



## ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 96, 2022, e5790264  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



# Universidad en tiempo de pandemia. Experiencia de estudiantes universitarios en España

*University in times of pandemic. University students' experience in Spain*

**Reina FERRÁNDEZ-BERRUERO**

<https://orcid.org/0000-0001-6416-5902>  
ferrande@uji.es

Universitat Jaume I. Castellón, España

**Mercedes MARQUÉS ANDRÉS**

<https://orcid.org/0000-0003-4880-6284>  
mmarques@uji.es

Universitat Jaume I. Castellón, España

**Lucía SÁNCHEZ-TARAZAGA**

<https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>  
lvicente@uji.es

Universitat Jaume I. Castellón, España

**Paola RUIZ BERNARDO**

<https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>  
ruizma@uji.es

Universitat Jaume I. Castellón, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790264>

### RESUMEN

El 14 de marzo de 2020 comenzaba un periodo de docencia de emergencia. Profesorado y alumnado se veían abocados a una situación sin precedentes. El presente estudio de encuesta muestra cómo ha valorado el estudiantado de educación superior dicha experiencia y qué dimensiones han sido las que más han pesado a la hora de realizar dicha valoración. En general, la experiencia ha sido negativa, siendo la dimensión académica la responsable de dicha valoración. La conclusión nos lleva de nuevo de vuelta a Bolonia y a la necesidad de potenciar la autonomía del estudiantado. Algo que parece haberse olvidado.

**Palabras clave:** Covid19, EEES, análisis de contenido, estudio de encuesta, docencia de emergencia.

### ABSTRACT

On 14 March 2020, an emergency teaching period began. Faculty and students were faced with an unprecedented situation. This survey study shows how higher education students rated this experience and which dimensions were the most important in their assessment. In general, the experience was negative, with the academic dimension being responsible for this assessment. The conclusion brings us back to Bologna and the need to enhance student autonomy. Something that seems to have been forgotten.

**Keywords:** Covid19, EHEA, content analysis, survey, emergency teaching.

Recibido: 30-08-2021 • Aceptado: 12-11-2021



## INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria vivida en este último año ha modificado y ha dejado en shock nuestros paradigmas o formas de entender el mundo (Román, 2020). En muchos aspectos cotidianos, como los económicos y comerciales, los medios de comunicación, o la ciencia y la educación, se han visto trastocadas las columnas que sostenían sus modelos de actuación consolidados por una larga tradición de hacer siempre lo mismo y que aun así el sistema seguía funcionando.

En el ámbito de la educación superior también las columnas que sostenían su saber hacer se han desplomado. Y han puesto en cuestión la larga tradición de un hacer docente que mira desde la cátedra. Este espacio institucional que cuenta entre sus haberes tener en su seno la ciencia y la investigación, ha pasado por la crisis sanitaria mundial como una institución infantilizada por la burocracia y la administración política.

En el documento emitido por la UNESCO con respecto a la situación de la educación superior y el COVID-19 destacan que se ha observado que los gobiernos han oscilado entre dos direcciones: los que se limitaron a realizar sugerencias, por ejemplo, México, Brasil o Argentina y los que asumieron el control como Nueva Zelanda (UNESCO IESALC, 2020)

El forzado confinamiento mundial ha evidenciado que los procesos de enseñanza y aprendizaje se concebían dentro de las universidades como aquellos procesos centrados únicamente en la enseñanza, desde una perspectiva tradicional, y no desde el aprendizaje. Es por ello que sus protagonistas no estaban preparados para este cambio de la clase presencial a la clase virtual. Román (2020) señala que “esto significó que el proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos” (p. 17).

Desde la mirada de los docentes, sus preocupaciones durante la pandemia han girado en torno a despertar interés, la falta de herramientas tecnológicas del alumnado, comprobar su aprendizaje, atención en la clase virtual y la organización de actividades (Román, 2020). Por otro lado, el efecto más evidente en los docentes, dice UNESCO IESALC, “está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual” (2020, p. 20). Dicho de otra manera, al docente le preocupa cumplir sus objetivos de enseñanza con la diferencia de que ahora no está frente a frente con sus estudiantes para poder observarlos. Es decir, el proceso es el mismo, pero ahora se ve mediado por la tecnología. Entre líneas, esta investigación deja entrever que los profesores sólo presentan una preocupación: cumplir su programa de estudio. En la misma línea, Mendiola et al. (2020) en un estudio con 788 docentes definen que las principales problemáticas que percibe el docente son: logísticas (43,3%), tecnológicas (39,7%), pedagógicas (35,2%) y socioafectivas (14,9%).

En este mismo sentido, Vargas (2021) enfatiza que, pese a la escasez de recursos tecnológicos y la falta de capacitación para afrontar esta nueva situación, la principal preocupación de los docentes era la sobre exigencia que todos vivimos desde nuestras esferas personales, laborales, familiares y, por supuesto, sociales.

Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy (2020) se centraron en los factores estresantes docentes y definieron y confirmaron, mediante un completo estudio factorial, las siguientes dimensiones a considerar: el entorno de trabajo y la sobrecarga laboral, el empleo de nuevas tecnologías, la incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia para docentes y alumnado, el aspecto organizacional de la institución educativa y, por último, las relaciones con el entorno del alumno, el conflicto y la ambigüedad de rol.

Desde la mirada de los estudiantes en la investigación de Román (2020) al preguntar a los estudiantes: “¿Cómo te sientes con el ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la contingencia sanitaria COVID-19?”, las respuestas fueron variadas, pero en general fueron de malestar; por ejemplo, el 18,57% de estos estaba disconforme y el 17,14% estresado, mientras que “bien” y “cómodo” obtuvieron un porcentaje de 10% y 7,14% respectivamente. Algunas de las inconformidades de los estudiantes ante este cambio radicaban en la mala comunicación con los docentes; las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación; en algunos casos, la conectividad representaba un problema. Otra investigación también

refiere a estos problemas como cuestiones recurrentes, y agregan además las dificultades en relación con la organización del estudio, tiempo y lugar (Lopresti et al., 2020).

Asimismo, otro estudio enfocado a la mirada socioafectiva, señaló que las principales consecuencias han sido el estrés a causa de la sobrecarga académica, la frustración y la deserción universitaria (Lovón Cueva y Cisneros Terrones, 2020). Lo mismo que Fernández Poncela (2020), que también identifica el miedo y la incertidumbre ante la situación y destaca la tristeza, el estrés y la fatiga.

En el contexto del estado español también se ha llevado a cabo alguna investigación relevante que recoge la opinión del alumnado, si bien los estudios encontrados parecen centrarse en el ámbito tecnológico. Así, Rodicio-García et al. (2020), a través de un cuestionario a estudiantes de toda España (n=593), de los cuales el 61,7% pertenecían a la etapa universitaria) investigaron acerca del impacto de la brecha digital, concluyendo que la mayoría cuenta con dispositivos electrónicos, aunque con algunas diferencias entre poblaciones o la capacitación para su uso.

Otro estudio relevante es el que ha llevado a cabo más recientemente la Generalitat Valenciana (2020), en el que analizan las capacidades digitales del alumnado universitario valenciano (n=18.295) en torno a cuatro ejes básicos: el equipamiento, la conexión, la experiencia y habilidades sobre la utilización de plataformas de aprendizaje y la actitud hacia la docencia en línea. En el mismo se concluye la baja percepción de la competencia digital del propio alumnado, pero también la demanda de una mejora de las capacidades pedagógicas del profesorado y sus habilidades tecnológicas.

Precisamente, el objetivo de nuestra investigación es profundizar sobre la percepción del alumnado en el contexto español, no solo desde el ámbito digital sino desde el conjunto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, como objetivo asociado, pretendemos proporcionar, a modo de reflexión, algunas orientaciones de mejora dirigidas a la propia institución universitaria, un aspecto del que adolecen estudios previos.

## **METODOLOGÍA**

El enfoque esencial de esta investigación responde a una metodología mixta de combinación metodológica (Bericat, 1998), en el que la metodología cualitativa tiene un rol predominante, si bien se apoya en la metodología cuantitativa debido a la gran cantidad de información manejada. El estudio presentado se ha realizado a través de un diseño de encuesta por medio de Google Forms dirigida a toda la población de estudiantes universitarios de la Universitat Jaume I con el llamamiento de hacer llegar dicha encuesta a sus compañeros en otras universidades. Se trataría, pues, de un muestreo no probabilístico fortuito, combinado con muestreo por bola de nieve (Kaltón, 1983).

De manera específica, en este trabajo presentamos una aproximación cualitativa de profundización en los comentarios realizados en la cuestión analizada que nos ayudarán a entender mejor su experiencia, utilizando el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967).

## **Instrumento**

El instrumento fue aprobado para su administración por la Comisión Deontológica de la universidad y fue enviado durante el mes de junio de 2020 a través del correo electrónico a los estudiantes de las diferentes titulaciones de la universidad. La Figura 1 muestra las preguntas de la encuesta, que constaba de 11 ítems. Los cinco primeros de tipo demográfico y los restantes (dos de tipo Likert y cuatro de respuesta abierta) haciendo referencia a su experiencia como estudiantes durante el periodo de confinamiento.

