

Cristóbal Torres Fernández
Rosa Domínguez Martín
Víctor Manuel Pérez-Martínez
Marina Fernández Miranda
(Eds.)

Experiencias y praxis educativas en nuevos contextos digitales en países de Iberoamérica

Experiencias y praxis educativas
en nuevos contextos digitales en
países de Iberoamérica

Cristóbal Torres Fernández
Rosa Domínguez Martín
Víctor Manuel Pérez-Martínez
Marina Fernández Miranda
(Eds.)

Experiencias y praxis
educativas en nuevos
contextos digitales en
países de Iberoamérica

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Experiencias y praxis educativas en nuevos contextos digitales en países de Iberoamérica*

Primera edición: mayo de 2021

© Cristóbal Torres Fernández, Rosa Domínguez Martín, Víctor Manuel Pérez-Martínez, Marina Fernández Miranda (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18615-60-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo.....	11
1. Uso y aplicación de la <i>webquest</i> en un proceso de enseñanza-aprendizaje en estudios de postgrado.....	17
CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ; ROSELINA PÉREZ DÍAZ; JOSÉ ANTONIO RUIZ RODRÍGUEZ Y JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ	
2. La narrativa de historias transmedia como recurso en la enseñanza del patrimonio cultural.....	29
VÍCTOR MANUEL PÉREZ-MARTÍNEZ	
3. Pedagogías alternativas y su formación en línea: de la teoría a la práctica.....	39
ROSA DOMÍNGUEZ MARTÍN; LIDIA ARROYO NAVAJAS Y LUCÍA GALLEGO GARCÍA	
4. Retos de la universidad en tiempos de pandemia: una experiencia en Perú.....	49
MARINA FERNÁNDEZ MIRANDA; CHRISTIAN ABRAHAM DIOS CASTILLO Y ADOLFO ANTENOR JURADO ROSAS	
5. Generación de material multimedia como elemento motivador en el alumnado de Formación Profesional.....	59
MARÍA YOLANDA JIMÉNEZ RUBIO E ISIDRO JOSÉ PAHECO CARRIÓN	

6. Trabajo colaborativo estrategia de desarrollo de competencias blandas en modalidad a distancia	69
MARÍA MARTHA DEL SOCORRO ROMANO CADENA; MARÍA DEL REFUGIO GARCÍA ALARCÓN; KARLA CORÉ MORENO CORTES Y MARÍA GUADALUPE MORALES ESPÍNDOLA	
7. Percepción y emociones sobre la educación a distancia durante la COVID-19 en profesorado y alumnado universitario argentino	81
M.ª ESTRELLA ALFONSO ADAM; TALÍA GÓMEZ YEPES; MIGUEL ÁNGEL ALBALÁ GENOL E EDGARDO ETCHEZAHAR	
8. Nuevos escenarios para el prácticum: posibilidades y retos en entornos virtuales	91
ALFREDO BLANCO MARTÍNEZ; MARÍA DE ARACELI ABRAS DANERI Y NURIA CABEZAS GAY	
9. El docente discente. Experiencias educativas en asignaturas del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria	101
FRANCISCO JOSÉ REDONDO SANZ Y VALENTÍN MARTÍNEZ GARCÍA	
10. La educación en línea en tiempos de pandemia	111
MARÍA URBELINA FERNÁNDEZ VÁZQUEZ; SILVIA SÁNCHEZ ALONSO; MARINA RUGERIO RAMOS Y REBECA JIMÉNEZ HERRERA	
11. La educación mediática en Portugal: estado del arte a partir de publicaciones JCR de 2015-2020	121
LAURA PICAZO-SÁNCHEZ	
12. Prácticas educativas de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en tiempos de pandemia	133
CRISTIAN FERNAN MUÑOZ; CLAUDIA MILENA CORREA Y PAULA NATHALIA MATALLANA	
13. Transformación digital: educación física y TIC	143
IRIS GONZÁLEZ CARBONELL; ESTHER BLASCO HERRAIZ; FRANCISCO JAVIER SALVIA LOZANO Y NURIA MONTANER DOBÓN	

