [innoveducativas@uned.ac.cr](mailto:innoveducativas@uned.ac.cr)



Artículo protegido por licencia Creative Commons

virtualidad en la educación a distancia, sino que también puso de manifiesto la necesidad de replantear el modelo a distancia centrado en el estudiantado.

**Palabras claves:** educación a distancia, educación superior, rendimiento académico, medios de enseñanza, ética profesional, educación formal.

**Abstract:** This research examines the evolution of students' academic performance in courses belonging to the Business Administration curriculum at a distance-learning university, in light of the COVID-19 pandemic. Historically, these courses had recorded low pass rates. Therefore, the main objective was to compare academic outcomes before and after the pandemic, as well as to identify changes in assessment models and in the pedagogical mediation implemented. The methodology was mixed-methods, including a documentary analysis of pass records for two courses between 2017 and 2023, complemented by semi-structured interviews with coordinating faculty. The results show that, in the period prior to the pandemic, pass rates were consistently low: between 42% and 60% in course A, and around 25% in course B. Subsequently, a notable increase was observed, reaching up to 90% and 77%, respectively. This change is linked to the diversification of assessment instruments, the virtualization of exams, and closer instructor support. In conclusion, the pandemic not only accelerated the adoption of virtuality in distance education but also revealed the need to rethink the student-centered distance learning model.

**Keywords:** distance education, higher education, academic performance, teaching media, professional ethics, formal education.

**Resumo:** A presente pesquisa analisa a evolução do desempenho acadêmico dos estudantes em disciplinas pertencentes ao plano de estudos do curso de Administração de Empresas em uma universidade a distância, em decorrência da pandemia de COVID-19. Historicamente, essas disciplinas caracterizavam-se por baixas taxas de aprovação. Por isso, o objetivo principal consistiu em comparar os resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes antes e depois da pandemia, bem como identificar as mudanças nos modelos de avaliação e na mediação pedagógica implementada. A metodologia foi mista, incluindo a análise documental dos registros de aprovação de duas disciplinas entre os anos de 2017 e 2023, complementada por entrevistas semiestruturadas com docentes coordenadores. Os resultados evidenciam que, no período anterior à pandemia, as taxas de aprovação eram consistentemente baixas: entre 42% e 60% na disciplina A e cerca de 25% na disciplina B. Posteriormente, observou-se um aumento expressivo, atingindo até 90% e 77%, respectivamente. Essa mudança relaciona-se à diversificação dos instrumentos de avaliação, à virtualização das provas e a um acompanhamento docente mais próximo. Em conclusão, a pandemia não apenas acelerou a adoção da virtualidade na educação a distância, como também evidenciou a necessidade de repensar o modelo de educação a distância centrado nos estudantes.

**Palavras-chave:** educação a distância, ensino superior, desempenho acadêmico, meios de ensino, ética profissional, educação formal.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el comportamiento en la aprobación de asignaturas pertenecientes a un plan de estudios de la carrera de Administración de Empresas de una universidad a distancia, las cuales presentaban un alto grado de dificultad de aprobación antes de la crisis sanitaria de 2019. En el periodo pandémico, se dieron cambios significativos en la forma en que se imparte la educación en términos generales; este cambio también impactó a las universidades que ofrecen educación a distancia. A pesar de que esta modalidad educativa décadas atrás venía experimentando un crecimiento significativo, un evento como el mencionado anteriormente aceleró aún más un incremento, tanto local como mundialmente, generando retos importantes en todos los actores involucrados en este proceso de enseñanza.

Tal como lo señala Rojas (2020), la transición que se ha dado en la educación en general, resultado de la pandemia, es un proceso complejo que debe ser analizado. En este caso en particular, no basta con recurrir al uso de las tecnologías para asumir que se está trabajando bajo la modalidad de educación a distancia. Rojas (2020) indica que, “la implementación de la educación a distancia como respuesta a la emergencia de Covid-19, plantea retos, relativos a las competencias del personal docente para la adecuación de los diseños y metodologías de los cursos, así como aquellos derivados de la brecha digital de acceso a las tecnologías” (p. 3). Por tanto, la tarea no es sencilla, genera muchos retos importantes para todas las partes involucradas en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estudios previos han demostrado la influencia de las actividades de aprendizaje virtuales en el rendimiento académico: Moncayo et al. (2018) encuentran que, en educación a distancia, la participación significativa en actividades tanto síncronas como asincrónicas se correlaciona con mejores resultados académicos. Otro antecedente relevante lo ofrecen Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2023), quienes en su investigación sobre mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje identifican categorías como diseño, contenido, comunicación, evaluación y acompañamiento docente, que pueden funcionar como elementos clave para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad a distancia.

Otros estudios muestran que la transición a modalidades remotas durante la pandemia tuvo efectos positivos en algunos contextos: Clark et al. (2021) reportan mejoras medibles en resultados académicos durante los confinamientos, mientras que Pertold-Gebicka (2024) documenta que alumnado de diferentes niveles de habilidad obtuvo calificaciones más altas en semestres remotos comparados con otros previos.

No obstante, también se identifican desafíos importantes ligados a la mediación pedagógica, la conectividad, la satisfacción docente-estudiante, el apoyo emocional y las barreras técnicas (Remesal y Villarroel 2023; Akpen et al., 2024). Estos se presentan como condiciones necesarias para que los cambios en modalidades, evaluación y acompañamiento efectivamente mejoren la aprobación de asignaturas.

De acuerdo con Remesal y Villarroel (2023), la educación virtual pospandemia en América Latina enfrenta múltiples desafíos que abarcan aspectos como la insuficiente infraestructura tecnológica, la necesidad de un diseño instruccional más dinámico y comprensivo, oportunidad de mejora en las prácticas de evaluación, el fortalecimiento de los vínculos socioemocionales, la importancia de garantizar claridad en las instrucciones, por último, la calidad percibida del aprendizaje. Estos aspectos evidencian la necesidad de asegurar condiciones mínimas de acceso tecnológico, implementar estrategias pedagógicas innovadoras, promover evaluaciones más significativas y realistas, así como atender las necesidades emocionales del estudiantado para lograr procesos formativos equitativos, efectivos y con un valor relevante en el aprendizaje.

El presente estudio surge a partir de la necesidad de comprender cómo los cambios provocados por la pandemia de COVID-19 impactaron en el rendimiento académico de estudiantes universitarios en asignaturas con alta dificultad de aprobación dentro de la carrera de Administración de Empresas en una universidad a distancia. Antes de la crisis sanitaria, estas asignaturas mostraban índices de aprobación bajos con promedios académicos limitados; sin embargo, desde el periodo pandémico se observó un aumento significativo en las tasas de aprobación y en los promedios obtenidos.

Los cambios en los modelos de evaluación, la mediación pedagógica y el uso de la tecnología, que obligatoriamente fueron implementados debido a la situación sanitaria, llevaron a un cuestionamiento fundamental: ¿el aumento en la aprobación de las asignaturas que históricamente mostraron indicadores de baja aprobación era el resultado de un aprendizaje significativo de las personas estudiantes, o era más bien una consecuencia de las nuevas estrategias implementadas?

El análisis realizado en este estudio se torna importante, a fin de garantizar una formación de calidad en el estudiantado en la modalidad de educación a distancia. La investigación busca determinar hasta qué punto las estrategias adoptadas por el cuerpo docente contribuyen a que las personas estudiantes adquieran conocimientos

significativos y, a su vez, identificar los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje para entornos virtuales con el propósito de mantener la rigurosidad académica. Por ello, la investigación tiene una relevancia tanto a nivel nacional como internacional, pues proporciona evidencia sobre las implicaciones pedagógicas, evaluativas y éticas de la educación a distancia en contextos de crisis.

