

Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID´19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi

Miguel-Ángel Fernández-Jiménez¹; Esther Mena Rodríguez²; María-Inmaculada Jiménez-Perona³

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Marzo 2021 / Aceptado: Marzo 2021

Resumen. A modo de introducción se puede destacar que la declaración del estado de alarma en España ocasionada por el COVID-19 trajo consigo la suspensión de la enseñanza presencial dando paso a una enseñanza “online” para la que muchas Universidades no estaban preparadas. El objetivo de este trabajo es analizar y describir, desde la perspectiva del profesorado, la transformación que se está produciendo como resultado del cambio de la presencialidad a la enseñanza online en la Universidad pública presencial como consecuencia del COVID´19. Se ha utilizado una metodología de tipo cualitativa a través de la técnica Delphi para dar respuesta al objetivo planteado con expertos de 8 universidades españolas. Los resultados mostraron carencias y dificultades en el proceso de adaptación a la teleformación debido entre otros factores a la rapidez con la que se tuvo que actuar para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las conclusiones finales se incluyen propuestas pedagógicas de mejora que deben servir para prevenir futuras situaciones como la que se vive actualmente.

Palabras clave: enseñanza superior; enseñanza online; epidemia; calidad de la educación; profesor

[en] Transformation of the public University as a consequence of COVID´19. Teacher perspective through the Delphi method

Abstract. By way of introduction, it can be highlighted that the declaration of the state of alarm in Spain caused by the COVID-19 brought about the suspension of face-to-face teaching, giving way to online teaching for which many universities were not prepared. The objective of this work is to analyze and describe, from the teacher’s point of view, the transformation that is taking place as a result of the change from face-to-face to online teaching in the face-to-face public university as a consequence of COVID´19. A qualitative methodology has been used through the Delphi technique to respond to the stated objective from 8 Spanish universities. The results showed deficiencies and difficulties in the process of adaptation to teletraining due, among other factors, to the speed with which action had to be taken to adapt the teaching and learning process. The final conclusions include pedagogical proposals for improvement that should serve to prevent future situations such as those currently experienced.

Keywords: higher education; online teaching; epidemics; quality of education; lecturer.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fernández Jiménez, M.A.; Mena, E.; Jiménez Perona, M. I. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID´19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449.

1. Introducción

Si hubiera que definir el momento por el que la Educación está pasando debido a la pandemia producida por el COVID-19, la palabra sería incertidumbre, ya que estamos asistiendo a una multitud de situaciones epistémicas en las que el conocimiento sobre el futuro es incierto y crea bastante inquietud.

En el momento actual en el que nos encontramos, recuperándonos de una crisis sanitaria como la producida por esta pandemia, el sistema educativo también sufrió inicialmente un colapso que, poco a poco se ha ido reconduciendo.

¹ Universidad de Málaga (España).
E-mail: mafjimenez@uma.es

² Universidad de Málaga (España).
E-mail: emena@uma.es

³ Universidad de Málaga (España).
E-mail: mijperona@uma.es

do, realizando un gran esfuerzo por parte de todos los agentes educativos implicados en el mismo. Ni que decir tiene que, esta pandemia nos ha enfrentado día a día a un desafío educativo y tecnológico de gran envergadura. Una de las medidas que inicialmente se tomaron, fue la de cerrar los centros educativos (Zubillaga & Gortazar, 2020; Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, 2020). Por lo tanto “para conservar su pertinencia, las universidades tendrán que reinventar los entornos de aprendizaje de modo que la digitalización amplíe y complemente, pero no sustituya, la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante”. OCDE (2020)

La UNESCO (2020) estima en más de 1500 millones de estudiantes los que se han quedado confinados en sus casas sin poder asistir a sus clases a nivel mundial, un 90% de la población estudiantil, además de destacar las desigualdades sociales que se están produciendo.

En este sentido Giroux et al. (2020) indican que “la pandemia, y el consiguiente freno total de la actividad presencial de todos los centros educativos no ha hecho más que encender un reflector gigante que ilumina las desigualdades sociales preexistentes, entre las que destacan los descomunales niveles de segregación escolar” (p.4). Indudablemente el coronavirus ha cambiado no solo la fisonomía de nuestras Universidades, desiertas y cerradas en estos momentos, sino también el lugar físico donde ahora se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. El salón de clases ahora se ha convertido en el salón de casa.