14. Incidentes críticos en la formación inicial del profesorado de una universidad peruana	153
ALEJANDRA HURTADO-MAZEYRA; OLGA ALEJANDRO OVIEDO Y ROCIO DIAZ-ZAVALA	
15. Inteligencia emocional: detección de necesidades en futuros docentes	163
CRISTINA GABARDA MÉNDEZ; MERCEDES ROMERO RODRIGO; ANA RODRÍGUEZ MARTÍN Y ANTONIA MARTÍ ARAS	
16. El portafolio digital en las prácticas escolares de Grado en Educación Primaria	173
ANTONIO MARTÍNEZ SÁNCHEZ Y CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ GARRE	
17. Ms-Teams como herramienta pedagógica emergente ante la pandemia COVID-19 en la Universidad Autónoma de Tamaulipas	185
MAURICIO HERRERA RODRÍGUEZ; MANUEL EDUARDO GUTIÉRREZ ORTIZ; ANA ELISA MORENO HERRERA Y JOSÉ ISABEL SEGURA ZALETA	
18. Implementación del modelo <i>e-learning</i> afectivo como innovación educativa en un máster universitario.	197
JONATHAN PEÑALVER; ISABEL M. ^a MARTÍNEZ E ISABELLA MENEGHEL	
19. Dimensión axiológica y futuros docentes: experiencia virtual con dilemas morales, <i>role-playing</i> y debates.	209
ANDREA CÍVICO ARIZA; NURIA CUEVAS MONZONÍS Y ROSA DOMÍNGUEZ MARTÍN	
20. De la presencialidad a la virtualidad en la Enseñanza Superior: experiencias y propuestas de mejoras	219
SUSANA TALLÓN-ROSALES; MIRIAN HERVÁS-TORRES; ELENA ORTEGA-CAMPOS Y CARMEN RODRÍGUEZ-REINADO	

Implementación del modelo *e-learning* afectivo como innovación educativa en un máster universitario

JONATHAN PEÑALVER
Universidad Internacional de Valencia
jonatan.penalver@campusviu.es

ISABEL M.^a MARTÍNEZ
Universitat Jaume I
imartine@uji.es

ISABELLA MENEGHEL
Universitat Internacional de Catalunya
imeneghel@uic.es

18.1. Introducción y marco teórico-conceptual

La formación reglada es la base del desarrollo profesional y un factor clave de empleabilidad. En la actualidad, la educación a distancia ofrece nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que facilitan la transmisión de conocimiento y el desarrollo de competencias, garantías de éxito comparables a las tradicionales metodologías basadas en la presencialidad. La educación a distancia es una modalidad de enseñanza en vía de consolidación dentro del ámbito universitario. Las recientes experiencias de enseñanza a distancia provocadas por la incidencia de la COVID-19 han confirmado su eficacia. Estudiar a distancia puede ser una estrategia que posibilita el acceso a la Educación Superior a gran

parte de la población, independientemente de sus condiciones situacionales y sociales.

Además, la educación a distancia ha contribuido a solventar barreras hasta hace poco insalvables, como residencia en zonas rurales, la conciliación familiar, la compatibilidad con el trabajo, etc. (Ortega *et al.*, 2013). El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han puesto al servicio de la comunidad educativa gran cantidad de recursos, estrategias y modalidades de enseñanza que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto es así, que el concepto de «educación a distancia» ha evolucionado hasta la idea de «educación online» y está suponiendo grandes cambios y adaptaciones pedagógicas para los docentes (Bustos y Coll, 2010).

En este contexto, diferentes universidades han ampliado su oferta formativa, aplicando lo que se conoce hoy en día como *e-learning*. Este tipo de sistema de enseñanza usa las nuevas tecnologías y permite multitud de ventajas (e.g., flexibilidad horaria y geográfica); favorece también que los profesionales que se encuentren laboralmente activos puedan continuar con su formación.

Dentro de este contexto de aprendizaje, el modelo *affective e-learning* sostiene que el bienestar percibido por el estudiantado y las emociones positivas son claves para el proceso de aprendizaje (Hernández-Sánchez y Ortega-Maldonado, 2015; Ortega-Maldonado *et al.*, 2017; Ortega-Maldonado y Martínez, 2017). De acuerdo con este modelo y siguiendo la teoría sobre el estado de flujo de Csikszentmihályi (2013), proponemos que, para conseguir un estado de bienestar y compromiso con los estudios, es necesario que se dé un equilibrio entre los desafíos percibidos y los recursos de cada estudiante. Logrando este equilibrio, es más probable que aparezcan en el alumno emociones positivas relacionadas con el interés y el disfrute, que además aumentan su capacidad de concentración y facilitan la aparición de la experiencia denominada como «fluir».