Con este análisis se busca comprender mejor los factores que podrían incidir en el aprendizaje de las personas estudiantes en la educación a distancia, a fin de brindar recomendaciones que en el futuro permitan tener mayor control sobre las estrategias educativas que impactan en la calidad del aprendizaje. Siendo esta una forma de garantizar que el aprendizaje de la población estudiantil universitaria esté acorde a los perfiles de salidas de las carreras, los cuales han sido debidamente plasmados en los diseños curriculares de las asignaturas que componen el plan de estudios.

Quizás uno de los elementos que más preocupa a las personas académicas es constatar si el alumnado está aprendiendo y asimilando los conceptos básicos de su formación académica y profesional.

En la actualidad, el rendimiento académico constituye el factor insigne para medir el éxito académico (Soria-Bareto y Zúñiga-Jara, 2014) y abordar la temática de la calidad en la educación (García, López de Castro y Rivero, 2014). Emerge como un indicador de eficacia y calidad educativa, en que las deficiencias del sistema universitario son asociadas, regularmente, a manifestaciones de fracaso, tales como el rendimiento académico deficiente, la repitencia de asignaturas y la deserción estudiantil (Artunduaga, 2008; Cabrera, Bethencourt, Álvarez, 2006). Así, para la investigación en educación, el rendimiento académico, y en especial el análisis del bajo desempeño estudiantil, representa una temática de estudio prevalente, que trasciende todos los niveles del sistema educativo (García et al., 2014), dado que impacta profundamente la autorrealización profesional de los educandos (Araya-Pizarro & Avilés-Pizarro, 2020) y su posterior inserción en el mercado laboral. (López et al., 2015).

En esta sección, se abordan tres variables fundamentales que han sido objeto de análisis en este estudio: el acompañamiento de las personas tutoras y su influencia en los resultados académicos del estudiantado. A lo largo de este apartado, se examinan diferentes perspectivas teóricas y enfoques propuestos por varios expertos para comprender cómo estas áreas están conectadas en el ámbito educativo y cómo afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se discute el concepto de mediación pedagógica que se refiere al conjunto de estrategias y acciones implementadas por el personal docente para facilitar la creación de conocimientos significativos en el alumnado. A continuación, se revisan las teorías relacionadas en la evaluación de los aprendizajes y se enfatiza su rol como una herramienta diagnóstica y formativa en el proceso educativo. Por último, se analizan los fundamentos teóricos del rendimiento académico considerando los factores determinantes y su importancia como indicador del logro de objetivos educativos. Por lo tanto, el marco teórico actual proporciona la base adecuada para situar el estudio y guiar la interpretación de los resultados obtenidos, lo que ayudará a lograr una comprensión más completa y sólida del tema estudiado.

La mediación pedagógica puede ser considerada como uno de los componentes centrales en los entornos virtuales de aprendizaje, ya que articula los elementos didácticos, tecnológicos y humanos que permiten transformar la enseñanza en una experiencia significativa. Esta no se limita a la transmisión únicamente de contenidos teóricos, sino que implica un enfoque que promueve la motivación y la participación activa del estudiantado en la construcción colaborativa del conocimiento. Tal como lo señalan Bonilla y Ulate (2023), la mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) es parte fundamental de la organización, la planeación del diseño y la estructura de los recursos educativos; por esta razón, debe contemplarse desde una perspectiva dinámica, donde la persona estudiante es protagonista del proceso. En este sentido, Mora y Díaz (2016), como se citó en Bonilla y Ulate (2023), destacan la importancia de una buena planificación y disposición de recursos, además, recalcan que el rol del docente debe ser el de un facilitador, no solo un transmisor de conocimiento.

La mediación pedagógica es fundamental en los entornos de aprendizaje a distancia porque une tanto aspectos pedagógicos como tecnológicos relacionados a la interacción humana para hacer del proceso educativo una experiencia significativa. Según Bonilla y Ulate (2023), “la guía educativa en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) la mediación es un elemento clave para la configuración, programación del diseño y la disposición de los materiales educativos”, debiendo ser considerada desde un enfoque adaptable y cambiante que ponga al estudiante en el centro del proceso como figura principal. En esta línea de pensamiento, se señala que el papel del docente debe entenderse como el de un facilitador que acompaña en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de un simple transmisor de conocimientos en esta modalidad.

Según Tebar (2017): “la mediación debe poseer tres condiciones de un verdadero acto pedagógico ser intencional, significativa y trascendental, para que cumpla su auténtico y específico cometido, debe mediar la identidad en un contexto multicultural, ser flexible, cordial y gratuita” (p.88).

Adaptando la mediación desde la habilidad de aprender a aprender, la cual se localiza en la primera dimensión de maneras de pensar, y mediante la planificación, la autorregulación personal y la evaluación de su trabajo promueve el desenvolvimiento de actividades. Tébar (2017) plantea la autonomía dentro de la mediación pedagógica, de manera que propicie la seguridad, la confianza, el compromiso y la metacognición acompañados de estilos de vida saludables a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que promueven la motivación y el desarrollo de diferentes habilidades. (p. 94)

El rendimiento académico ha sido ampliamente analizado en contextos de educación a distancia, esto debido a la complejidad de los factores que lo determinan y su relación con la participación en actividades virtuales. Tal como lo expresan Moncayo et al. (2018): “a mayor participación significativa, mayor incidencia en la obtención de un buen rendimiento académico” (p. 33).

Según Moncayo et al. (2018): “el rendimiento académico y el incremento en el aprendizaje dependió, en gran medida, del diseño y planificación del docente y del trabajo individual del estudiante” (p. 37), señalando así la importancia de la mediación pedagógica efectiva en entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Además, sostienen que “a mayor participación en actividades, menor porcentaje de notas bajas” (p. 43), consolidando la tesis de que las interacciones en entornos virtuales no solo fomentan la comunicación, sino también el aprendizaje autónomo y colaborativo. De hecho, los autores afirman: “a mayor participación en actividades por parte del estudiante, mayor es la incidencia en las calificaciones altas en las pruebas presenciales; es decir, se comprueba que la correlación entre participación en actividades del alumno en los EVA y la consecución de notas altas va en aumento de acuerdo con la frecuencia con la que realice las actividades” (Moncayo et al., 2018, p. 45).

La evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe resaltar la importancia en modalidades no presenciales donde el seguimiento y realimentación deben estar claramente definidos. Esta postura enfatiza la importancia de la participación en los diversos instrumentos de evaluación en programas de educación a distancia, donde los actores del proceso asumen un rol activo en la mejora continua.

“La evaluación de los aprendizajes como un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (Ryan et al., citados en Dorrego, 2016, p. 3). Ryan et al. (2000) plantean la evaluación de los aprendizajes como “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (p. 128).

En el contexto de la educación a distancia, la evaluación cumple una doble función: formativa y sumativa. Esta dualidad es sumamente significativa, debido a que la realimentación continua no solo tiene el propósito de orientar el aprendizaje, sino que también constituye un pilar fundamental en el diseño curricular de las asignaturas.

De este modo, la evaluación no se limita exclusivamente a medir resultados sumativos o cuantitativos, sino que se integra activamente en el proceso educativo como una herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje. “La evaluación constituye un proceso de una enorme complejidad que requiere que se distribuya de forma continuada a lo largo de la instrucción/aprendizaje, en lugar de que ocurra solo en momentos escasos y específicos” (García-Peñalvo et al., 2020, p. 4).