En este estudio, dada la cantidad de información recogida (n=1.332), nos centraremos en los resultados relativos a los ítems 6a y 6b que trataban concretamente de la experiencia vivida como estudiantes.



## Muestra

Se obtuvieron un total de 1.332 encuestas válidas, de las cuales 1.253 (94,1%) pertenecían a la Universitat Jaume I y las 79 restantes (5,9%) procedían de estudiantes de otras universidades españolas. Si bien la representación de estudiantes de otras universidades es muy escasa, se ha decidido mantener a todos los respondientes en el estudio porque la finalidad del mismo no es comparativa, sino descriptiva de la realidad vivida, y además los análisis preliminares realizados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en los ítems tipo Likert (aplicada una prueba t para muestras independientes mediante el paquete estadístico SPSS v.27). No obstante, debemos matizar que la muestra recogida para la Universitat Jaume I sí que es representativa para esta universidad al 95%, con un error muestral de 2,6%.

Las Tablas 1 a 3 muestran la distribución de respuestas por ramas de estudio, curso y tamaño de grupo, tanto para teoría como para las prácticas.

**Tabla 1. Rama de estudio**

	n	%
Artes y Humanidades	323	24,2
Ciencias	56	4,2
Ciencias Sociales y Jurídicas	528	39,6
Ingeniería y Arquitectura	243	18,2
Salud	182	13,7
Total	1.332	100,0

**Tabla 2. Curso**

	n	%
1º	357	26,8
2º	388	29,1
3º	239	17,9
4º	217	16,3
5º	25	1,9
6º	2	,2
Máster	104	7,8
Total	1.332	100,0

**Tabla 3. Tamaño de grupo**

	Grupo de teoría		Grupo de práctica	
	n	%	n	%
Menos de 20 estudiantes	166	12,5	573	43,0
Entre 20 y 40	443	33,3	569	42,7
Entre 41 y 60	407	30,6	145	10,9
Más de 60 estudiantes	316	23,7	45	3,4
Total	1.332	100,0	1.332	100,0

## RESULTADOS

Los análisis que se presentan se corresponden con un análisis de contenido de los comentarios realizados por el estudiantado para justificar el porqué de la valoración que han dado a su experiencia vivida dentro del ítem 6a. Este análisis nos ayudará a establecer las dimensiones y categorías que pueden resumir mejor su experiencia. Posteriormente, realizamos un análisis de datos cualitativos que nos permitirán entender cuáles han sido las variables fundamentales que han pesado en su vivencia, de manera que puedan establecerse mecanismos desde la universidad que intenten mejorar la experiencia en el caso en que esta situación se siga prolongando o incluso se repita en un futuro. Para este análisis se han utilizado las tablas dinámicas de la hoja de cálculo Excel.

El análisis cualitativo se realizó a través, en primer lugar, del análisis de contenido de los comentarios realizados por el estudiantado para justificar su valoración en el ítem 6a (Saldaña, 2009) y, en segundo lugar, al análisis de datos cualitativos propiamente dicho. La importancia de esta segunda aproximación es fundamental de cara a establecer las posibles causas, vivencias e interpretaciones por las que el estudiantado ha vivido esta singular situación de una manera u otra, y de ese modo acercarnos a nuestro segundo objetivo y establecer posibles líneas de actuación a nivel institucional para solventar los problemas detectados.

El procedimiento de análisis de contenido siguió las fases de reducción, transformación y verificación según el método de análisis inductivo (Rodríguez Gómez et al., 1996). Las dos primeras fases se describirán a continuación, mientras que la fase de verificación quedará expuesta a lo largo del apartado de Discusión y Conclusiones juntamente con el análisis de datos cualitativos.

### **Análisis de contenido**

En un primer análisis se procedió a analizar los 1.332 comentarios del ítem 6b que produjeron un total de 1.706 unidades con significado, realizados por el estudiantado y se extrajeron un total de siete categorías que explicaba la causa de su vivencia, ya fuera positiva o negativa. Cinco de estas categorías se relacionaban directamente con una **dimensión Académica (75,5%)**: Desarrollo de la clase (DES) (31,7%), Materiales (MAT: 3,6%), Actitud del profesorado (ACT: 20,6%), Evaluación (EVA: 11,1%) y Carga de trabajo (CAR: 8,5%). Las otras dos restantes se asociaban con una **dimensión Personal (23,3%)**: Conciliación (CON: 10,9%) y Socioemocionales (PSI: 12,4%), más un apartado que denominamos como Otros y que representaba un 1,2% de los comentarios, sobre todo relacionados con la gestión institucional de la crisis y la problemática asociada a la suspensión de las estancias en prácticas.

Además, todas las unidades con significado se identificaron como positivas (+) o negativas (-) según el contexto en el que el comentario tenía lugar. De este modo, se obtuvieron un total de 1.706 unidades, de las que algo más del 81% eran de índole negativo y el 19% restante tenían un carácter positivo.

A continuación, pasaremos a describir el proceso de análisis de contenido, es decir, cada una de estas dimensiones y categorías con ejemplos positivos y negativos. Posteriormente abordaremos el análisis de datos combinando el nivel de valoración de la experiencia vivida (ítem 6a) con el signo del comentario (positivo o negativo) dentro de su dimensión y categoría correspondiente.

Para identificar la procedencia de los datos que se citan a lo largo de este apartado, se ha utilizado un sistema de códigos donde el primer dígito corresponde a la valoración otorgada en el cuestionario a la pregunta 6a, los tres siguientes caracteres se refieren a la abreviatura de la dimensión en la que la unidad de significado ha sido clasificada y los dígitos que aparecen después se refieren al número de orden del comentario. Así, por ejemplo, 5MAT80 se referirá al estudiante que respondió 5 en la pregunta 6a y que ha hecho el comentario número 80 con alguna unidad de significado clasificada en la dimensión "Materiales".

Con los datos de la Tabla 4 puede observarse que, dentro de la dimensión Académica, va a ser el Desarrollo de la Clase y la Actitud del Profesorado las dos categorías de comentarios que más se repitieron, sumando entre los dos más de la mitad de los comentarios, lo que hace fácil extrapolar el rol decisivo que estos dos aspectos han tenido en la experiencia vivida por el estudiantado.

**Tabla 4.** Unidades con significado asignadas a cada categoría según el tipo de comentario.

Dimensión	Categoría	Tipo de comentario	
		Negativo	Positivo
Académica 1.288 (75,5%)	Desarrollo de la clase	437 (31,6%)	104 (32,2%)
	Actitud del profesorado	169 (12,2%)	20 (6,2%)
	Evaluación	286 (20,7%)	66 (20,4%)
	Carga de trabajo	43 (3,1%)	18 (5,6%)
	Materiales	141 (10,2%)	4 (1,2%)
Personal 398 (23,3%)	Aspectos socioemocionales	95 (6,9%)	91 (28,2%)
	Conciliación	197 (14,2%)	15 (4,6%)
	Otros	15 (1,1%)	5 (1,5%)
	<b>TOTAL</b>	<b>1.383 (81,1%)</b>	<b>323 (18,9%)</b>

## 1. Dimensión académica

### Desarrollo de la clase

Se trata de la categoría más numerosa (31,7%). Aquí incluimos todos aquellos comentarios relacionados con la metodología del profesorado y su capacidad de adaptación a la virtualidad. Encontramos así comentarios relacionados con la **Capacidad de adaptación metodológica del docente** relativos al ajuste del colectivo docente a la nueva situación. Como ejemplo de comentario positivo: *"Mis profesores se han adaptado correctamente a la situación, lo que ha hecho que resultara fácil el seguimiento de clases, prácticas y exámenes"* (4DES136); mientras que como ejemplo de comentario negativo: *"Los docentes no han buscado la adaptación de sus clases, simplemente se han encargado de presentar Diapositivas y leerlas, durante 3-4 horas diarias"* (2DES240).

Por otra parte, también se hace mención a la **Metodología concreta**. En el extremo positivo: *"Los docentes que han adaptado las metodologías al trabajo online, como poner actividades, dar tiempo para resolverlas y dar feedback, ha sido una experiencia enriquecedora, pero los profesores que han seguido la misma metodología que, como por ejemplo 'clase magistral online', no ha sido satisfactoria"* (4DES17). Desde el punto de vista negativo, hemos encontrado comentarios a este respecto como: *"Las clases virtuales no son como las presenciales y no explican tanto como en las presenciales por lo que no entiendes las asignaturas."* (3DES225).

### Actitud del profesorado

La segunda categoría que aparece con más frecuencia en los comentarios analizados (20,6%) es la relativa a la actitud del profesorado. Los aspectos que se identifican son relativos al **Interés mostrado** por el docente, así como la **Ayuda y atención prestada**.