Una metodología de enseñanza bien ajustada a las características de los estudiantes es un factor relevante para mejorar la calidad en el proceso de aprendizaje y la satisfacción académica, que a su vez está relacionada con el rendimiento académico (Salanova *et al.*, 2005). Por esa razón, las acciones formativas se deben focalizar en las necesidades e intereses del alumno para pro-

vocar respuestas emocionales positivas, así como desarrollar sus competencias, y la promoción de un estilo de aprendizaje positivo, satisfactorio e interactivo.

Siguiendo este modelo, el objetivo del presente capítulo es explicar el proceso de transformación que tuvo lugar en un máster universitario en la modalidad online adaptándolo al modelo de *affective e-learning*. También se presentarán los resultados obtenidos mediante cuestionario autoinformado, en términos de satisfacción percibida por el estudiantado implicado en estos cambios.

Para llevar a cabo este proyecto, que se ejecutó durante dos cursos, se contó con el apoyo de la universidad mediante la concesión de un proyecto de innovación educativa. El propósito de dicho proyecto fue la reestructuración y planificación de la modalidad online con propuestas pedagógicas actualizadas que consideren los avances de las TIC. La selección de herramientas y estrategias de innovación tecnológica se llevó a cabo dentro de un paradigma más constructivista, cooperativo y humano; se buscó que el estudiantado ejerciera más protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Ortega-Maldonado, 2015). Por todo ello, un criterio prioritario fue seleccionar estrategias participativas y con carga afectiva.

18.2. Metodología y procedimiento

18.2.1. Contexto

Como se ha comentado anteriormente, el presente capítulo se centra en un máster universitario. Se trata de un título con catorce años de implantación y una trayectoria muy consolidada. El máster ofrece dos modalidades de aprendizaje: presencial y online. Ambas modalidades, además de compartir objetivos de aprendizaje y competencias que desarrollar, comparten calendario, profesorado, contenidos y criterios de evaluación. Sin embargo, la metodología de enseñanza es diferente. El alumnado presencial lleva a cabo un aprendizaje tradicional con la asistencia a clase y a tutorías de forma presencial. Las sesiones tienen una frecuencia de dos sesiones semanales de cinco horas cada una. La evaluación se lleva a cabo también presencialmente. En cambio, el estu-

diantado de la modalidad online no tiene presencialidad; se le ofrece la posibilidad de seguir la transmisión de las sesiones presenciales en directo, vía *streaming*. Además, las sesiones de clase quedan grabadas y a disposición del estudiantado online para visualizarlas cuando y cuantas veces deseen. En esta modalidad online, la comunicación con el profesorado es mediante tutorías electrónicas utilizando diferentes opciones (correo electrónico, teléfono, videollamada, etc.)

En línea con lo expuesto en la introducción a este capítulo sobre el interés reciente por la enseñanza a distancia, en el máster que nos ocupa, la demanda de la modalidad online es superior a la presencial, quedando listas de espera para esta modalidad en todas las ediciones impartidas hasta ahora.

18.2.2. Muestra

Alumnado. El alumnado matriculado en la modalidad online del máster durante el curso académico 2017-2018 estaba conformado por un grupo de 20 personas. Todos ellos fueron beneficiarios de las mejoras implementadas. La tasa de participación y respuesta en los cuestionarios de evaluación fue del 40%; por tanto, se muestran los resultados de una muestra final de estudiantes que está formada por ocho personas de la modalidad online.

Profesorado. El profesorado que este año participaba en el máster y estuvo involucrado con las acciones de mejora está conformado por profesorado interno a la universidad (14) y profesorado externo (22). Aunque el número de profesorado externo es superior, la distribución de créditos docentes recae por igual con un porcentaje aproximado del 50% entre profesorado interno y externo. En el caso del profesorado externo, son profesionales expertos o profesores de otras universidades cuya docencia o investigación se relaciona con las temáticas del máster. El profesorado interno ha llevado a cabo el proyecto de innovación docente y ha motivado y asesorado al profesorado externo.

18.2.3. Procedimiento

Como se ha comentado anteriormente, este estudio se llevó a cabo en el marco de un proyecto de innovación educativa que se

desarrolló durante dos cursos académicos consecutivos. Durante este tiempo se llevaron a cabo tareas de análisis, evaluación e intervención, diseñadas en tres fases temporales.