En este contexto, resulta elemental examinar la incidencia de los cambios implementados en los modelos evaluativos, en la mediación pedagógica durante la pandemia de COVID-19. El análisis de estas nuevas implementaciones permite comprender los factores que inciden en el rendimiento académico universitario en entornos de educación a distancia y, al mismo tiempo, ofrecer recomendaciones para fortalecer la equidad, la pertinencia en la educación a distancia y la ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo anterior, el objetivo general de la investigación es analizar la evolución del rendimiento académico en asignaturas de alta dificultad de aprobación en la Escuela de Administración de una universidad a distancia, comparando los resultados obtenidos antes y después de la pandemia de COVID-19. Para ello, se realiza un estudio comparativo de las calificaciones de aprobación prepandemia y postpandemia a fin de identificar las variaciones más significativas, al mismo tiempo, determinar los factores que podrían influir en el éxito o fracaso de las personas estudiantes en las asignaturas que están dentro del marco de esta investigación.

El propósito de este análisis es contar con una visión de los cambios implementados en los modelos de evaluación y los cambios en mediación pedagógica como parte de la adaptación requerida en la entrega de la docencia a las personas estudiantes ante la nueva realidad postpandemia.

Estos objetivos permiten obtener una visión integral de la situación mediante un análisis basado en información que permita extraer conclusiones sobre las estrategias educativas más efectivas en el contexto de la crisis. Ante este panorama, surgen preguntas que se tratan mediante el análisis de los datos:

¿Cómo han influido los cambios en la evaluación de los aprendizajes y la mediación pedagógica en la aprobación de asignaturas con alto grado de dificultad antes y después de la pandemia?

¿Cuáles son las variaciones más significativas en la aprobación de las asignaturas acorde al histórico de calificaciones?

De manera más concreta, lleva a plantear el siguiente problema de investigación:

¿De qué manera los cambios implementados en los modelos evaluativos y en la mediación pedagógica durante la pandemia de COVID-19 influyeron en el rendimiento académico y en las tasas de aprobación de asignaturas de alta dificultad en la carrera de Administración de Empresas de una universidad a distancia?

## MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación es mixta, ya que se emplearon tanto datos numéricos como cualitativos en el estudio, para obtener un entendimiento más completo del fenómeno en cuestión. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), “el propósito de la investigación mixta no es reemplazar la investigación cuantitativa ni la cualitativa, sino aprovechar las ventajas de ambos enfoques de investigación” (p. 532) El enfoque de la investigación es tanto descriptivo como comparativo; su objetivo es identificar los cambios en los métodos de evaluación y la mediación pedagógica y cómo se relacionan estos cambios con los niveles de aprobación académica antes y después del brote de COVID-19.

Este planteamiento se basa en el análisis de las variables observables a lo largo del tiempo y en diferentes contextos circunstanciales. La población de referencia corresponde a la totalidad de estudiantes matriculados entre

2017 y 2023 en dos asignaturas identificadas en la carrera de Administración de Empresas de una universidad pública a distancia. Estas asignaturas fueron seleccionadas debido a su historial de bajo rendimiento académico y altas tasas de reprobación prepandemia, con una evolución positiva en cuanto a rendimiento académico en el periodo en que se dio la crisis sanitaria.

La muestra se elige de forma no aleatoria mediante el conocimiento o la experiencia de expertos en la materia, tanto para seleccionar las asignaturas a estudiar como a los participantes en la etapa cualitativa. Esta estrategia es adecuada cuando se necesita la opinión de expertos en un tema específico en ciertos estudios, por lo que se recurre a “métodos de muestreo habituales para mejorar un proceso específico” (Hernández-Sampieri et al., 2022, p. 387).

En cuanto a las técnicas e instrumentos aplicados en esta investigación, se señala que el análisis cuantitativo se fundamentó en la revisión documental de los registros académicos institucionales. Para la fase cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructurada a las coordinaciones académicas de las asignaturas en cuestión, lo cual brindó información sobre los cambios en los modelos de evaluación, las estrategias de mediación pedagógica y los desafíos éticos identificados entre otros elementos de valor para esta investigación.

Según expertos en metodología de investigación, las entrevistas semiestructuradas ofrecen al entrevistador cierta flexibilidad para explorar a fondo las respuestas y adaptarse al contexto del entrevistado (Hernández-Sampieri et al., 2022). La validez y confiabilidad de los instrumentos se garantizaron aplicando algunas estrategias técnicas. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2022), la validez de un instrumento de investigación consiste en que mida lo que tiene que medir, mientras que la confiabilidad se entiende como la consistencia y exactitud de una medición, indicando si un instrumento produce resultados coherentes y estables al repetirse la medición en las mismas condiciones.

En el análisis cuantitativo, los datos se obtuvieron directamente del sistema oficial de información académica de la universidad, lo cual asegura su veracidad y consistencia. Para la investigación cualitativa, las entrevistas fueron validadas por juicio de expertos, en particular profesores con experiencia en investigación educativa, quienes revisaron tanto la pertinencia como la claridad de las preguntas. Este proceso se desarrolló en el contexto de una universidad pública de educación a distancia en Costa Rica, cuya modalidad educativa combina recursos tecnológicos, tutorías virtuales y entornos de aprendizaje asincrónicos, con un fuerte énfasis en la autonomía estudiantil.

Finalmente, el análisis de la información se llevó a cabo en dos fases: en primer lugar, se realizó el análisis cuantitativo, se desarrolló una comparación de las tasas de aprobación y medias de calificaciones entre los periodos 2017-2019 (prepandemia) y 2020-2023 (pospandemia). Se implementó también un análisis a los datos por medio de la estadística descriptiva (frecuencia, porcentajes y variaciones absolutas y relativas); con el propósito de favorecer la comparación de los resultados, se calcularon las medias de calificaciones en los periodos pre y pospandemia, lo que permitió observar no solo el número de aprobados, sino también la evolución en el rendimiento académico promedio. En la parte cualitativa, se aplicó análisis de contenido a las entrevistas, identificando categorías emergentes relacionadas con cambios en la evaluación, mediación pedagógica y retos éticos. La triangulación de ambas fuentes de información permitió contrastar los resultados y enriquecer la interpretación de los hallazgos.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio evidenció que, tras la pandemia, las tasas de aprobación en ambas asignaturas aumentaron significativamente en comparación con el periodo prepandemia, fenómeno que estuvo estrechamente asociado a cambios en los modelos evaluativos y a un mayor acompañamiento docente en la mediación pedagógica.

Al realizar un análisis comparativo de los promedios obtenidos por las personas estudiantes, se evidenció un incremento notable en el rendimiento académico tras la pandemia. En la asignatura A, la media de aprobación

subió de 67.39 a 85.21 y la reprobación bajó de 32.61 a 14.79. En la asignatura B, la aprobación pasó de 46.14 a 68.8 y la reprobación de 53.86 a 31.2. Estos cambios muestran que no solo aumentó el número de aprobados, sino que también mejoró la consistencia del rendimiento estudiantil en medias, medianas y promedios ponderados. Un dato importante es que estas asignaturas son cursadas por la mayoría del estudiantado de las carreras en Administración. Además, se determinaron los factores como los retiros, el número total de estudiantes y las calificaciones obtenidas como resultado de la evaluación sumativa.

En el cuadro y las figuras siguientes, se analizan, con base en los datos obtenidos del rendimiento académico de la población estudiantil que ha aprobado y reprobado en dos asignaturas, estas se consignan en el estudio como asignatura A y asignatura B, durante los años 2017 al 2023.

**Tabla 1.**

*Rendimiento académico en números absolutos y relativos de personas estudiantes durante los años 2017 al 2023.*

| Año  | Aprobados<br>A | Reprobados<br>A | Aprobados<br>B | Reprobados<br>B | %<br>Aprobación<br>A | %<br>Aprobación<br>B | %<br>Reprobación<br>A | %<br>Reprobación<br>B |
|------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2017 | 256            | 164             | 683            | 939             | 60.95                | 42.10                | 39.04                 | 57.89                 |
| 2018 | 268            | 182             | 543            | 974             | 59.56                | 35.79                | 40.44                 | 64.20                 |
| 2019 | 134            | 86              | 408            | 999             | 60.91                | 28.99                | 39.09                 | 71.00                 |
| 2020 | 536            | 72              | 1431           | 412             | 88.16                | 77.64                | 11.84                 | 22.35                 |
| 2021 | 534            | 111             | 1437           | 755             | 82.79                | 65.55                | 17.20                 | 34.44                 |
| 2022 | 705            | 162             | 1637           | 647             | 81.31                | 71.67                | 18.68                 | 28.32                 |
| 2023 | 768            | 99              | 957            | 629             | 88.58                | 60.34                | 11.41                 | 39.65                 |

*Nota:* Elaboración propia obtenida de datos del sistema de información de la universidad en estudio. Mayo 2024.