Esta crisis ha obligado a la mayoría de los centros educativos a replantearse el proceso de enseñanza y aprendizaje, optando por un cambio de metodología orientada a la virtualidad. En este sentido Abreu (2020), destaca que “En tiempos de coronavirus la educación en línea debe dar su mejor respuesta a la crisis” (p.1).

El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. (Area, y Adell, 2009, p. 2).

Pero nos encontramos que la mayoría de los centros educativos no están completamente preparados para afrontar el coronavirus y una formación en línea (García-Peñalvo, 2020a; Estrada, 2020; Cabrera, 2020). Y es que no sólo se trata de software y hardware, se necesita formación del profesorado para imaginar, crear y transmitir contenidos que sean interesantes en línea y, por supuesto, formación del alumnado que los dote de las competencias necesarias para adaptarse a situaciones como la actual (Estrada, 2020; Pereira, et al., 2019; Llorens, 2020; García-Peñalvo et al. 2020b; entre otros).

Dicha adaptación tiene que ver, en primer lugar, con la competencia digital del profesorado. En este sentido Engen, (2019) destaca que “El término competencia digital profesional docente se tiene que relacionar directamente con usos y situaciones concretas: ya no se puede hablar solo de un tipo de competencia digital, sino de varias competencias digitales interconectadas” (p.9).

Y, en segundo lugar, con la planificación, en este sentido Cueto (2020), enfatiza que, “El problema, en e-learning como en docencia presencial, radica a menudo en la planificación, no tanto en los recursos” (párrafo 6). Así mismo, requiere de una selección y adaptación de estrategias pedagógicas distintas a las que se suelen utilizar en la metodología presencial, ya que no se cuenta con posibilidades como las que ésta tiene relacionadas con las emociones, vivencias e interrelaciones con otras personas (Hodges, et al., 2020; De Pablos, et al., 2011; García-Peñalvo, 2020a), aspectos que en la situación actual son fundamentales tener en cuenta si se quiere desarrollar una teleformación de la manera más adecuada y efectiva.

En estos momentos críticos la educación no puede paralizarse, ni esperar a que vengan tiempos mejores para actuar, porque tal como sostienen Amuchástegui et al., del Valle y Renna (2020), “la educación no puede esperar a tiempos más estables para su despliegue; debe ser garantizada en todo momento, en todo lugar y de todas las formas posibles como un derecho humano fundamental” (p.177).

Para tener un mayor conocimiento del estado de la cuestión y sus repercusiones, se ha planteado esta investigación que quiere conocer de primera mano, cuáles son los aspectos más relevantes que están incidiendo en el nuevo contexto educativo como consecuencia del COVID-19, para poder así formular propuestas de mejora, de cambio social, que permitan favorecer la calidad en la enseñanza.

2. Método

El objetivo de este trabajo es analizar y describir la transformación que se está produciendo como resultado del cambio de la presencialidad a la enseñanza online en la Universidad pública presencial como consecuencia del COVID-19.

Los objetivos específicos que se establecieron fueron:

1. Analizar qué aspectos están incidiendo en la transformación del modelo educativo según la visión del profesorado.

2. Averiguar cómo se está produciendo la adaptación del profesorado al cambio de modalidad formativa a nivel profesional, personal y familiar.
3. Conocer cómo está afectando el cambio de metodología a los estudiantes desde la perspectiva del profesorado.
4. Saber qué percepción tienen los docentes acerca de las herramientas tecnológicas que están utilizando para la docencia virtual.

Se ha utilizado una perspectiva metodológica de tipo cualitativa, a través de un enfoque descriptivo-interpretativo. En la parte descriptiva se tuvo en cuenta la opinión de un panel de expertos, para posteriormente llevar a cabo una interpretación a partir de las inferencias de los significados atribuidos.