Fase 1: Preparación

En la primera fase del proyecto se llevaron a cabo dos acciones principales. Por un lado, se creó un grupo de trabajo compuesto por responsables de gestión y profesorado del máster cuyo propósito fue llevar a cabo un análisis de necesidades docentes del máster y planificar acciones de mejora. A partir de este análisis, se implementaron algunas mejoras dirigidas mayoritariamente a potenciar la modalidad online mediante estrategias específicas para esta modalidad, diferenciándose de la modalidad presencial. Se insistió en aquellas actividades que se venían realizando de igual manera para ambas modalidades, tratando de hacerlas diferenciadas y adaptadas a la docencia online. Como principal medida se destacó la creación de un espacio virtual (llamado «aula virtual») específica.

La segunda de las acciones se centró en la formación del profesorado que impartía docencia en el máster. Para llevar a cabo esta formación, se organizaron unas «Jornadas sobre educación a distancia en entornos virtuales», en las que participaron ponentes expertos en enseñanza online y se llevaron a cabo sesiones tanto teóricas como prácticas.

Fase 2: Experiencia piloto

La segunda fase consistió en un proyecto piloto para la implantación de las mejoras en dos asignaturas del máster, en su modalidad online. Las mejoras iban en consonancia con las propuestas de *affective e-learning*, como la elaboración de material audiovisual, paquetes de contenido dinámico y sesiones de videotutoría afectiva.

En concreto, las principales innovaciones fueron:

- Elaboración de material audiovisual (vídeos cortos), cuya finalidad era sustituir las grabaciones de la clase presencial. Se pasó de ofrecer cinco horas de grabación de clase presencial, a tres o cuatro vídeos de 15 minutos cada uno, elaborados por el mismo profesorado que impartía la asignatura y que contenían los aspectos más relevantes de la sesión.

- Paquetes de contenido dinámico. Consiste en presentar la información en un paquete de interacción, diseñado específicamente para la comprensión de los contenidos de la clase, que permite profundizar en los contenidos sin la necesidad de leer textos de grandes extensiones (metodología SCORM).¹
- Videotutoría afectiva, cuyo propósito era fortalecer las relaciones profesorado-alumnado así como incrementar la confianza y la interacción social. Se llevaron a cabo mediante videoconferencia con pequeños grupos de estudiantes que interactúan con el profesorado en torno a temas y cuestiones ya prefijados para así favorecer el análisis y discusión.²

Fase 3: Implementación

La última fase consistió en la implementación masiva de estrategias de innovación y la evaluación de la eficacia de las mismas a todas las asignaturas del máster en la modalidad online:

- En línea con el desarrollo de interacciones afectivas y positivas entre el estudiantado y el profesorado, se prepararon vídeos cortos de presentación. El profesorado elaboró vídeos de tres a cinco minutos con contenido personal y profesional para darse a conocer al estudiantado, que por su parte también elaboró vídeos similares.
- Realización de vídeos cortos. Se ofreció la posibilidad de seguir la sesión de clase presencial mediante *streaming* y visualizar los vídeos cortos, de 15 minutos de duración, elaborados por el profesorado. Para realizar estos vídeos se utilizaron diferentes aplicaciones: Screencast-O-Matic, Quicktime Player, etc.
- Realización de videotutorías afectivas. Se utilizaron aplicaciones de videoconferencia (Skype, Hangout, etc.) para las funciones tradicionales de tutoría a nivel individual (responder dudas, ampliar información, etc.), también para analizar y discutir cuestiones y temas previamente prefijados. Las sesiones de tutoría se diseñaron mediante la construcción de pequeños grupos que se reunían virtualmente con el profesorado para trabajar los temas propuestos con antelación. Las se-

1. Para más información ver: <https://www.e-abcllearning.com/queesscorn/>

2. Para más información ver: Ortega-Maldonado y Martínez (2017).

siones se programaban con una duración aproximada de 15-20 minutos por grupo.

- Adaptación de las actividades por parte del alumnado en la modalidad online. Se consideró especialmente relevante crear y adaptar todas las actividades y los ejercicios para que el estudiantado pudiera realizarlos desde la distancia. En este sentido, tras una sesión de *role-playing* con algunos exalumnos, se rediseñaron algunas actividades adaptándolas para los estudiantes online. Las modificaciones fueron en la línea de realizar videotutoriales para facilitar la realización de actividades online, la preparación de instrucciones escritas de las diferentes actividades, la tutorización constante en la realización de las actividades y el ponerlas a disposición del alumnado con suficiente tiempo de antelación.

Fase 4: Evaluación

Tras finalizar el curso académico, se administró un cuestionario a todos los estudiantes de la modalidad online para evaluar la eficacia de la innovación educativa llevada a cabo.