De la Tabla 1 se desprenden los datos que, a continuación, se detallan para el análisis de la información.

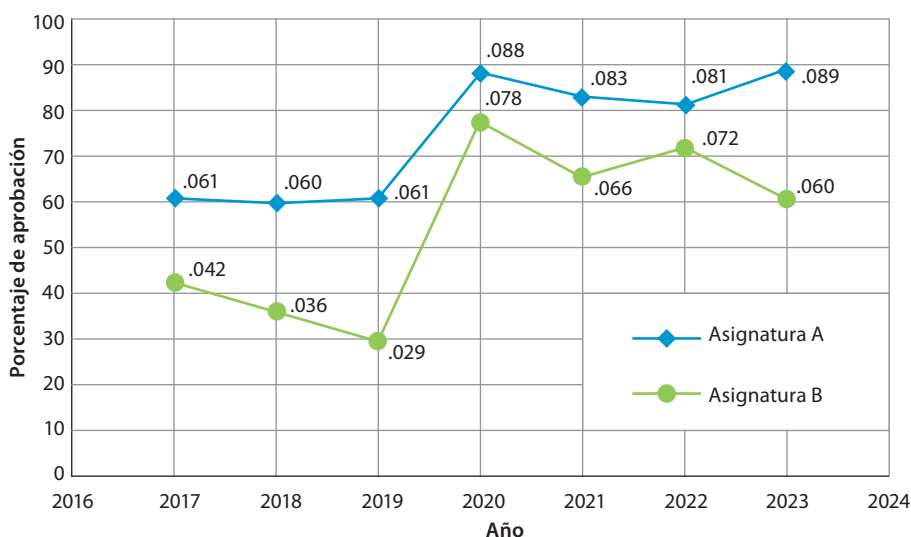
En la Figura 1, se muestran los porcentajes de aprobación por parte de la población estudiantil durante los años en estudio; ambas asignaturas, tanto A como B, muestran un aumento significativo para el año 2020; para la asignatura A corresponde el 88.16% y la asignatura B con un 77.65%. Se puede observar que en los años anteriores hay porcentajes menores: para el año 2019 en la asignatura A, tiene el 29% de aprobación y para la asignatura B, el 60%.

A partir del año 2020, se puede observar un alza en los porcentajes de aprobación con respecto a los años anteriores, tanto para A como B. Esto se puede deber posiblemente a los cambios en la metodología, evaluación y el contexto de pandemia que se origina en estos períodos.

Con respecto a la asignatura A, se mantienen porcentajes de aprobación más altos que los de la asignatura B, en todos los años desde el año 2020 al 2023; esta tendencia positiva durante el año 2023 señala una mejora significativa en el rendimiento académico de la población estudiantil, posiblemente debido a los ajustes en las estrategias educativas y a la mejora de los recursos didácticos, así como al mayor compromiso por parte del alumnado.

En la asignatura B se observa una caída constante entre los años 2017 y 2019, de 42.11% en el año 2017 y 29.00% en el año 2020, pero luego se nota una mejoría entre los años 2020 y 2022.

**Figura 1.**  
Porcentaje de aprobación de la asignatura A y B del año 2017 al 2023

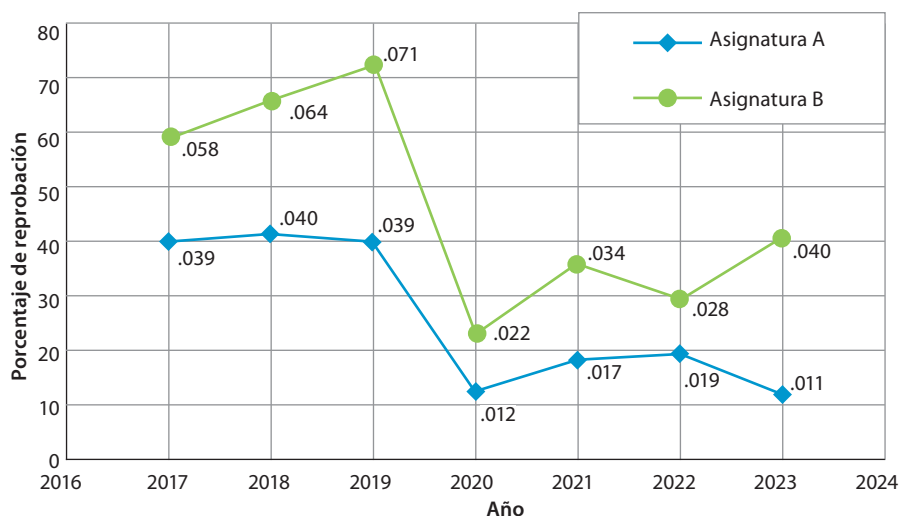


*Nota:* Elaboración propia obtenida de datos del sistema de información de la universidad en estudio. Mayo 2024.

Tal como se muestra en la Tabla 1 y en la Figura 1, las tasas de aprobación en la asignatura A pasaron de valores inferiores del 61 % en 2017-2019 a porcentajes superiores al 80 % a partir del año 2020; mientras que la asignatura B mostró un incremento más irregular, pero igualmente significativo en el periodo pospandemia.

En la Figura 2, se muestran los porcentajes de reprobación por parte de la población estudiantil durante los años en estudio; ambas asignaturas, tanto A como B, muestran una reducción significativa en la reprobación para el año 2020; para la asignatura A corresponde al 11.84% y 22.35% para la asignatura B. Se puede denotar que en los años anteriores hay porcentajes altos de reprobación, en el año 2019 en la asignatura A con el 71.00% de reprobación y para la asignatura B el 39.09%.

**Figura 2.**  
Porcentaje de reprobación de la asignatura A y B del año 2017 al 2023



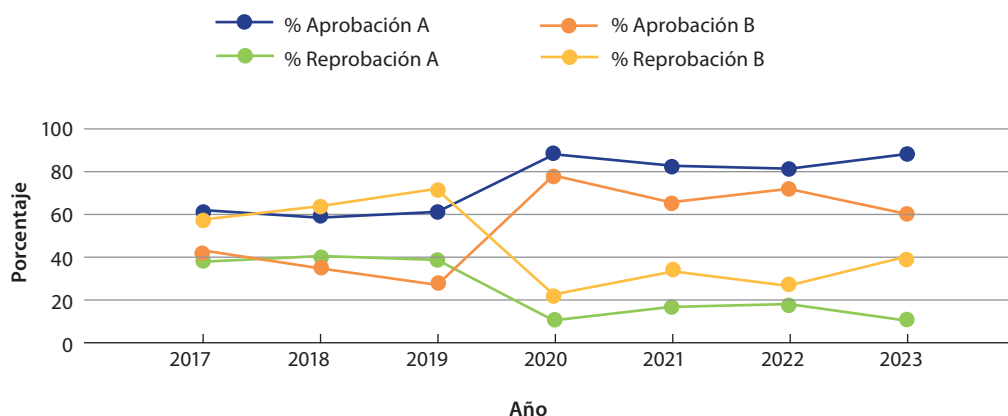
*Nota:* Elaboración propia obtenida de datos del sistema de información de la universidad en estudio. Mayo 2024.