En relación al interés mostrado por el profesorado, se ha valorado positivamente cuando se ha percibido que el interés del profesorado ha servido para cursar mejor la asignatura o para sentirse cómodos en las clases en línea: *"Algunos profesores se volcaron por los alumnos para que tuviesen suficiente material para practicar la asignatura"* (4ACT28), *"El apoyo que recibía por parte de los docentes y de las compañeras era como si estuviésemos en clase y no pasase nada."* (5ACT56). En cuanto a las valoraciones negativas, reflejan situaciones en las que no se ha visto ninguna actitud de interés o bien el interés estaba centrado en el control

de las copias: *"Algunos profesores sí que han mostrado interés en facilitar la docencia durante el confinamiento y ayudar a los alumnos en estos momentos difíciles, otros simplemente han querido hacer lo mismo o menos de lo que ya hacían de normal e incluso poner dificultades en vez de ayudas."* (3ACT39). *"Me he sentido abandonado. Y la calidad de las respuestas del profesorado han sido las justas para salvarse el cuello en muchos casos."* (1ACT116).

En cuanto a la ayuda y atención prestada por el profesorado proporcionando materiales, manteniendo el contacto por correo electrónico y atendiendo las tutorías, de nuevo se encuentran tanto valoraciones positivas: *"En general, los profesores se han preocupado por hacernos llegar el material teórico y se han puesto en contacto con nosotros a través de tutorías para resolver las posibles dudas que tuviéramos."* (4ACT64), *"Los profesores han resuelto todas mis dudas con rapidez y el trabajo desde casa se ha desarrollado de forma fluida."* (5ACT34); como valoraciones negativas: *"Algunos profesores nos han dejado sin ningún tipo de ayuda, lo cual ha condicionado las notas en esas asignaturas"* (1ACT12), *"Hay profesores con los que he intentado contactar por correo electrónico para preguntarles mis dudas y, a pesar de insistir, no he recibido respuesta. Como no tengo otra forma de contactar con ellos, esas dudas se han quedado sin resolver."* (3ACT31). *"No nos están ayudando en nada, nos lo ponen todo mucho más difícil para aprobar estando en una situación de excepción en la que ya de por sí estamos bastante agobiados."* (1ACT223).

## Evaluación

En cuanto a la valoración del rendimiento del estudiantado (11,1%), se identifican comentarios sobre dos cuestiones principalmente: la **Forma en que se ha llevado a cabo la evaluación** y las **Calificaciones** obtenidas.

Con respecto a la forma en que se ha realizado la evaluación, las valoraciones positivas corresponden a la adaptación o flexibilización de la evaluación: *"La mayoría de asignaturas han hecho un esfuerzo para adaptarse a nuestras necesidades y han flexibilizado los criterios de evaluación en muchas asignaturas"* (4EVA104); *"Los profesores han hecho todo lo posible para que superemos las asignaturas"* (5EVA33). Por otra parte, las valoraciones negativas se relacionan con diversos aspectos, como el control ejercido para evitar las copias: *"El único objetivo de los profesores era evitar que copiemos, el cual nos lleva a exámenes estresantes que en vez de evaluar nuestras competencias hace que queramos dejar los estudios"* (1EVA48). *"Los profesores estaban más interesados en cómo hacer un examen difícil y con extrema vigilancia para que los alumnos no copiarlos que de impartir unas clases productivas."* (2EVA243). Algunos estudiantes consideran que, como consecuencia de dicho control, se han planteado exámenes más difíciles: *"Muchos exámenes con excesivo nivel de dificultad con la excusa de que no copiemos. Una vergüenza"* (3EVA276); y también se han hecho exámenes con el tiempo limitado: *"La evaluación cambió y los exámenes no eran los mismos o las misma metodología que veníamos haciendo desde hace mucho tiempo, ahora era con el tiempo limitado preguntas tipo test que restaba ..."* (2EVA199); *"Algunos de los profesores ni siquiera explicaban el temario, y en una situación tan complicada han sido muy severos con la evaluación continua igual que con el tiempo en el que tenemos que realizar el examen."* (1EVA8). La última cuestión relevante a este respecto se relaciona con que la información sobre la evaluación ha llegado tarde: *"Nos hemos encontrado bastante desinformados, sobre todo, respecto a exámenes. No se nos ha dado información clara y ha habido bastantes incógnitas hasta prácticamente la fecha del examen."* (3EVA311). *"Alguno que otro docente le ha costado más de un mes y medio aclararnos cómo iba a evaluarnos, cosa que dificultaba nuestra organización y reducía el tiempo para estudiar y realizar los trabajos"* (2EVA13).

La otra cuestión que se ha observado en los comentarios sobre la evaluación es en referencia a las calificaciones obtenidas. En esta ocasión, las valoraciones positivas corresponden a casos en los que se afirma que ha sido más fácil sacar mejores notas: *"(...) he visto un aumento en mis notas"* (5EVA35); *"Aprobar se ha convertido en algo muy fácil, sin embargo, sacar muy buenas notas algo muy difícil"* (4EVA103). Por otra parte, hay valoraciones negativas en las se atribuyen las (malas) calificaciones obtenidas, al (mal) desarrollo de la docencia que han realizado los profesores: *"Algunos profesores han facilitado el temario (con audios grabados) o han hecho Meet. Los demás se han dedicado a subir diapositivas sin dar clase y las notas*



finales se ven reflejadas en el trabajo de cada uno, pero, sobre todo, por la presencia o no que ha tenido el profesor en la asignatura." (3EVA27), "Muchos profesores no se implican, ya que no tiene material o porque no están preparados pero las clases son de muy baja calidad y a nosotros nos afecta bastante a la hora de las calificaciones." (2EVA282); además, también hay valoraciones negativas relacionadas con la calificación y la carga de trabajo: "(...) Ha habido una cantidad excesiva de tareas que entregar sin tener en cuenta la situación actual, la cual ha podido perjudicar de forma directa no solo el rendimiento académico sino también la nota final." (1EVA200).

### **Carga de trabajo**

Ha sido quizá la dimensión más negativa en cuanto a que no se han contabilizado apenas comentarios positivos en ninguna de las valoraciones de respuesta (8,5%). Es decir, tanto el estudiantado con una experiencia positiva como negativa que han realizado comentarios relacionados con la carga de trabajo, han manifestado su descontento al respecto: "He trabajado muchas más horas diarias de lo que lo hacía antes" (5CAR23); "Podría haber sido mejor, los profesores nos han mandado mucho trabajo sin tener en cuenta nuestra situación" (4CAR145), "Como es lógico, nadie ha sabido gestionar una pandemia y esto ha conllevado auto saturación de los profesores y a la vez saturación a los alumnos con mucha carga de trabajo" (1CAR22), "Muchos trabajos y pocas clases y explicaciones." (2CAR275), "Teníamos más actividades que si estuviéramos yendo a clase, es decir, una sobrecarga de trabajo en todas las asignaturas." (3CAR353).

### **Materiales**

Esta categoría es la que aparece con menos frecuencia (3,6%) y se concentra alrededor de tres elementos fundamentales que tienen que ver con la **Disponibilidad de materiales**, que se ha valorado positivamente cuando el alumnado ha tenido materiales diversos y de calidad: "La verdad es que el haber podido acceder a la información del temario en cualquier momento ha facilitado mi aprendizaje ya que en clase si no copias rápido lo que dice el profesor puede que luego tus apuntes no puedan entenderse" (5MAT27); "El poder ver las clases en los momentos que yo decidía me ha ayudado a estudiar mejor" (4MAT52). En ocasiones no se considera suficiente material disponer solamente de presentaciones locutadas, ejercicios resueltos carentes de explicaciones adicionales y no disponer de acceso a determinados libros: "En algunas asignaturas disponíamos de clases o videos explicando la lección en otros no sólo de diapositivas o ejercicios con solución, pero simplificada. No teníamos acceso a todos los libros virtualmente" (2MAT101). La **Cantidad y/o variedad de los mismos**: "El material a nuestra disposición para el estudio y la práctica nunca había sido tan extenso y elaborado. Ahora podemos prepararnos mucho mejor que antes con las clases presenciales" (5MAT11); "Había profesores que o bien se grababan a sí mismos dando la clase o creaban un meet para ello, en esas clases sí se podía aprender y eran más o menos útiles, pero también había profesores que simplemente mandaban trabajos por correo y subían de temario en forma de power point al aula virtual" (4MAT80). "Solo nos han facilitado power points de las clases, y solo algunos profesores han puesto audio. Es muy difícil estudiar con tan poco material." (2MAT400). Y por último, el **Formato**, valorando positivamente la adaptación que han hecho algunos profesores de los materiales de la asignatura: "El profesorado ha sabido gestionar de forma adecuada la adaptación de los contenidos, tanto teóricos como prácticos, al formato digital." (5MAT12) y negativamente proporcionar materiales densos, sin una guía para trabajarlos: "No hay acceso a bibliografía. Los libros necesarios son numerosos, caros y muy específicos." (1MAT92). "(...) El material otorgado era muy denso y poco adaptado a la situación." (2MAT15).