En primer lugar, utilizando una escala de cero a diez (0 = nada, 10 = mucho) los estudiantes evaluaron a través de distintos ítems (*e.g.*, utilidad para el aprendizaje, preferencia personal de la herramienta) tanto los métodos de enseñanza (*e.g.*, *streaming*, vídeos cortos y largos), como los recursos de enseñanza (*e.g.*, bibliografía, vídeos externos, actividades, tutorías).

En segundo lugar, se solicitó a los estudiantes que señalaran aspectos positivos y negativos sobre la metodología y/o los recursos de enseñanza.

18.3. Resultados

18.3.1. Mejoras implementadas

En la tabla 18.1 se resumen las principales acciones y cambios realizados para la implementación del modelo *e-learning* afectivo a través del proyecto de innovación educativa.

Tabla 18.1. Comparación de las estrategias docentes para la modalidad online antes y después de la innovación educativa

Actividad	Antes	Después
Presentaciones entre profesorado y alumnado	No había un espacio formal para ello	Videos cortos (tres a cinco minutos) por parte del profesorado y alumnado
Clases	Seguimiento en <i>streaming</i> y grabación de la clase (cinco horas)	Seguimiento en <i>streaming</i> y videos breves (15 minutos)
Tutorías	Horario de tutoría fijo (dos horas a la semana) para contactar con el profesorado mediante correo electrónico	Interacción personal en pequeños grupos que favorecía relaciones afectivas mediante videoconferencia
Actividades y ejercicios	Los mismos para alumnado presencial y online	Adaptados para que el alumnado online pueda hacerlos a la distancia

Fuente: creación propia.

18.3.2. Resultados de la evaluación

A continuación se detalla la percepción del alumnado sobre la implementación del modelo *e-learning* afectivo.

A continuación, en la tabla 18.2 se encuentra la opinión de los estudiantes sobre los diferentes sistemas utilizados para realizar la enseñanza a distancia.

Tabla 18.2. Opinión sobre el método de enseñanza a distancia

Ítem	Streaming	Videos largos	Videos cortos
Utilidad para el aprendizaje	7	6	5
Satisfacción con la herramienta de enseñanza	7	7	5
Motivación para la utilización de la herramienta de aprendizaje	7	7	6
Facilidad para comprender los contenidos gracias a la herramienta	7	5	5
Comprensión de las explicaciones realizadas por el personal docente	6	6	6
Preferencia personal respecto al uso de esta herramienta	7	6	6

Fuente: creación propia.

La tabla 18.3 muestra la opinión de los estudiantes sobre los diferentes materiales utilizados en las sesiones (*e.g.*, bibliografía,

recursos audiovisuales procedentes de YouTube u otras plataformas), así como las actividades planteadas.

Tabla 18.3. Opinión sobre los recursos de enseñanza usados en la educación a distancia

Ítem	Bibliografía	Recursos audiovisuales	Actividades
Utilidad para el aprendizaje	7	5	5
Satisfacción con la herramienta de enseñanza	7	5	4
Motivación para la utilización de la herramienta de aprendizaje	7	5	4
Facilidad para comprender los contenidos gracias a la herramienta	7	6	5
Comprensión de las explicaciones realizadas por el personal docente	6	5	5
Preferencia personal respecto al uso de esta herramienta	6	5	4

Fuente: creación propia.

La tabla 18.4 muestra la opinión de los estudiantes sobre los dos tipos de tutoría (correo electrónico, videoconferencia) utilizados en el máster.

Tabla 18.4. Opinión sobre la tutoría por correo electrónico y por videoconferencia

Ítem	Tutoría por correo electrónico	Tutoría por videoconferencia
Utilidad para el aprendizaje	6	6
Satisfacción con la herramienta de enseñanza	5	6
Motivación para la utilización de la herramienta de aprendizaje	5	6
Facilidad para comprender los contenidos gracias a la herramienta	5	6
Comprensión de las explicaciones realizadas por el personal docente	6	6
Preferencia personal respecto al uso de esta herramienta	5	6

Fuente: creación propia.