Tal y como indica Rodríguez Izquierdo (2015), citando a Yin (2006), “cualquier metodología de investigación es válida si se aborda con la sistematización y el rigor adecuado tanto desde un planteamiento cuantitativo como cualitativo o mixto” (p. 86). Así mismo, y como indica Van Manen (2003), las investigaciones de carácter cualitativo ayudan a adquirir un conocimiento de una realidad analizada desde su propia singularidad. Así pues, el propósito de este tipo de metodologías no es el de generalizar sus resultados, sino el de poder comprender una realidad profundizando en un caso concreto (Rodríguez Izquierdo, 2015). Por ello hablaremos de generalización idiográfica o de transferibilidad de las conclusiones, ya que existe la posibilidad de que los resultados puedan ser extensibles a otras poblaciones siempre que exista similitudes entre el contexto, los participantes y el tema que se investigue (Ventura & Barboza, 2017).

Existen autores que sostienen que en metodología cualitativa es necesario la utilización de muestras pequeñas para realizar análisis en profundidad siempre que el tamaño de la muestra dé respuesta al objeto de estudio (Sandelowski, 1995; Mena, 2017).

Para garantizar la transparencia y replicabilidad del análisis realizado, se ha facilitado información detallada sobre cómo se ha realizado la codificación, clasificación, categorización e interpretación del mismo (Stenius et al., 2008).

Para llevar a cabo el estudio se utilizó la técnica cualitativa del panel de expertos o método Delphi, ya que como indican Cabero e Infante-Moro (2014)

es posiblemente uno de los más utilizados en los últimos tiempos por los investigadores para diferentes situaciones y problemáticas, que van desde la identificación de los tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica (p.2).

En la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes 4 dimensiones de estudio materializadas en un cuestionario semiestructurado elaborado ad hoc:

1. Problemática asociada a la adaptación al nuevo modelo metodológico.
2. Impacto de la nueva situación en la vida del profesorado.
3. Consecuencias en el alumnado a través de la visión del profesorado.
4. Herramientas tecnológicas al servicio de la docencia virtual.

Los resultados se han obtenido tras el análisis de las opiniones consensuadas acerca del cambio de paradigma metodológico de los expertos que han intervenido en las diferentes rondas que se han realizado.

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 64 personas expertas, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de las 8 Universidades Públicas de Andalucía (España). Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental, conformando la muestra un total de 36 profesoras y 28 profesores, con amplia experiencia en docencia e investigación (entre 8 y 27 años) y con distintas figuras docentes dentro de su institución (Catedráticos, Profesorado Titular, Profesorado Contratado Doctor y Profesorado Ayudante Doctor).

2.2. Procedimiento de recogida de información

Para la recogida de información y, previo al panel de expertos, a finales de abril del 2020, se envió un correo masivo al profesorado de las diferentes Universidades implicadas que tenían docencia en el segundo cuatrimestre. Tras recibir la confirmación por parte de las personas interesadas, se realizó una primera ronda del panel de expertos con un cuestionario de preguntas semiestructuradas, basadas en las 4 dimensiones anteriormente descritas. Dichas preguntas fueron las que aparecen en la siguiente tabla 1.

herramientas para la formación no presencial y, en algunos casos, una infraestructura precaria en el alumnado que forzó al profesorado a invertir mucho más tiempo y echar mano de la imaginación para ese nuevo ambiente laboral. Se destaca como algo que afecta a la conciliación familiar el hecho de que la carga de trabajo ha aumentado considerablemente, repercutiendo en la sobrecarga física y mental, y produciendo episodios de estrés e insomnio.

Todas las personas del panel de expertos afirman casi por unanimidad la existencia de cierta incertidumbre relacionada con la evaluación de competencias, dado que, en muchos de los grados implicados, las prácticas que se realizan fuera de la Universidad, se han tenido que paralizar.

Tras esta primera aproximación, se procedió a realizar una selección de palabras y frases textuales que fueron categorizadas y analizadas con el programa Atlas.ti v.8. Sobre dicha selección se elaboraron y asignaron códigos que fueron organizados en subcategorías. Tras realizar un agrupamiento de esas subcategorías se pudieron elaborar 5 categorías que se denominaron: “Proceso de enseñanza y aprendizaje” (PEA), “Profesorado” (P), “Alumnado” (A), “Herramientas TIC” (TIC) y “Adaptación” (AD). A cada una de esas categorías se le asignaron sus correspondientes subcategorías.