En todos los años, se observa que, para la asignatura A, tiene porcentajes de reprobación más altos que la asignatura B. A partir del año 2020, la asignatura B mantiene una tendencia más estable y baja en comparación con la asignatura A.

En la Figura 3, se muestran las tendencias de rendimiento académico en las asignaturas A y B, las variables que se analizan son las siguientes: porcentajes de aprobación del grupo A y B indicadas en la Tabla 1.

**Figura 3.**

*Tendencias de rendimiento académico en las asignaturas A y B*



*Nota:* Elaboración propia obtenida de datos del sistema de información de la universidad en estudio. Mayo 2024.

En los porcentajes de aprobación de la asignatura A (línea azul), se muestra una tendencia positiva, con un aumento significativo en el año 2020 y una estabilidad en los siguientes años.

En los porcentajes de reprobación de la asignatura A (línea verde), se muestra una disminución notable para el año 2020, lo que coincide con el aumento en la aprobación. Se mantiene baja después de ese año, hasta el 2023.

Con respecto a la asignatura B (línea naranja), en los porcentajes de aprobación tiene una tendencia irregular, con una mejora para el año 2020, pero una caída en el año 2023. Para el año 2020, los porcentajes de reprobación para la asignatura B (línea amarilla), la tendencia disminuye, pero aumenta gradualmente para el año 2023.

En el año 2020, se generó un cambio positivo tanto para la asignatura A como para la asignatura B, especialmente para la asignatura A. En la asignatura A, se muestra una mejora sostenida en la aprobación y una reducción en la reprobación. En la asignatura B, aunque en el año 2020 muestra una mejora, no se mantiene esa tendencia, podría concluirse que puede ser por problemas de índole pedagógica que requieren atención.

La crisis sanitaria provocó cambios importantes en la humanidad en términos generales; la educación ha tenido que repensarse en términos de lograr los objetivos, pero adaptando todo el proceso a las necesidades actuales de las personas estudiantes, los métodos de evaluación y en las asignaturas y las formas de enseñanza a distancia, han tenido que ser ajustadas a las nuevas realidades personales, emocionales, además de lo tecnológico. Sin embargo, surge un desafío central en esta adaptación: ¿realmente están aprendiendo las personas estudiantes de manera significativa o las nuevas herramientas y metodologías están facilitando la aprobación sin garantizar una comprensión auténtica de los contenidos?

Estos cuestionamientos se han convertido en eje fundamental en el examen de la calidad del proceso formativo; en este se está observando un cambio en la evaluación enfocada a la comprensión y aplicación del conocimiento en lugar de la simple memorización y repetición de contenidos.

El objetivo es fomentar habilidades más profundas y duraderas, tanto en el entorno académico como en el profesional. Esta meta educativa convive junto a una preocupación válida: la posibilidad de que los recursos tecnológicos y ciertas prácticas permisivas estén teniendo más impactos en las tasas de aprobación que en el verdadero desarrollo de habilidades y competencias. Por lo tanto, el desafío actual no consiste solamente en crear instrumentos de evaluación nuevos, sino la búsqueda de asegurar que esas innovaciones realmente fomenten aprendizajes significativos, pertinentes y duraderos. Evaluar ya no debería restringirse solamente a asignar calificaciones, sino a la interpretación de procesos y evidencias que reflejen un verdadero aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, es importante destacar que Ryan et al. (2000) definen la evaluación de los aprendizajes como “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (p. 128).

En general, se conocen tres principales tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Refiriéndose a esta última, Ryan et al. (2000) consideran que se realiza “para poder dar una calificación o grado que indica cómo se compara el desempeño de un estudiante particular con el de sus compañeros o con un conjunto de criterios” (p. 49).

**Tabla 2.**

*Modelo de Evaluación Asignatura A*

| Año  | Cuatrimestre | Proyecto | Arreglos,<br>realimentación | Tarea 1 | Pruebas<br>Escritas<br>2 | Quiz<br>3 | Práctica<br>Individual<br>I y II | Exposición<br>Proyecto<br>A y B | Total |
|------|--------------|----------|-----------------------------|---------|--------------------------|-----------|----------------------------------|---------------------------------|-------|
| 2017 | 2            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2017 | 3            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2018 | 2            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2018 | 3            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2019 | 2            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2019 | 3            | 40%      | -                           | -       | 60%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2020 | 2            | 50%      | -                           | -       | 50%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2020 | 3            | 50%      | -                           | -       | 50%                      | -         | -                                | -                               | 100%  |
| 2021 | 1            | 45%      | 10%                         | 15%     | -                        | 40%       | -                                | -                               | 110%  |
| 2021 | 2            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | 40%       | -                                | -                               | 100%  |
| 2021 | 3            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | 40%       | -                                | -                               | 100%  |
| 2022 | 1            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | 40%                              | -                               | 100%  |
| 2022 | 2            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | -                                | 40%                             | 100%  |
| 2022 | 3            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | -                                | 40%                             | 100%  |
| 2023 | 1            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | -                                | 40%                             | 100%  |
| 2023 | 2            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | -                                | 40%                             | 100%  |
| 2023 | 3            | 40%      | -                           | 20%     | -                        | -         | -                                | 40%                             | 100%  |

*Nota:* Elaboración propia a partir de la información de las orientaciones académicas para estudiantes, año 2017-2023.

Al observar la tabla anterior, es importante destacar los cambios que sobresalen a lo largo de los años del estudio en cuanto a instrumentos de evaluación. Estos ajustes se detallan, a continuación:

- 2017-2019: en general, la evaluación consistía en un proyecto cuya naturaleza es la creación de un nuevo negocio acorde a su énfasis con un valor de 40% y dos pruebas escritas de 30% cada una; estas evaluaciones eran presenciales y, por lo general, se medían aspectos teóricos de los conceptos desarrollados en la asignatura.
- 2020: en ese año, se puede señalar ya un cambio significativo con la transición a evaluaciones por medio de la plataforma que usa la universidad, es decir, las evaluaciones son virtuales. También se puede observar un incremento en el peso del valor del proyecto, pasando de un 40% a un 50%. Se mantiene la misma naturaleza del proyecto; a su vez, se da una reducción del peso de las pruebas escritas, pasando a un 50% dos pruebas de 25% cada una.
- 2021: en este año, se puede notar la introducción de tareas y quices, además de dividir el proyecto en dos partes.
- 2022: para este año, se incorporan las exposiciones como parte integral de la evaluación del proyecto con un peso bastante significativo en la evaluación del estudiantado.
- 2023: continuación del formato establecido en 2022, con tareas, proyectos divididos en dos partes y exposiciones. En las exposiciones, tanto de la parte A como de la B se eliminan significativamente otros instrumentos de evaluación, quedando de este modo concentrado prácticamente en un trabajo de campo denominado proyecto.

Con estos datos se puede inferir una evolución en la metodología evaluativa, donde se hace notar la adaptación a circunstancias cambiantes (como la transición a evaluaciones virtuales en 2020) y aumentando la diversidad de actividades evaluativas para proporcionar una evaluación más variada, hasta llegar al año 2023, donde se refleja una condición práctica, básicamente. Uno de los cambios más significativos a destacar es el referente al uso de las pruebas escritas en el año 2017. En 2018 y 2019, este instrumento de evaluación representaba un 60% del peso total, este rubro fue disminuyendo paulatinamente en el año 2020 a un 50% hasta llegar entre los años 2021-2023 a prácticamente desaparecer o ser reemplazado por otros instrumentos de evaluación.

Como puede observarse en los datos reflejados en la tabla 3, entre los años 2017, 2018 y parte de 2019, existe un predominio de las pruebas escritas presenciales. Este modelo evaluativo se refiere a un enfoque tradicional de evaluación, centrado en pruebas o exámenes escritos, donde el peso porcentual de este tipo de instrumentos era bastante alto, un 80%, y solamente un 20% provenía de tareas. Este enfoque hace referencia a una estructura más rígida y homogénea, en cuanto a evaluación se trata y definitivamente está centrada en la evaluación sumativa.