## 2. Dimensión personal

### Aspectos socioemocionales

Hemos incluido en esta categoría los comentarios que tenían más que ver con la vivencia interna y la aceptación de esta "nueva normalidad" (12,4%), siendo en su mayoría vivencias negativas. Por una parte, se ha hecho mención con frecuencia al **Agotamiento psicológico** debido a la situación de estrés, incertidumbre y aislamiento: *"Las clases online no han sido suficientes y no han sido nada comprensivos con nuestra situación, de estrés, miedo por familiares/amigos afectados, incertidumbre y por la dificultad de conciliar el trabajo, el cuidado de familiares y los estudios."* (1PSI108), *"Me ha servido para dedicar más tiempo a los estudios, debido a que no tenía planes los fines sin embargo había veces que no me cundía debido a la saturación y al no poder salir ni siquiera un poquito a despejarme"* (3PSI254). Todo ello ha causado problemas de concentración y desmotivación: *"(...) el hecho de hacer las clases online ha afectado muy drásticamente mi motivación y concentración"* (4PSI58); *"(...) con la modalidad teletrabajo nuestra salud mental en ocasiones se vio comprometida"* (5PSI15), *"No he tenido motivación y se me han ido las ganas de todo"* (1PSI211).

Por otra parte, se ha vivido también de forma negativa la **Percepción sobre el aprendizaje**, bien por la falta de presencialidad o bien por la situación en sí: *"A pesar de esto, pienso que, a través de una pantalla, no es lo mismo que cara a cara"* (4PSI40), *"Las clases presenciales me ayudaban mucho para la comprensión del temario y sin ellas es mucho más complicado."* (1PSI133), *"La docencia online es pésima y no funciona. No he aprendido absolutamente nada."* (1PSI104); *"Las dificultades no permiten tener un correcto aprendizaje, lo que hace mella en los estudiantes."* (2PSI231). Aunque, en algunos casos, la experiencia de aprendizaje ha sido positiva: *"He aprendido mucho y he mejorado mi esfuerzo en las asignaturas"* (4PSI84), *"En general he aprendido igual o más (diferente) que en clases presenciales. Se han adaptado más a mí, a mi ritmo"* (4PSI13).

### Conciliación

Esta categoría incluye aquellos comentarios que tienen que ver con la organización general de la vida del estudiante en esta nueva situación (10,9%). Se relaciona con elementos como la **Organización del tiempo**. Y es que, estar en casa ha sido positivo para algunas personas porque han podido sacar más provecho a su tiempo: *"he podido aprovechar mejor los días y las horas de estudio y trabajo"* (4CON68). Sin embargo, el hecho de tener que hacer la vida siempre en el mismo espacio ha sido un obstáculo para elegir momentos en que desconectar y descansar: *"Apenas me tomaba descansos, ya que normalmente yo me despejaba saliendo con compañerxs o haciendo deporte, y cuando no estaba haciendo nada me sentía culpable por no estar adelantando trabajo."* (3CON203).

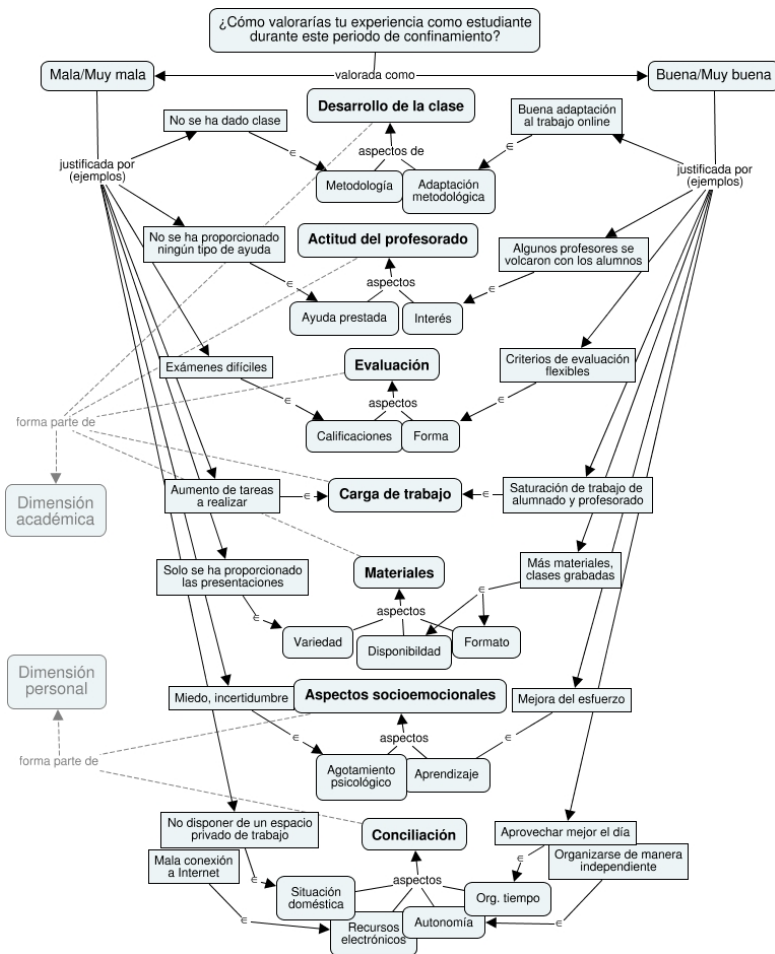
Por otra parte, algunas personas han visto positiva la oportunidad para ganar **Autonomía e independencia**: *"Me gusta estudiar en casa porque puedo organizarme mejor como a mí me gusta, sin tener que depender del horario de clases o de mis compañeros"* (4CON130); aunque no en todos los casos se ha tenido una vivencia positiva al respecto: *"Ha sido una situación asfixiante y muy difícil para nosotros pues se nos ha dado una enseñanza totalmente autodidacta e independiente de la universidad, ha sido una pésima experiencia y ojalá no vuelva a repetirse."* (1CON240).

Un tercer elemento a considerar ha sido la **Situación doméstica** que ha sido, generalmente, una complicación añadida incluso para quienes han hecho una valoración positiva de la experiencia: *"La concentración es muy complicada y más en casa con toda la familia"* (4CON120), *"Compaginar familia, trabajo y estudio durante el confinamiento ha sido complicado al no disponer de un espacio/tiempo de privacidad para poder llevar a cabo los estudios"* (1CON23), *"Soy madre de 2 niños pequeños así que he sido madre, profesora, estudiante, limpiadora, cocinera,... ha sido muy complicado encontrar tiempo para estudiar"* (2CON403).

Un último aspecto que hemos considerado en la categoría de conciliación es la relativa a los **Recursos electrónicos**, siendo positiva la experiencia de quienes han contado con ellos: "(...) *tengo acceso a Internet y un ordenador portátil para poder seguir trabajando de manera telemática (...)*" (4CON151); y negativa la de quienes han tenido dificultades, ya sea en el acceso a Internet, como el disponer de un equipo en exclusiva o en condiciones: "*todo ha dificultado por ejemplo...el hecho de no tener buena conexión a internet o tener que compartir un ordenador entre más personas*" (1CON257), "*Mucho estrés, mucha dificultad de trabajo con un ordenador personal que no funciona bien con el montón de software que tenemos que descargar en todas las asignaturas, cada pequeña cosa me pide mucho más tiempo*" (3CON272).

A modo de resumen, la Figura 2 muestra el mapa conceptual que relaciona todas las dimensiones y categorías anteriores.

**Figura 2.** Mapa conceptual de Dimensiones y Categorías del análisis de contenido



**Análisis de datos cualitativos**

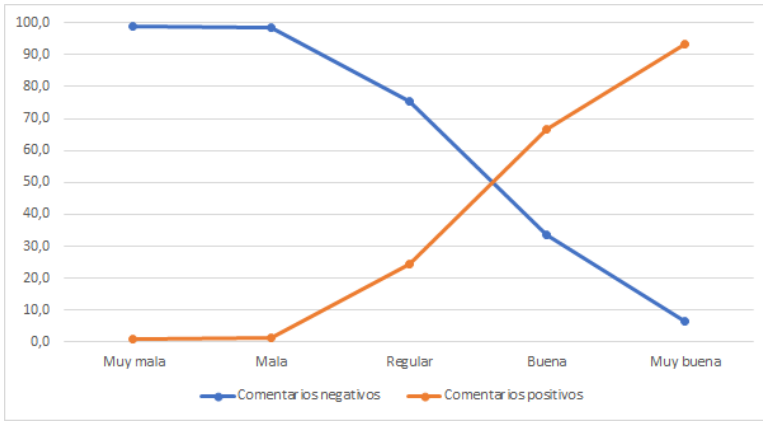
En este segundo nivel de análisis vamos a profundizar en los comentarios realizados intentando extraer conclusiones sobre las relaciones entre el nivel de satisfacción con la experiencia vivida. De este modo, la Tabla 5 muestra todo el desglose de datos y porcentajes que, posteriormente, iremos desarrollando y extrayendo para una mejor comprensión de los mismos.