En la siguiente figura 2 se presenta un gráfico sobre las relaciones existentes entre las 5 categorías comentadas y las subcategorías agrupadas en cada una de ellas.

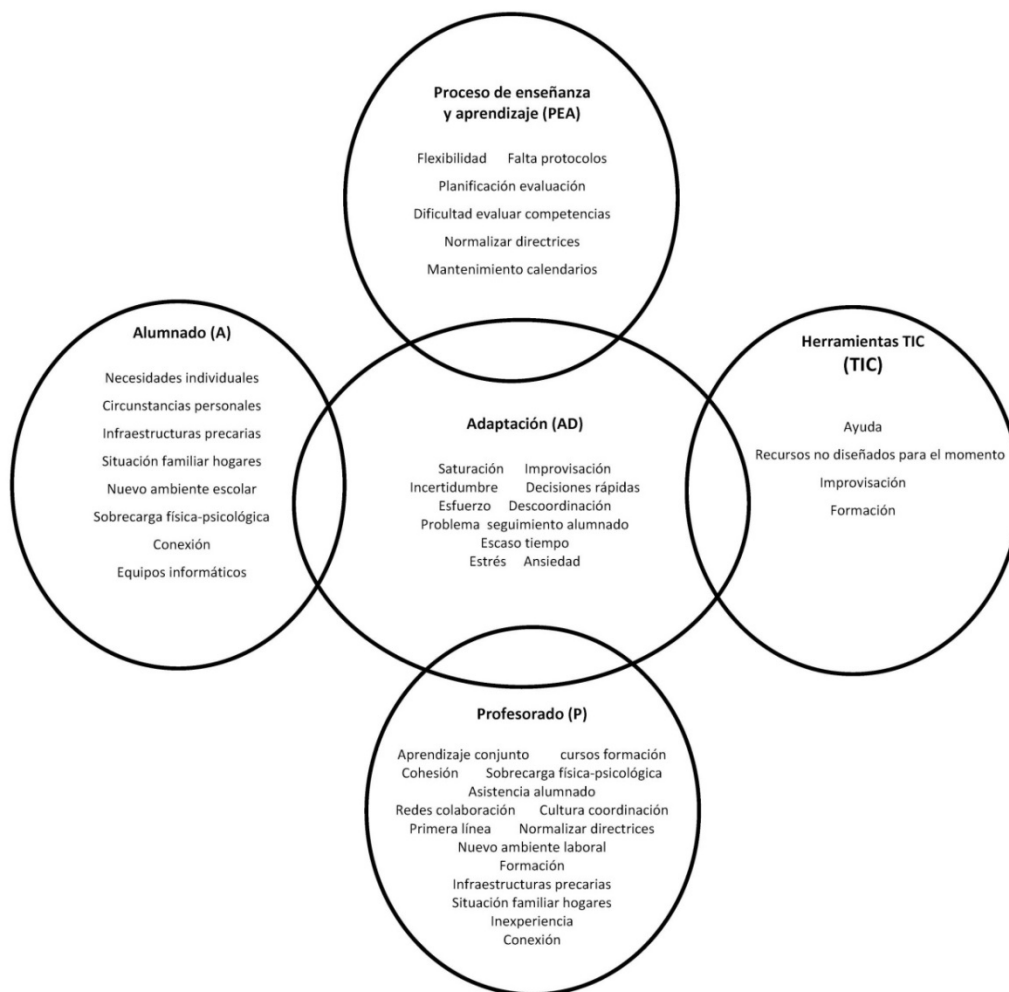


Figura 2. Representación gráfica de la relación de las categorías con las subcategorías correspondientes.