Por otro lado, de manera cualitativa se preguntó al alumnado aspectos positivos y aspectos negativos del máster. Los resultados indicaron que los alumnos felicitan la calidad del programa y del profesorado, pero también el proceso de tutorización para realizar el TFM/TIMI. Sin embargo, subrayaron la necesidad de seguir mejorando en el sistema de enseñanza a distancia (realización de vídeos, material y recursos; orientación sobre el uso del aula virtual, mayor participación de los estudiantes no presenciales, mejorar las horas de tutoría, tener todo el material de las asignaturas desde el inicio). Además, otro problema al que se enfrentan algunos de ellos es la temporalidad del máster (*e.g.*, tiempos de entrega de estudios de caso).

18.4. Discusión

A lo largo de este capítulo se ha expuesto información acerca de la implementación de una experiencia de innovación educativa sobre docencia online basada en el *e-learning*. Este tipo de sistema de enseñanza usa las nuevas tecnologías y sostiene que el bienestar percibido por el estudiantado y las emociones positivas son claves para el proceso de aprendizaje. La experiencia se llevó a cabo en el contexto de un máster universitario con dos modalidades docentes: presencial y online. La propuesta contiene tanto fundamentación teórica de los postulados de la innovación y metodología de intervención, como la explicación de las diferentes acciones que se llevaron a cabo. Además, se exponen los resultados de un estudio empírico llevado a cabo con el estudiantado de dicho máster, tanto presencial como online.

Los datos señalan que el método de enseñanza vía *streaming*, pese a las desventajas señaladas por el alumnado (extensión, incompatibilidad de horario, enfocado en el sistema de enseñanza presencial), resulta mejor valorado que el vídeo largo (grabación del *streaming*) y los vídeos cortos. Sin embargo, la opinión sobre los diferentes métodos de enseñanza resulta incongruente, ya que los vídeos cortos son breves, cada alumno/a puede visionarlo a su conveniencia y se encuentran adaptados al modelo *affective e-learning* para enseñanza a distancia.

En cuanto a los otros recursos de aprendizaje, la bibliografía fue mejor valorada que el uso de vídeos externos e incluso que las actividades como ejercicios.

Sobre el uso de las tutorías, se observó que las tutorías realizadas a través de videoconferencia eran sensiblemente mejor evaluadas que las realizadas a través del correo electrónico. Sin embargo, en algunos casos los estudiantes señalaron que el horario de tutorías realizadas por videoconferencia resultaban incompatibles con sus trabajos.

Los datos del estudio empírico ponen de manifiesto que la enseñanza online es un proceso que debe continuamente mejorarse para adaptarse a las expectativas y necesidades del alumnado. Además, dado que la gran mayoría de estudiantes han desarrollado toda su formación en entornos presenciales, no son siempre conscientes de las características que tiene la formación online (*e.g.*, mayor tiempo de trabajo autónomo, uso de la bibliografía, preparación del material). Por lo que es imprescindible un proceso de socialización con el nuevo método de enseñanza.

Este trabajo no está exento de fortalezas. Por un lado, para el estudiantado ha implicado una mejor adaptación a sus necesidades (*e.g.*, cercanía con el profesorado, aprendizaje sin horarios fijos), mientras que al profesorado le ha permitido aumentar el significado de su trabajo, así como personalizar la docencia. En cuanto a la universidad, este tipo de cambios mejora el proceso enseñanza aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Concretamente, este proyecto ha sido un recurso interesante para este momento en el que debemos recurrir a la enseñanza online de manera forzada por la situación de la COVID-19.

Referencias bibliográficas

- Bustos, A. y Coll, A. C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 163-184.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, A. M. y Ortega-Maldonado, A. (2015). Hernández, A. M. y Ortega-Maldonado, A. (2015). Hacia la personalización del *e-learning*:

- la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. *Revista Lallista de Investigación*, 12 (2), 194-203.
- Ortega, J. A., Hernández, A. M., Martínez, M. D., Rendón, L. M., Ortega-Maldonado, A., Fuentes, J. A., Rosas, D. A., Pérez, A. y Ríos, M. (2013). La educación a distancia en entornos virtuales hoy. *Materiales para e-learning humanizador, inclusivo y afectivo 3.0*. Granada: GEU.
- Ortega-Maldonado, A., Llorens, S., Acosta, H. y Coó, C. (2017). Face-to-face vs. online: an analysis of profile, learning, performance and satisfaction among post graduate students. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (10), 1701-1706.
- Ortega-Maldonado, A. y Martínez, I. M. (2017). *Affective e-learning: hacia una nueva enseñanza a distancia. Conclusiones de la experiencia piloto en el Máster POTRH*. Actas III Jornada d'Experiències d'Innovació Educativa. Castellón.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.