**Tabla 5.** Unidades con significado por Dimensión y Categoría combinando el nivel de valoración de la experiencia y el tipo de comentario (positivo o negativo)

Dimensión		Nivel de valoración de la experiencia												Total por categoría
		Muy mala 21,6% (288)		Mala 32,5% (433)		Regular 28,7% (382)		Buena 13,1% (174)		Muy buena 4,1% (55)		TOTAL		
		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
Académica	Desarrollo de la clase	93 23,1%	1 25%	184 35,2%	3 37,5%	136 34,8%	60 47,2%	23 35,9%	29 22,8%	1 25%	11 19,3%	437 31,6%	541 31,7%	
	Evaluación	66 16,4%	0 0%	67 12,8%	0 0%	30 7,7%	5 3,9%	6 9,4%	12 9,4%	0 0%	3 5,3%	169 12,2%	189 11,1%	
	Actitud del profesorado	109 27,1%	3 75%	105 20,1%	4 50%	63 16,1%	34 26,8%	9 14,1%	19 15%	0 0%	6 10,5%	286 20,7%	352 20,6%	
	Materiales	12 3%	0 0%	19 3,6%	0 0%	11 2,8%	1 0,8%	1 1,6%	12 9,4%	0 0%	5 8,8%	43 3,1%	61 3,6%	
	Carga de trabajo	37 9,2%	0 0%	50 9,6%	0 0%	39 10%	3 2,4%	12 18,8%	1 0,8%	3 75%	0 0%	141 10,2%	145 8,5%	
Personal	Conciliación	27 6,7%	0 0%	24 4,6%	1 12,5%	40 10,2%	21 16,5%	4 6,3%	47 37%	0 0%	22 38,6%	95 6,9%	186 10,9%	
	Aspectos socioem.	47 11,7%	0 0%	71 13,6%	0 0%	72 18,4%	3 2,4%	7 10,9%	7 5,5%	0 0%	5 8,8%	197 14,2%	212 12,4%	
Otros		11 (2,7%)	0 0%	2 0,4%	0 0%	0 0%	0 0%	2 3,1%	0 0%	0 0%	5 8,8%	15 1,1%	20 1,2%	
<b>Total</b>		<b>402 99%</b>	<b>4 1%</b>	<b>522 98,5%</b>	<b>8 1,5%</b>	<b>391 75,6%</b>	<b>127 24,6%</b>	<b>64 33,5%</b>	<b>127 66,5%</b>	<b>4 6,6%</b>	<b>57 93,4%</b>	<b>1.383</b>	<b>323</b>	
<b>Total por nivel</b>		<b>406 23,8%</b>		<b>530 31,1%</b>		<b>517 30,3%</b>		<b>191 11,2%</b>		<b>61 3,6%</b>		<b>1.706</b>		

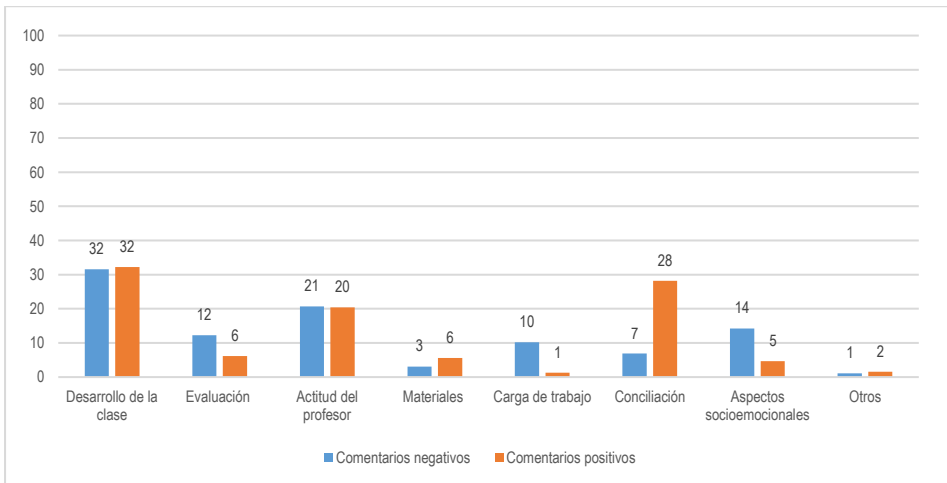
Así, una primera lectura que puede realizarse a la vista de la tabla anterior, prestando atención a la última fila de la tabla sobre los comentarios asociados a cada nivel de experiencia vivida, es que, según aumenta el nivel de valoración, el signo de los comentarios va pasando de negativo a positivo. De este modo, puede verse que cuando la experiencia ha sido valorada como muy mala, el porcentaje de comentarios negativos es del 99%, mientras que cuando la experiencia ha sido muy buena el porcentaje desciende al 6,6%. Esto resulta lógico si pensamos que la experiencia mala o buena tiene que ir asociada, necesariamente, con vivencias negativas o positivas y, por tanto, los comentarios realizados al respecto, deberían ir en consonancia. La Figura 3 muestra de manera visual esta tendencia.

**Figura 3.** Porcentaje de comentarios positivos o negativos según valoración de la experiencia.



Una segunda lectura viene si nos fijamos en la columna de los totales por categoría (últimas columnas de la Tabla 8). De estas columnas se desprende que la dimensión Académica ha sido la que más peso ha tenido, en términos generales, a la hora de que el o la estudiante pudiera valorar su experiencia. Dentro de esta dimensión, el Desarrollo de la clase con el 31,7% de los comentarios ha sido la categoría más significativa, seguida de la Actitud del profesorado, con un 20,6%. Llama la atención, asimismo, la cantidad de comentarios positivos con respecto a la categoría de Conciliación. Sin embargo, en el cómputo total no destaca de igual manera dado el bajo porcentaje de comentarios negativos. Pero a este respecto volveremos más adelante. La Figura 4 muestra la distribución de estos comentarios en cada categoría según estos hayan sido positivos o negativos.

**Figura 4.** Porcentaje de comentarios positivos o negativos en cada categoría sobre el total de positivos o negativos (según corresponda).

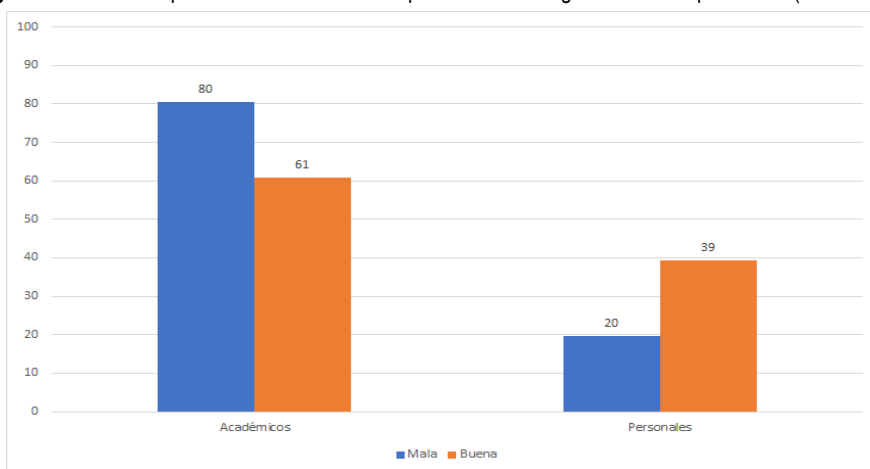


Entrando más en el detalle de la Tabla 5, pasaremos ahora a analizar de manera cruzada las categorías encontradas junto con la valoración otorgada a la experiencia en el ítem 6a. Es decir, entraremos dentro de cada celda.

Conscientes de lo complicado que resulta realizar un análisis pormenorizado por la cantidad de información contenida, decidimos realizar la Figura 4 simplificando la información de la tabla reduciendo las categorías de respuesta a dos, polarizando la experiencia vivida en dos niveles: Mala y Buena experiencia considerando por un lado las valoraciones 1 y 2 como Mala experiencia y las de 4 y 5 como Buena experiencia.

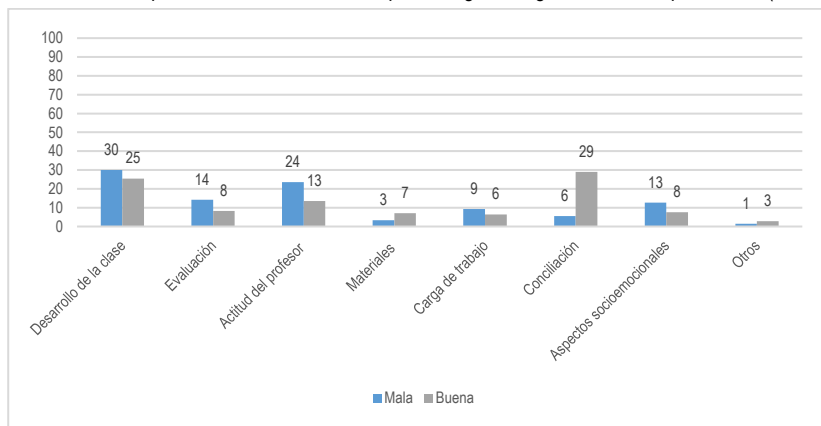
De este modo, la Figura 4 muestra de una manera más clara, cómo la dimensión Académica ha sido la que mayor cantidad de comentarios ha recogido independientemente de la valoración de la experiencia. Pero, además, muestra algo que también resulta interesante y que ya habíamos mencionado de manera superficial al mirar la Figura 4. Se trata de una diferencia que se manifiesta entre las dos dimensiones, la Académica y la Personal y que parece tener un reflejo en el nivel de la experiencia vivida. De este modo, se observa en el gráfico de la Figura 5 que el porcentaje de comentarios relacionados con la dimensión Personal es mayor cuando la experiencia vivida ha sido Buena, mientras que los Académicos, si bien numerosos en ambos casos, lo son más cuando la experiencia ha sido Mala.