Elaboración propia

Para realizar la asignación de categorías y subcategorías, se realizaron análisis de fiabilidad y de consistencia interna de los resultados mediante la triangulación de la opinión de cinco docentes – investigadoras pertenecientes a la Universidad de Málaga, la primera categorización que se realizó para el análisis de los datos y las fuentes bibliográficas relacionadas con la temática objeto de estudio, usando los procedimientos de “juicio de expertos” y “triangulación” (Fleet & Cambourne, 1984; McMillan & Schumacher, 2005). El porcentaje de acuerdo interjueces superó el 90%.

Las categorías y subcategorías extraídas para el análisis cualitativo no cumplen los criterios de mutua exclusividad ni de exhaustividad, como suele ser normal en metodología cualitativa (Tójar, 2006).

3. Resultados

Tras el análisis realizado con la aplicación Atlas.ti V.8 de las respuestas de las personas expertas, se seleccionaron 804 segmentos de texto o citas literales. A partir de esas citas se crearon 584 códigos organizados en 40 subcategorías. Teniendo en cuenta que algunas de las respuestas literales fueron codificadas y recodificadas en varias ocasiones, el número total de citas x códigos fue de 1243 unidades. Tras realizar una recategorización y reagrupamiento de las subcategorías, se llegaron a crear un total de 5 categorías: “Proceso de enseñanza y aprendizaje” (PEA), “Profesorado” (P), “Alumnado” (A), “Herramientas TIC” (TIC) y “Adaptación” (AD).

Para denominar dichos fragmentos literales se comenzó con el código asignado a cada categoría (PEA, P, A, TIC o AD), seguido de la letra E de profesorado experto, y la numeración asignada a cada uno de los 64 participantes.

En las siguientes tablas 2, 3, 4, 5 y 6, se muestran ejemplos de fragmentos literales expresados por las personas expertas que fueron agrupados en su respectiva subcategoría, dentro de la categoría correspondiente.

Tabla 2. Subcategorías y fragmentos de ejemplo referidos a la categoría “Proceso de enseñanza y aprendizaje” (PEA). Elaboración propia.

Subcategoría	Ejemplos de Fragmentos
Flexibilidad	PEAE13: “Siempre he tenido en cuenta flexibilizar la evaluación dadas las características de la nueva modalidad online”.
Falta protocolos	PEAE32: “Al principio he estado bastante liada por la falta de directrices a la hora de poner en marcha esta nueva modalidad. Eso creo que ha dificultado adaptarme más rápidamente a todo esto”.
Planificación evaluación	PEAE3: “He tenido que volver a planificar la evaluación ya que no se correspondía la que tenía recogida en la programación docente con los requisitos de la modalidad online”.
Dificultad evaluar competencias	PEAE23: “En cierto sentido me cuesta evaluar algunas competencias recogidas en la programación docente, hay que repensar mucho para evaluarlas online”.
Normalizar directrices	PEAE25: “Al principio no estaban muy claras las directrices. Considero que ha faltado más claridad, aunque entiendo que estas circunstancias excepcionales nos han pillado a contrapié”.
Mantenimiento calendarios	PEAE61: “Al principio me ha preocupado no poder mantener el calendario docente ya que he tenido que aprender a manejar ciertos programas informáticos para la docencia online”.

Tabla 3. Subcategorías y fragmentos de ejemplo referidos a la categoría “Profesorado” (P). Elaboración propia