Para el año 2020, se muestra un significativo cambio con la inclusión de otros tipos de instrumento de evaluación cada trimestre; donde se puede incluir una evaluación más teórico-práctica. Este modelo evaluativo que incluye pruebas, casos, es un intento de buscar un modelo más balanceado e integral para medir el aprendizaje de estudiantes. Entre el año 2020-2021, se puede notar una adaptación significativa en cuanto a las evaluaciones en línea, esto posiblemente como respuesta a la pandemia de COVID-19 que obligó a los centros de educación a realizar ajustes para poder dar continuidad a su proceso de enseñanza.

Entre los años 2022 y 2023, se establece un modelo más estandarizado y diversificado, manteniendo una estructura basada en los cuestionarios en línea y las tareas. El peso porcentual de ese tipo de instrumentos es de un 60% y las tareas un 40%, denotando actividades más diversas y modelo de evaluación más balanceado.

**Tabla 3.**  
*Modelo Evaluación Asignatura B*

| Año  | Cuatrimestre | Modelo Evaluativo                                                                                                                   |
|------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017 | 1            | Pruebas Escritas: 80% (I Ordinario 40%, Segundo Ordinario 40%), Casos Propuestos 20%                                                |
| 2017 | 2            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2017 | 3            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2018 | 1            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2018 | 2            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2018 | 3            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2019 | 1            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2019 | 2            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2019 | 3            | 2 pruebas Ordinarias 80%, 2 Tareas 20%                                                                                              |
| 2020 | 1            | Caso I 10%, Prueba I 10%, Caso II 20%, Prueba II 30%, Prueba III 30%                                                                |
| 2020 | 2            | Caso I 10%, Prueba I 10%, Caso II 20%, Prueba II 30%, Prueba III 30%                                                                |
| 2020 | 3            | Caso I 10%, Prueba I 10%, Caso II 20%, Prueba II 30%, Prueba III 30%                                                                |
| 2021 | 1            | Prueba en línea 1 (2 h 30 min) 20%, Prueba en línea 2 (2 h 30 min) 20%, Prueba en línea 3 (3 h) 30%, Caso único propuesto 30%       |
| 2021 | 2            | Cuestionario 1 (2 h) 20%, Cuestionario 2 (2 h) 20%, Cuestionario 3 (2 h) 20%, Cuestionario 4 (1:30 h) 10%, Caso único propuesto 30% |
| 2021 | 3            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2022 | 1            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2022 | 2            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2022 | 3            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2023 | 1            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2023 | 2            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |
| 2023 | 3            | Cuestionario #1 20%, Cuestionario #2 20%, Cuestionario #3 20%, Tarea #1 20%, Tarea #2 20%                                           |

*Nota:* elaboración propia a partir de las orientaciones académicas de la asignatura, año 2017-2023.

En resumen, se puede observar una evolución en el modelo evaluativo de esta asignatura, entre el año 2017 al 2018 y parte de 2019 existía un dominio de las pruebas escritas presenciales, con un enfoque tradicional.

A partir del año 2020, se inicia la diversificación, buscando un balanceo con casos y otro tipo de instrumentos de evaluación. En el año 2021, hay una adaptación a la modalidad en línea y se incorporan los cuestionarios y tareas. Desde 2022 y 2023, se estandariza el modelo con un balance entre los diversos instrumentos de evaluación. Un elemento importante es el hecho de que la pandemia COVID- 19 tuvo un impacto significativo en acelerar la transición de aplicación de pruebas presenciales a pruebas en línea.

En respuesta a la pandemia, se ha logrado una mayor adaptación a las necesidades del estudiantado en la educación a distancia. El personal docente ha demostrado una mayor sensibilidad hacia las circunstancias individuales de la población estudiantil, brindando un mayor apoyo y acompañamiento. Se han implementado medidas para asegurar la accesibilidad de los contenidos, se han realizado ajustes en las evaluaciones, sobre todo en aquellas pruebas que en el pasado se realizaban de manera presencial, pasando ahora a pruebas en línea u otros instrumentos de evaluación, a fin de que la población estudiantil demostrara su aprendizaje de la manera más adecuada y que, a la vez, les sirva de autorregulación por medio de la realimentación docente.

Debido a la situación de la pandemia, las personas docentes coordinadoras de las diversas cátedras gestionaron por medio del personal docente un mayor apoyo y acompañamiento del alumnado, la utilización de recursos tecnológicos también fue clave, ya que facilitaron el aprendizaje al permitir una mayor interactividad y acceso a información. En lo particular, se hace un uso exhaustivo de la plataforma virtual, ya no solo como un repositorio de información, sino ahora como el medio oficial para la interacción y el acompañamiento docente. Además, se implementó flexibilidad en los tiempos y ritmos de estudio, lo cual permitió al estudiantado adaptarse a sus propias necesidades. Por último, esta población demostró una mayor autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. “La mediación pedagógica hace alusión a la manera en que las docentes propician, potencian y hacen posible el desarrollo de aprendizajes y habilidades en sus estudiantes. El medio utilizado para el logro de aprendizajes y habilidades puede ser: las vivencias y las relaciones que se dan en el espacio de aula, apoyadas en actividades y materiales específicos”. (Vargas Muñoz y Orozco Castro, 2020, p.5).

“La mediación pedagógica consiste entonces en la intervención del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Esta intervención se realiza a través de un conjunto de recursos que le permiten, por un lado, comunicar contenidos educativos y, por otro lado, establecer un diálogo intelectual” (Macana et al., 2021, p. 12).

Bajo este concepto, el protagonista de su aprendizaje es la persona estudiante; el docente se ha convertido en un guía y apoyo en la construcción misma del aprendizaje.

En la siguiente tabla, se pueden observar los cambios más significativos adoptados por el personal académico a cargo de las asignaturas en estudio, así como el señalamiento de las oportunidades de mejora que, luego de la experiencia de estos años, se consideran desafíos para lograr la calidad y garantizar el aprendizaje de contenidos acorde a los diseños curriculares que conforman el plan de estudio en general.

**Tabla 4.**  
*Comparativo de la Mediación Pedagógica - Asignaturas 'A' y 'B'*

| Eje Temático                            | Asignatura A                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Asignatura B                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observaciones sobre el fraude académico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del fraude académico o compra de trabajos.</li> <li>• Los tiempos extensos para entregar evaluaciones favorecían la copia.</li> <li>• La falta de verificación presencial permitió que algunos estudiantes aprobaran sin haber aprendido realmente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento en el plagio o compra de trabajos.</li> <li>• Los niveles de aprobación no implican un aprendizaje significativo, sino el uso de recursos como plagio, suplantación de identidad y grupos de WhatsApp.</li> </ul> |
| Proceso de Enseñanza-Aprendizaje        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesiones de tutoría virtual. Mayor retroalimentación individualizada.</li> </ul>                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesiones de tutorías virtuales. Materiales escritos o complementarios.</li> <li>• Mayor retroalimentación individualizada.</li> </ul>                                                                                        |
| Desafíos en la enseñanza en línea       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades para evaluar el aprendizaje real. Se implementaron presentaciones grabadas para evidenciar dominio individual.</li> </ul>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación a nuevas tecnologías. Dificultad para evaluar el aprendizaje real.</li> <li>• Mantener la motivación. Problemas de ética académica (plagio y suplantación de identidad).</li> </ul>                               |
| Implementaciones realizadas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías virtuales. Nuevas modalidades de evaluación.</li> <li>• Herramientas virtuales.</li> <li>• No se abordaron las barreras tecnológicas.</li> </ul>                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías virtuales. Nuevas modalidades de evaluación. Herramientas digitales.</li> <li>• Talleres virtuales.</li> <li>• No se abordaron las barreras tecnológicas.</li> </ul>                                                |
| Facilidad de acceso a recursos en línea | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factor facilitador clave, aunque también permitió prácticas que debilitaron la evaluación auténtica.</li> </ul>                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mantiene como eje articulador de las acciones, aunque también facilita prácticas poco éticas.</li> </ul>                                                                                                                  |

*Nota:* Elaboración propia a partir de las respuestas al instrumento de cuestionario.