**Figura 5.** Distribución porcentual de comentarios por Dimensión según la vivencia polarizada (Buena/Mala)



Al descender a nivel de categorías (ver Figura 6), lo que encontramos es que dichos comentarios sobre todo hacen referencia a la categoría de Conciliación y, como ya veíamos en la Figura 2, dado que dichos comentarios son mayormente positivos, podría desprenderse que el hecho de vivir el confinamiento como una experiencia positiva, se debe sobre todo a un mejor manejo emocional de la situación, además de percibir una ventaja añadida en el hecho, por ejemplo, de no tener que desplazarse o tener una mayor flexibilidad para organizarse. Y todo ello podría haber influido en su percepción de las categorías de la dimensión Académica:

A pesar de que no he recibido un gran número de clases, dado que algún que otro profesor optó por subir el material al aula virtual y a partir de ahí que cada uno estudiáramos en casa, no estoy descontento dado que eso me ha permitido estudiar al ritmo que he querido o he necesitado, con menos presión y en los momentos que yo he considerado oportunos, sin la obligación de asistir siempre a todas las clases. En los exámenes he notado una dificultad similar a si hubieran sido presenciales por tanto muy bien. (4CON8)

**Figura 6.** Distribución porcentual de comentarios por Categoría según la vivencia polarizada (Buena/Mala)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia por el COVID-19 ha tenido un impacto global que ha comportado una crisis mundial sin precedentes y cuyas consecuencias están aún por finalizar (Gairín y Mercader, 2021). En el ámbito educativo ha provocado el cierre de los centros y que el profesorado haya tenido que adaptar de forma precipitada la docencia en un contexto que algunos autores ya han denominado como “docencia remota de emergencia” (Hodges et al., 2020; Murray, 2020). Así, la crisis no ha dejado tiempo para una planificación adecuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y ha puesto de manifiesto las dificultades para conseguir esta adaptación, que dista mucho de una verdadera enseñanza en línea. La universidad no ha estado exenta de ello y se le critica por no haber estado preparada para dar respuesta a este reto (UNESCO-IESALC, 2020). Tal y como señalan Rodicio-García et al. (2020), el hecho de que la docencia haya pasado a modalidad no presencial está suponiendo una gran exigencia y un reto sin precedentes para todos los colectivos implicados que despierta numerosos interrogantes acerca de cómo han vivido esta situación. Por ello, esta investigación ha tenido como finalidad averiguar las percepciones de sus protagonistas, concretamente la experiencia del alumnado universitario durante el periodo de confinamiento.

Los principales resultados hallados revelan que la valoración global de la experiencia ha sido negativa, en especial la dimensión Académica en comparación con la Personal. Así, las mayores fuentes de insatisfacción corresponden a las categorías de Desarrollo de la Clase y la Actitud demostrada por parte del profesorado, seguidas de la Evaluación, la Carga de trabajo y los Materiales disponibles. A continuación, abordaremos una síntesis reflexiva y discusión sobre los resultados obtenidos.

En primer lugar, con respecto a la dimensión Académica, comenzamos con el Desarrollo de la Clase. Aquí, los comentarios vienen motivados por la falta de adaptación a la docencia no presencial por una parte del profesorado. Es decir, hace referencia, en síntesis, a cuestiones metodológicas. Se trata de una docencia que ya presentaba disfunciones antes de la pandemia y que, con motivo de la misma, han salido a la luz. En palabras de Guasch (2020), el confinamiento nos puso frente al espejo, reflejando aspectos complicados de gestionar que “si bien ya existían desde hacía muchísimo tiempo, se reflejaban con mucha más intensidad y, en algunos casos, con mayor crudeza” (p. 22).

Consideramos que debemos remitirnos para abordar esta discusión a los principios de la Declaración de Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos planteamientos esenciales, a la vista de los resultados reportados, aún no se tienen en cuenta por una parte significativa del profesorado universitario (Barba-Martín et al. 2020).

Este nuevo modelo pedagógico, en el que las competencias actúan como nexo conector, reclama un rol más activo del alumnado, la utilización de diferentes pruebas evaluativas, una enseñanza más práctica vinculada a entornos reales y el desarrollo de materiales para su aprendizaje autónomo, otorgándole mayor compromiso y responsabilidad (cuestión que después ampliaremos). Esto plantea, por tanto, una transformación del papel del profesorado, que debe recurrir a planteamientos metodológicos diferentes para cumplir dichas premisas (Marqués Andrés, 2016; Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruoco, 2015). No obstante, tras más de veinte años de vigencia de dicho modelo, aún no se han conseguido los resultados deseados. Algunas cuestiones que motivan su difícil adopción en el sistema universitario han sido recogidas recientemente por Villa (2020). Según el autor, se trata de un modelo complejo, que precisa de dosis de innovación humana, en términos de formación docente, coordinación, trabajo en equipo y liderazgo claro por parte de responsables académicos, así como dedicación de recursos económicos y tecnológicos. A este respecto nos parece interesante retomar el papel que juega la estrategia de la institución universitaria como facilitador de un mayor o menor éxito de la implantación del EEES. Según Ion y Cano (2012), para que la transición resulte adecuada, se precisa que la universidad actúe de motor del proceso de reforma y consiga que el profesorado se sienta apoyado y orientado.

Los comentarios recogidos de los estudiantes sugieren, apoyándonos en algunas ideas de Darling-Hammond y Hylér (2020), en la necesidad de reclutar buen profesorado que pueda desarrollar una verdadera carrera docente, con un mayor equilibrio entre el binomio investigación-docencia. Precisamente, la cuestión docente se encuentra recogida en la Agenda 2030 en su objetivo 4 "Educación de calidad" y, además, ha sido recientemente reforzada por el propio Consejo Europeo (2021) con la aprobación del nuevo Espacio Europeo de Educación (2021-2030). En este nuevo marco se reconoce la prioridad estratégica de mejorar las competencias de los educadores (incluido el profesorado universitario), lo que implica el diseño de oportunidades de aprendizaje y apoyo a lo largo de sus vidas profesionales, con una adecuada formación (de "alta calidad", tal y como lo califican Darling-Hammond y Hylér, 2020, p. 2).

De este modo, los responsables académicos deben iniciar un proceso para rediseñar la formación y carrera docente, recogiendo no solo las necesidades del profesorado, sino también demandas objetivas relacionadas con el proceso formativo del alumnado y las demandas sociales (Ferrández-Berruoco y Sánchez-Tarazaga, 2019), así como procurando los mecanismos necesarios para que la formación tenga un mayor peso en el currículum en términos de promoción profesional (Zabalza, Cid y Trillo, 2014). Ahora bien, no hay que caer en la utopía de que la formación puede solucionar todos los elementos que han emergido en esta investigación. La formación del profesorado universitario pese a que aporta un gran valor, no equivale a un aprendizaje de forma directa. Tal y como nos recuerda Marcet (2021), la formación puede ser un programa de la universidad, pero el aprendizaje es una decisión personal.

Por otra parte, adentrándonos más en las competencias docentes, debemos hacer una referencia precisa en estos tiempos al grado de competencia digital del profesorado, siendo un elemento que ha emergido en este análisis. A través de una revisión sistemática de la literatura que realizan de la misma Esteve-Mon et al. (2020) en la etapa universitaria, alertan de que no se presta suficiente atención a las habilidades didácticas de los profesores, especialmente en lo que se refiere a la inclusión de habilidades y recursos digitales en el diseño de las clases, la creación de materiales y el seguimiento y la comunicación con los estudiantes. Es más, la mayor parte de la literatura existente sobre la implementación de las tecnologías digitales en los entornos de educación superior, según recogen estos autores, se centra en el aprendizaje de los estudiantes, en lugar de en la enseñanza del profesorado. Esto coincide con la práctica, pues con los resultados que hemos presentado el alumnado criticaba precisamente estos aspectos.



En segundo lugar, la siguiente dimensión Académica era la Actitud del Profesorado, que ha sido interpretada por el estudiantado como una falta de interés y por tanto de ayuda o atención prestada. Situación que es recurrente en la bibliografía precedente (Román, 2020; Lopresti, et al. 2020) ya que al igual que los estudiantes encuestados en esta muestra, coinciden en la mala o nula comunicación con los docentes, lo que les acarrea dificultades en relación con la organización del estudio y la evaluación. Sin embargo, entre líneas, se observa una demanda de los estudiantes hacia una actitud más proteccionista y/o paternalista; reclaman al docente que le ayude, se interese por él y en cierto modo le resuelva sus carencias para ser autónomo y responsable de su aprendizaje. Esto se refleja en frases como estas: *"Me he sentido abandonado"* (1ACT116). *"Pero noto que durante esta época no he aprendido realmente nada."* (1ACT15) *"(...) y pagar (...) para hacer yo la faena"* (1ACT73), *"No estudias casi nada durante el confinamiento, solo haces trabajos que te mandan"* (1DES199). Situación que hace eco a lo que Roig (1998) interpreta como una barrera para llegar a hacia la democracia en la universidad. Este autor propone "una nueva pedagogía que pretende instalarse sobre el reconocimiento del "otro" como gestor de su propia educación. Esta pedagogía no implica una ruptura con la relación maestro – alumno, sino reubicación, un nuevo posicionamiento de ambos" (Rochetti, 2011, p. 24). A este respecto volveremos más adelante al tratar la Dimensión Personal.

La siguiente dimensión de tipo académico en recibir una baja valoración ha sido la relativa a la Evaluación. La percepción negativa es debida, por una parte, al nivel exigido en los exámenes y, por otra parte, a los mecanismos de control para evitar los fraudes. La evaluación ha supuesto también muchos quebraderos de cabeza al profesorado, motivado en parte por las creencias asociadas a la evaluación (con un fuerte peso hacia la tarea calificadora) y que se concreta en una reconocida dificultad por cambiar sus prácticas en este campo, como ya recogíamos en una investigación anterior (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018).

Con el fin de proporcionar soluciones efectivas a la comunidad universitaria con las que afrontar la docencia y la evaluación en la situación de contingencia derivada de la crisis sanitaria, Crue Universidades elaboró un informe sobre procedimientos de evaluación no presencial (CRUE, 2020). Revisar algunas de las recomendaciones metodológicas que recoge este informe a la luz de los comentarios recogidos en las encuestas aporta evidencias de aquellas prácticas que se han considerado positivas y negativas (p.6):

- "Centrar la docencia no presencial en aquellos aspectos verdaderamente esenciales de cada materia, evaluando únicamente los resultados del aprendizaje que se hayan trabajado en las actividades formativas." Se ha valorado positivamente que el profesorado haya flexibilizado los criterios de evaluación y negativamente en las ocasiones en que se ha aumentado el temario.
- "Realizar un adecuado seguimiento de las actividades de aprendizaje, ponderando adecuadamente los actos de evaluación y evitando saturar al estudiantado con un exceso de pruebas y tareas." En general, el alumnado ha percibido una sobrecarga de trabajo, este aspecto se hubiera mejorado con una mayor coordinación por parte del profesorado (Villa, 2020).
- "Diversificar los medios de evaluación, optando por un sistema de evaluación continua, que ofrezca de manera ágil la realimentación adecuada al estudiantado para que sea consciente del progreso de su aprendizaje, valorando la posibilidad de prescindir totalmente de la prueba final." Esta recomendación es, posiblemente, la que ha provocado la sobrecarga de tareas, ya que en muchas ocasiones se aumentó la proporción de la evaluación continua, sin eliminar la prueba final.
- "Informar al estudiantado de los cambios introducidos en el sistema de evaluación con suficiente antelación y facilitar instrucciones precisas previas a la realización de las pruebas de evaluación." La falta de información es un aspecto que se ha observado con frecuencia en las valoraciones negativas.
- "Complementar la evaluación con técnicas en escenarios virtuales sincronicos (online) y asincronicos (offline)." Las pruebas finales han sido eminentemente sincronicas y el profesorado ha intentado ejercer un control, a veces excesivo, para evitar el fraude, por ejemplo, reducir el tiempo de respuesta en las preguntas.

Pero este informe de la Crue contiene, además, un capítulo dedicado a proporcionar información sobre los distintos métodos de evaluación no presencial existentes y el impacto que provoca su adaptación como alternativas a la evaluación presencial en las dimensiones metodológica, normativa y tecnológica, por lo que constituye una buena fuente de información para reflexionar sobre los métodos de evaluación.

Por otra parte, no solo es importante esta reflexión sobre la manera en que evaluamos a nuestros alumnos, también lo es, si cabe más, revisar la coherencia entre los métodos de evaluación, las actividades formativas y los resultados de aprendizaje (Biggs, 2003). Esto es algo que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ya recoge en su guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje (ANECA, 2013) en donde incluye unas breves orientaciones para promover dicha correspondencia.

En cuanto a la Carga de Trabajo, los comentarios indican que ha sufrido un aumento debido, por un lado, al aumento de trabajos en sustitución de algunas pruebas de evaluación, tal y como se comentaba anteriormente con el informe de la Crue. Pero, por otro lado, este aumento de la carga se pudo deber también a la mala adaptación a la docencia no presencial en algunas asignaturas. Por ejemplo, en las asignaturas en las que no se impartió clase, el alumnado tuvo que enfrentarse a los materiales para aprender los contenidos, materiales que no siempre eran de la suficiente calidad porque no estaban pensados para el trabajo autónomo: *“En la gran mayoría de las asignaturas hemos sido todos autodidactas, y se nota que no están preparados para dar clases no presenciales. Si el año que viene quieren volver a hacerlo así, me plantearé seriamente dejar la carrera”* (1ACT10). *“La mayoría de los docentes se han limitado a subir documentos PDF, sin dar clases virtuales, absolutamente ni una. Nos han saturado con entregas de trabajos, proyectos y un largo etcétera.”* (1CAR114).

Y es que, la autonomía del estudiantado, conectando así con la dimensión Personal del análisis de contenido de los comentarios, ha sido sin duda, desde nuestro punto de vista, uno de los grandes problemas encubiertos que se han puesto de manifiesto y que han marcado la diferencia entre el estudiantado que ha vivido la experiencia como algo positivo frente a los que no. El fomento de la autonomía es uno de los grandes baluartes del EEES (Romero Cerezo et al. 2010, Serrano Mascaraque, 2020). Sin embargo, las respuestas que hemos recogido, sobre todo desde el alumnado más insatisfecho, que además ha sido el mayoritario en este estudio, parecen desprender que, más de 20 años después, sigue sin ser autónomo. Comentarios como *“El sistema de clases online no funciona por el hecho de que directamente la mayoría de profesores no dan clase”* (1DES49) resumen de manera muy clara el sentir de aquel estudiantado que se ha sentido más abandonado y no ha sabido cómo salir adelante frente a otros comentarios como *“La experiencia en sí no ha sido mala, sencillamente porque lo que se ha requerido ha sido una mayor capacidad de organización por nuestra parte. Es decir, hemos tenido que organizarnos mejor (tanto el tiempo como el material). Si tengo que hablar de cómo se nos ha informado, debo reconocer que no todo el profesorado ha sido igual de comprensivo y/o fácil de tratar. En cualquier caso, puedo decir que en líneas generales no tengo queja del proceso de estudio llevado a cabo desde marzo”* (4CON101). Es más, el acercamiento al planteamiento de Bolonia, está tan lejos de ser una realidad, que el propio estudiantado parece confundir su verdadero significado, tal y como comenta uno de los estudiantes más satisfechos: *“Pienso que ha quedado demostrado una vez más que el plan Bolonia no vale para una (...), no hace falta ir a clase todos los días a perder el tiempo mientras ves a un profesor pasar y leerte diapositivas, es mucho mejor este método, se sube el temario y algún video de apoyo y si tienes alguna duda se la consultas al profesor y punto. Es una forma de trabajo mucho más eficiente, mejor para el alumno, mejor para el profesor y mejor para todos.”* (5DES48).

Por último, para concluir, quisiéramos hacer hincapié en que los resultados de esta investigación coinciden con los de los estudios consultados (Román, 2020; Lopresti, et al. 2020, Lovón Cueva y Cisneros Terrones, 2020; Fernández Poncela, 2020) y, además, incorpora un estudio estadístico de los datos y un exhaustivo análisis de cada una de las categorías. Aun así, si bien es una investigación con una muestra representativa y que recoge la opinión de una parte importante del colectivo universitario, conviene advertir que cuenta como limitación que solo incluye a uno de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, se considera importante ampliar estas valoraciones con el propio profesorado con la finalidad de ampliar las conclusiones y triangular la información.

Aunque aquí nos hemos centrado en elementos que forman parte del radio de acción docente, consideramos que intervienen más elementos contextuales que se deben tener en cuenta, de tipo personal e institucional. Del lado personal, debemos al menos remarcar que esta pandemia ha afectado también a la situación personal y a la salud mental del profesorado universitario. El hecho de tener que adaptarse a la nueva modalidad de enseñanza de forma precipitada ha ocasionado un alto nivel de estrés y ansiedad en el conjunto del colectivo (Portillo et al., 2020) y con un impacto muy desigual para hombres y mujeres (Ribeiro et al., 2020). Por la parte institucional, esta situación ha ido acompañada de otros problemas de carácter estructural que ya arrastra el sistema universitario, que no han hecho más que acentuar las dificultades para llevar a cabo una docencia de calidad. Nos referimos a aspectos que tienen que ver con una carrera universitaria en la que prima los criterios de rendimiento basados en la investigación sobre la docencia (Duran-Benlloch e Ion, 2014), unas ratios elevadas y una proporción desequilibrada de personal temporal, que excede incluso los límites legales (Díez Gutiérrez, 2020). Se trata de aspectos que se invita a incluir en posteriores estudios dada su relevancia.

## BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. [http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes\\_v02.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf)

BARBA-MARTÍN, R., HERNANDO-GARIJO, A., HORTIGÜELA-ALCALÁ, D., y GONZÁLEZ-CALVO, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia: ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 97-108. <https://doi.org/10.25115/epc.v13i27.3186>

BERICAT, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Ariel. Barcelona.

BIGGS, J. (2003). Aligning Teaching for Constructing Learning. *Higher Education Academy*, 1-4. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477\\_aligning\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learnin\\_g.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learnin_g.pdf)

CONSEJO EUROPEO (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)* (2021/C 66/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\) yfrom=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01) yfrom=ES)

CRUE (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su Implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones*. CRUE. Grupo de trabajo intersectorial de Crue Universidades <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>

DARLING-HAMMOND, L. y HYLER, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID...and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43, 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>

DÍAZ-GUTIÉRREZ, E. (2020). Hacia una investigación educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 3-18. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7185>

DURÁN-BELLOCH, M. e ION, G. (2014). Investigadoras con éxito en la universidad... ¿Cómo lo han logrado? *Educación XX1*, 17 (1), 39-58. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10704.

ESTEVE-MON, F., LLOPIS, M. A y ADELL-SEGURA, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15 (4), 399-406, <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

FERNÁNDEZ PONCELA, A. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29.

FERRÁNDEZ-BERRUJECO, R. Y SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2019). Las prácticas externas desde la perspectiva de las entidades colaboradoras. *RELIEVE*, 25(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13189>

GAIRÍN, J. y MERCADER, J. (2021). La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. UAB. [https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/236704/Informe\\_RedAGE2020.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf)

GENERALITAT VALENCIANA (2020). Análisis de las capacidades digitales del estudiantado universitario valenciano. Valencia: Cátedra de Brecha Digital y buen uso de las TIC. [https://issuu.com/catedrabrechadigital/docs/informe\\_capacidades\\_digitales\\_estudiantado](https://issuu.com/catedrabrechadigital/docs/informe_capacidades_digitales_estudiantado)

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine

GUASCH, T. (2020), Prólogo. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp.19-25). Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/122307>

HODGES, C., MOORE, S., LOCKE, B., TRUST, T. y BOND, A. (2020, 27 de marzo). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

ION, G. y CANO, E. (2012). La formación del profesorado para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>

KALTON, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. SAGE. doi:org/ 10.4135/9781412984683

LOPRESTI, G., MALDONADO, H., FORNASARI, M., OLIVERO, E., SÁNCHEZ AMONO, R. y OVIEDO, M. Aprender en pandemia. Un espacio de asistencia estudiantil para afrontar los desafíos universitarios virtuales. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>

LOVÓN CUEVA, M. A. y CISNEROS TERRONES, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), 588.

MARCET, X. (21 de marzo de 2021). Espirales de aprendizaje. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/economia/20210321/6602038/espiales-aprendizaje.html>

MARQUÉS ANDRÉS, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). *ReVisión*, 9(3), 2

- MENDIOLA, M. S., HERNÁNDEZ, A., TORRES, R., CARRASCO, M., ROMO, A., MARIO, A., y CAZALES, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- MURPHY, M. (2020) COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy, *Contemporary Security Policy*, 41:3, 492-505, DOI: 10.1080/13523260.2020.1761749
- OROS, B.L., VARGAS RUBILAR, N. y CHEMISQUY, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3).
- PORTELLO, J., GARAY, U., TEJADA, E. y BILBAO, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages *Sustainability* 2020, 12(23), <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- RIBEIRO, B., SCORSOLINI-COMIN, F. y DALRI, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&ypid=S1132-12962020000200008&ylng=es&ytlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&ypid=S1132-12962020000200008&ylng=es&ytlng=es).
- RODICIO-GARCÍA, M.L., RÍOS DE DEUS, P., MOSQUERA-GONZÁLEZ, M.J., Y PENADO, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- ROIG, A. (1998). La universidad hacia la democracia. Mendoza: Ediunc. <https://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/06/7542-Roig-Arturo-La-Universidad-hacia-la-democracia.pdf>
- ROMÁN, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- ROMERO CEREZO, C., ZURITA ORTEGA, F. y ZURITA MOLINA, F. (2010). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*, 19. 261-282. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4622/3983>
- ROCHETTI, C. (2011). El sentido del pedagógico en los textos de Arturo Roig. *Revista SulAmericana de Filosofia e Educação*. Número 16: maio-out, p. 17-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/231208748.pdf>
- SALDAÑA, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Arizona State University, USA: Sage Publications Ltd.
- SANAHUJA, A. Y SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 - 2, 95 - 116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. Y FERRÁNDEZ-BERRUERO, R. (2015). Importancia percibida de la evaluación formativa. Contribución del Máster de Secundaria a la concienciación de los futuros docentes. En N. González,

I. Salcines y E. García (Coords.). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 1515-1527). Santander: Editorial Universidad de Cantabria

SERRANO MASCARAQUE, E. (2020). Dos recursos indispensables para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En María Teresa Fernández Bajón e Isabel Villaseñor Rodríguez (coords.) *Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación*. pp. 377-395. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60350/>

UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

VARGAS, F. (2021). La vivencia de la educación a distancia y estrategias de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, desde la voz de sus protagonistas. *Aula virtual*, 2(4), 114-126. Recuperado a partir de <http://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/69>

VILLA, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

ZABALZA, M.A, CID, A. y TRILLO, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de Pedagogía*, 257, 39-54

## **BIODATA**

**Reina FERRÁNDEZ-BERRUERO:** Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección CC. de la Educación) por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I (Castellón, España) en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Miembro del grupo de investigación IDOCE (Innovación y Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación). Centra su línea de investigación y la mayoría de sus publicaciones en evaluación para la mejora en Educación Superior, siendo una gran conocedora de los procesos de evaluación y gestión de la calidad, tanto desde dentro de la institución, como Técnico de Evaluación de la Universitat Jaume I entre 1993 y 2001, como desde fuera de ella, como evaluadora externa para las distintas agencias nacionales e internacionales desde 1995. Además, forma parte de en distintos proyectos europeos y nacionales para mejorar los programas universitarios acercándolos a las necesidades sociales y Laborales.

**Lucía SÁNCHEZ-TARAZAGA:** Licenciada en Administración y Dirección de Empresas y Doctora en Educación Secundaria por la Universitat Jaume I (2017). Su docencia se centra en la formación inicial docente, principalmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Compagina su actividad con la coordinación de Calidad del citado grado. Forma parte del grupo IDOCE y sus líneas de investigación son las competencias docentes, la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Previa a su etapa en la universidad, ha ejercido como profesora de Educación Secundaria y como consultora. También ha desarrollado voluntariado educativo en países como Perú y Tanzania. Actualmente es profesora Ayudante Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura.

**Mercedes MARQUÉS-ANDRÉS.** Licenciada en Informática por la Universidad Politécnica de Valencia en 1990 y Doctora en Informática por la Universitat Jaume I de Castelló (UJI) en 2010. Es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Computadores de la UJI, en la que imparte clases desde 1993 en materias de Bases de Datos. También imparte clases en el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria en materias de Innovación Educativa en Ciencias Experimentales, y Aprendizaje y Enseñanza de la Tecnología y la Informática. Actualmente es coordinadora de la especialidad de Ciencias Experimentales y Tecnología de este máster. Lidera el grupo de innovación educativa FLIPCLAS sobre la clase invertida (flipped classroom) y es miembro del grupo de innovación de innovación educativa DIMEU (Dispositivos Móviles en la Educación Universitaria). Además de ser miembro del Grupo de Investigación IDOCE.

**Paola RUIZ BERNARDO.** Doctora en Educación por la Universitat Jaume I (2012). Licenciada en Pedagogía, por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diploma en Magisterio de Educación Primaria (Argentina). Tiene diversos postgrados en temas relativos a la intervención social en contextos socioculturales diversos y es mediadora intercultural. Centra sus líneas de investigación en la educación intercultural e inclusiva y el contexto social escolar diverso. Desde la mirada de la Innovación educativa dirige el grupo IAR-RED centrandolo su trabajo en el aprendizaje reflexivo. Forma parte del grupo de Investigación IDOCE e investiga en distintos proyectos europeos y nacionales para mejorar los programas universitarios acercándolos a las necesidades sociales e incorporando la perspectiva inclusiva. Actualmente es profesora Ayudante Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, imparte clases principalmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster de Psicopedagogía.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 96, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto96  
Pass: ut27pr962022

Clic logo