Entre los elementos generales observados en las respuestas de las personas coordinadoras de las asignaturas en estudio, se enumeran los siguientes:

En primer lugar, se indica:

- Acceso a recursos: ambos entrevistados confirmaron que el estudiantado tiene acceso a recursos en línea.
- Realimentación: ambos mencionan la importancia de la realimentación individualizada, aunque la persona coordinadora de la asignatura B menciona que, según su experiencia, el estudiantado no aprovecha lo suficiente la oportunidad que se les brinda.
- Desafíos: ambas personas entrevistadas destacan la dificultad para evaluar el aprendizaje real y mencionan problemas relacionados con el fraude académico y la ética académica.
- Medidas implementadas: dentro de las medidas implementadas, las más significativas son las tutorías virtuales, la implementación de nuevos instrumentos de evaluación, la revisión del peso porcentual de cada uno de estos instrumentos para un mayor balance.
- Barreras tecnológicas: ninguna de las personas entrevistadas abordó completamente este tema
- Impacto negativo del fraude académico: ambas personas entrevistadas hacen mención de que el fraude académico y la compra de trabajos son problemas serios que afectan la calidad del aprendizaje y la validación del conocimiento adquirido por las personas estudiantes. Este es uno de los grandes retos que enfrenta en este momento la educación a distancia, al lado de mejorar los recursos tecnológicos que contribuyan o apoyen la gestión docente en este sentido.

En segundo lugar, se da mediante este análisis, una visión clara de los retos y medidas adoptadas en la enseñanza en línea, destacando la necesidad de mejores estrategias para evaluar el aprendizaje y abordar el tema del fraude académico y la ética académica. También se hace un señalamiento importante en cuanto a los aciertos en el proceso de acompañamiento y gestión docente.

Existe un mayor apoyo y acompañamiento por parte de las personas docentes: el personal docente se comprometió aún más en brindar asistencia y orientación al estudiantado. Esto se tradujo en una atención más personalizada, donde el personal docente se aseguró de responder las consultas y dudas de manera oportuna. Además, se implementaron estrategias de seguimiento y realimentación constante para garantizar el progreso del estudiantado.

La utilización de recursos tecnológicos es una herramienta clave para facilitar el aprendizaje, es el medio por el cual se entrega la docencia. Estos recursos permitieron una mayor interactividad y participación del alumnado, brindando oportunidades de aprendizaje más dinámicas y motivadoras. Además, la disponibilidad de información en línea facilitó el acceso a diversos materiales. Los recursos tecnológicos también posibilitaron la comunicación y colaboración entre el estudiantado y el personal docente, lo cual favoreció el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades sociales. Pese a los esfuerzos realizados desde las cátedras, algunos coordinadores señalan que la población estudiantil en ocasiones no lee la información que se les ofrece por este medio. Las aulas virtuales pasaron de ser un repositorio de documentos e información a convertirse en un medio de acompañamiento en la enseñanza de cada una de las asignaturas.

Existe una mayor autonomía y responsabilidad por parte de las personas estudiantes; tal como lo indica el modelo pedagógico de la universidad en estudio, la población estudiantil es el eje central de todo el proceso de aprendizaje, por ende, se autorregula, autocontrola, es el responsable de su aprendizaje. “Se hace necesaria una concepción metodológica más abierta, más flexible, que ofrezca, al estudiantado, herramientas para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento” (UNED Costa Rica, 2005, p. 6). Esto hace suponer que cada persona estudiante debió desarrollar habilidades de autorregulación, establecer metas y planificar sus actividades de estudio de manera independiente. Además, la necesidad de adaptarse a un entorno virtual demandó una mayor disciplina y compromiso.

Esta mayor autonomía y responsabilidad les permitió desarrollar habilidades de autorregulación, en virtud de que, durante este proceso, se dieron cambios importantes, dentro de los que se puede mencionar el hecho de que no había tutorías presenciales. Sin embargo, debe destacarse que las tutorías virtuales nunca dejaron de existir, se reforzó con el hecho de que las mismas eran grabadas, de modo tal que se convierte en un recurso más de apoyo para que el estudiante pueda tener la información cuando le fuese requerida.

Estos son algunos de los cambios que se pueden mencionar como positivos, pero también es cierto que se enfrentaron importantes oportunidades de mejora que se han detectado como resultado de este proceso, en el cual todos los actores tienen la oportunidad de corregir lo negativo y fortalecer los aspectos positivos.

De acuerdo con lo expuesto en el cuestionario aplicado a las personas coordinadoras de estas asignaturas, el incremento en el número de coincidencias referente a otros autores podría ser un elemento que repercute en el rendimiento académico de estudiantes de educación a distancia después de la pandemia. Este fenómeno podría haber sido impulsado por varios factores, dentro de los que se pueden mencionar: mayor disponibilidad de información en línea, el acceso a internet, mayor disposición de recursos y materiales que pueden utilizar para completar sus trabajos universitarios, crecimiento de la AI, entre otros. Esta fácil accesibilidad a la información ha contribuido quizás a la copia y el fraude de trabajos académicos.

El cambio evaluativo antes descrito requiere de una menor supervisión a la hora de realizar algunos instrumentos de evaluación, como es el caso de las pruebas presenciales, las cuales pasaron a pruebas virtuales. Sin embargo, gracias al compromiso y trabajo de los tutores, se realizan esfuerzos por revisar e incluso en algunos casos usar herramientas para el control del fraude como Turnitin.

Mendivil (2012) menciona que la medición del aprendizaje es necesaria para verificar si el alumnado ha aprendido y alcanzado las competencias requeridas. Se puede comprobar que ha desarrollado destrezas, habilidades, capacidades y que puede desempeñarse adecuadamente en tareas implicadas. Al analizar las estadísticas de aprobación de asignaturas postpandemia de COVID-19, se observa un incremento en el rendimiento académico en general; en comparación con el periodo prepandemia, se evidencia una posible mejora en la tasa de aprobación de asignaturas con alto grado de dificultad.

Esto puede deberse a diferentes factores, como la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, el acceso a recursos digitales y la mayor flexibilidad de tiempo que brindan la educación a distancia y el trabajo remoto. El cambio significativo en los modelos de evaluación, un mejor acompañamiento por parte de los tutores, pues sí se requiere de mayor realimentación, sin embargo, no se debe dejar de lado la necesidad de monitorear constantemente este proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no necesariamente la alta tasa de aprobación es garantía del aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. Por esta razón, esto representa un reto a la educación a distancia: garantizar la calidad y la formación integral como futuras personas profesionales.

Los hallazgos antes descritos coincidieron con lo señalado por Clark et al. (2021), quienes evidenciaron con sus investigaciones mejoras en el rendimiento estudiantil durante los periodos de confinamiento gracias a la virtualización de los procesos educativos. Asimismo, Pertold-Gebicka (2024), a través de sus estudios, concluyó que la educación a distancia implementada tras la pandemia generó incrementos en las calificaciones de estudiantes de distintos niveles, lo que respalda los resultados observados en esta investigación también.

## CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, se concluyó que las tasas de aprobación de las asignaturas analizadas aumentaron de forma significativa en el periodo pospandemia, lo cual representó un cambio sustancial frente a los bajos porcentajes registrados antes de 2020. En cuanto al segundo objetivo, se evidenció que los modelos evaluativos cambiaron significativamente, pasando de pruebas presenciales hacia instrumentos de evaluación

más diversos, incorporando proyectos, cuestionarios en línea, tareas, entre otros. Finalmente, respecto al tercer objetivo, se determinó que la mediación pedagógica se fortaleció ofreciendo mayor acompañamiento docente, flexibilidad en los tiempos de estudio, a pesar de que persistieron desafíos éticos asociados al fraude académico.

A partir de estos hallazgos, se recomienda fortalecer los mecanismos de control ético-académico mediante el uso sistemático de herramientas para evitar el fraude académico; equilibrar la evaluación formativa y sumativa para garantizar aprendizajes significativos y diseñar estrategias instruccionales que respondan a la diversidad del estudiantado en la educación a distancia. Asimismo, se sugiere mantener y potenciar el acompañamiento docente virtual, pero con mayor énfasis en la retroalimentación cualitativa que fomente la autorregulación y autonomía estudiantil.

Lo que se desprende de este análisis no es solo una transformación en la forma de evaluar, sino un giro mucho más profundo en la manera de concebir el aprendizaje en contextos de educación a distancia. A lo largo del periodo estudiado, especialmente a partir del año 2020, los cambios en los modelos evaluativos parecen haber respondido con rapidez hasta con cierta audacia a una realidad repentinamente alterada. Durante ese periodo de transformación, surgió una serie de nuevas herramientas digitales que brindaban formas diferentes de apoyar al estudiantado y enfoques más diversos para la evaluación académica. Se abandonó gradualmente la antigua práctica de medir solo la capacidad de memorización para dar paso a una evaluación más amplia que se alinea mejor a las habilidades verdaderamente relevantes tanto dentro como fuera del entorno universitario.

Sin embargo, estos avances no están exentos de reflexiones aún más profundas. Por un lado, los indicadores de aprobación muestran un crecimiento notable que, a simple vista, podría interpretarse como un éxito; sin embargo, esta lectura resulta insuficiente si no se confronta con una pregunta de fondo: ¿se está evaluando mejor o simplemente facilitando el camino hacia una aprobación que no siempre garantiza aprendizajes significativos? Esta tensión es, sin duda, uno de los grandes retos que enfrenta hoy la educación virtual.

También es evidente que se ha dado una mayor sensibilidad hacia las condiciones individuales del estudiantado. La flexibilización de tiempos, el uso intensivo de plataformas virtuales y la apertura a metodologías más humanizadas han permitido que muchas personas estudiantes continúen sus estudios en medio de la incertidumbre. Esa capacidad de adaptación docente ha sido clave, pero, al mismo tiempo, ha expuesto vacíos en la supervisión de la calidad académica, particularmente en lo que respecta al fraude académico, la suplantación de identidad y el uso indebido de tecnologías emergentes.

En este contexto, la evaluación ya no puede limitarse a emitir calificaciones; debería ser una vía para interpretar trayectorias, leer señales de avance o retroceso, y propiciar espacios de reflexión tanto para la población estudiantil como para docentes. Lo que revelan los datos analizados hace pensar en el verdadero desafío, el cual radica no solo en modificar los métodos de evaluación, sino en generar una discusión honesta con todas las partes involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuál es el verdadero propósito de evaluar.

Más allá de números o estructuras, lo importante es la relación entre lo que se enseña y lo que realmente se desea: que el estudiantado adquieran como aprendizaje. Quizá sea hora de analizar detenidamente si la evaluación se ajusta al plan de estudios o si realmente fomenta la autonomía de la población estudiantil, si siguen cumpliendo su función como conexión entre enseñanza y aprendizaje; no como un objetivo en sí mismo, sino como un proceso que acompaña para dar significado al proceso de aprendizaje.

El incremento en las tasas de aprobación a simple vista pareciera que revela un dato alentador, sin embargo, esto no debería asumirse como una señal inequívoca de éxito académico. Es necesario seguir monitoreando estos indicadores con una mirada ética, pedagógica, con el fin de que los cambios implementados no terminen por diluir el rigor académico, sino que realmente fortalezcan la calidad educativa en escenarios donde la distancia física no puede traducirse en lejanía formativa.

Finalmente, se considera necesario impulsar investigaciones futuras que analicen con mayor profundidad si el incremento en las tasas de aprobación refleja aprendizajes significativos o responde principalmente a cambios

en la evaluación. Asimismo, resultaría valioso explorar experiencias innovadoras que integren inteligencia artificial y analítica de datos en la evaluación de aprendizajes, así como estudios comparativos en otras carreras y universidades de educación a distancia en América Latina.

## CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Helene Giselle Chan Castillo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

Iliana Ulate Soto: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición.

## REFERENCIAS

- Akpen, C. N., Asaolu, S. y Atobatele, S. (2024). Impacto del aprendizaje en línea en el rendimiento y la participación estudiantil: Una revisión sistemática. *Discover Education*, 3, 205. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
- Araya-Pizarro, S. C. y Avilés-Pizarro, N. B. (2020). Rendimiento académico en estudiantes de ciencias empresariales: ¿Cómo influyen los factores actitudinales, pedagógicos y demográficos? *Zona Próxima*, 33, artículo 33. <https://doi.org/10.14482/zp.33.658>
- Artunduaga Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bonilla-Villalobos, V. y Ulate-Sánchez, R. (2023). Elementos de la mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 14(2), 160–194. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i2.4794>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Calvo Barquero, L. C. (2021). La mediación pedagógica en entornos virtuales en el sistema educativo costarricense. *Revista Estudios*, (43), 1–30.
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H. y Zhu, R. (2021). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic. *China Economic Review*, 68, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101629>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 1–23. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- García Ortiz, Y., López de Castro, M. D y Rivero, F. O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *EduMeCentro*, 6(2), 272–278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4804871>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, artículo 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. y Baptista Lucio, M. P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw Hill.

- López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E. R. y del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN*, 19(9). <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/440>
- Macana F, D., Vargas, G. y Berrocal Salomon. (2021). *La mediación pedagógica a través de las TIC: Hacia un entorno colaborativo y ubicuo como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje* (1.ª ed.). Global Knowledge, Editorial EE. UU. <https://www.researchgate.net/publication/363796510>
- Mendivil Zúñiga, T. N. (2012). Sistema de evaluación del aprendizaje en los estudiantes de educación superior en la Región Caribe colombiana. *Dimensión Empresarial*, 10(1), 100–112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4069399.pdf>
- Moncayo Cárdenas, N., Pereira Estupiñán, J. F. y González Portela, M. L. (2018). Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. *Revista UNIMAR*, 36(1), 33–47. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.2>
- Pertold-Gebicka, B. (2024). Medium-run effects of COVID-19 induced distance learning on students' academic performance. *Labour Economics*, 91, artículo 102690. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2024.102690>
- Remesal, A. y Villarroel, V. (2023). Desafíos de la educación virtual pospandemia en América Latina: Un análisis comparativo del proceso de educación superior remota de emergencia en Chile, México y Ecuador. *Sustainability*, 15(19), 14199. <https://doi.org/10.3390/su151914199>
- Rojas, R. (2020). *Informe de avance. Efectos de las medidas tomadas en el país y en la UNED a raíz de la pandemia sobre los procesos de aprendizaje de la persona estudiante, así como su contexto familiar y personal*. UNED. <https://orcid.org/0000-0002-7998-1061>
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000). *The virtual university: The Internet and resource-based learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978131504202>
- Soria-Barreto, K. y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Tébar, L. (2017). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio Editorial.
- Universidad Estatal a Distancia. (2005). *Modelo pedagógico UNED*. <https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/24.pdf>
- Vargas Muñoz, N. y Orozco Castro, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 33. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43672>