Subcategoría	Ejemplo de Fragmentos
Aprendizaje Conjunto	PE64: “Me ha sorprendido cómo también en la modalidad online se puede aprender de tus estudiantes y de compañeros”.
Cursos de Formación	PE30: “He valorado mucho los cursos de formación que hemos recibido. Gracias a eso el caos del principio se ha ido relajando poco a poco”.
Cohesión	PE27: “Sinceramente me ha sorprendido cómo en estos momentos se ha fortalecido el compañerismo y la ayuda mutua entre compañeros y compañeras”.
Sobrecarga física-psicológica	PE5: “Sinceramente espero que esto pase lo antes posible, esta situación me ha supuesto una carga excesiva de trabajo ya que hay que adaptar contenidos, planificación, evaluación, sin lugar a dudas esta modalidad online supone muchísimas horas más de trabajo”
Asistencia alumnado	PE26: “Al principio ha costado que los estudiantes se fueran incorporando a las clases virtuales. Me consta que han tenido problemas para adaptarse a esta nueva modalidad formativa debido a múltiples factores. Actualmente el número de asistentes a clase es casi igual que en las clases en modalidad presencial”.
Redes colaboración	PE22: “Hay algo que me ha sorprendido gratamente y es la ayuda desinteresada de muchos compañeros para solucionar problemas a la hora de impartir clases online”.
Cultura Coordinación	PE52: “En estos momentos creo que la coordinación ha jugado un papel importante para que todos los profesores vayamos a una”.
Primera línea	PE18: “Nos ha tocado en esta crisis, cómo les ha ocurrido a otros profesionales, estar en la primera línea del frente. Somos los que tratamos directamente con los estudiantes y, por ello, nos encontramos los problemas y quejas de primera mano, también los que intentamos solucionarlos”.
Normalizar directrices	PE28: “Al principio no contábamos con directrices claras desde la Universidad. Paulatinamente sí nos fueron dando algunas básicas que nos permitieron ir adaptándonos”.
Nuevo ambiente laboral	PE58: “Hecho mucho de menos el volver a la normalidad porque el ambiente de trabajo en casa no es lo mismo. Este ambiente además es distinto y es más complicado trabajar así”.

Subcategoría	Ejemplo de Fragmentos
Infraestructuras precarias	PE21: “A veces me desespero porque el ordenador se me bloquea y algunas aplicaciones me van muy lentas”.
Situación familiar-hogares	PE15: “Reconozco que me cuesta trabajar en casa con los niños por aquí, son pequeños y es difícil que no aparezcan en la habitación mientras doy clase, aparte no descansas igual”.
Inexperiencia	PE20: “Al principio he tenido problemas para adaptarme a la docencia online, desconocía algunas aplicaciones y he tenido que ponerme a trabajar en ellas para utilizarlas”.
Conexión	PE4: “Mi conexión va bien pero conozco a un compañero que no tiene internet en su casa ya que le ha pillado todo esto de mudanza y lo está pasando realmente mal con todo esto”.

Tabla 4. Subcategorías y fragmentos de ejemplo referidos a la categoría “Alumnado” (A). Elaboración propia.

Subcategoría	Ejemplos de Fragmentos
Necesidades Individuales	AE13: “Se nos pidió desde la propia Universidad que intentáramos adaptarnos a las necesidades del estudiantado, teniendo en cuenta las necesidades concretas de cada cual”.
Circunstancias personales	AE42: “He tenido conocimiento por mis estudiantes que las circunstancias no son las mismas para todos, algunos han cambiado de residencia y no tienen el ambiente de trabajo que tenían aquí”.
Infraestructuras precarias	AE47: “Hemos detectado que los estudiantes están teniendo problemas para seguir las clases debido a múltiples causas, como por ejemplo, mala conexión a Internet o equipos obsoletos”.
Situación familiar-hogares	AE29: “Algunos estudiantes me han comentado que en sus casas lo están pasando mal porque hay familiares enfermos de covid e incluso fallecimientos”.
Nuevo ambiente escolar	AE11: “Los estudiantes no tienen la rutina que antes tenían, si se conectan a la hora de la clase pero el ritmo de trabajo es diferente, según comentan”.
Sobrecarga física psicológica	AE60: “Noto en mis clases que los alumnos están cansados, se quejan continuamente de la cantidad de cosas que deben hacer y entregar para las asignaturas y que les cuesta cada vez más”.
Equipos informáticos	AE10: “Por lo escuchado en clase, algunos estudiantes no pueden conectarse ya que sus Pcs no soportan algunos programas al ser muy antiguos”.

Tabla 5. Subcategorías y fragmentos de ejemplo referidos a la categoría “Herramientas TIC” (TIC). Elaboración propia

Subcategoría	Fragmentos de ejemplo
Ayuda Rápida	TICE9: “Es de agradecer cómo Enseñanza Virtual ha estado siempre ahí para prestarnos la ayuda que hemos necesitado en cualquier momento”.
Recursos no diseñados para el momento	TICE12: “La verdad que me ha costado un poco adaptarme a la cantidad de apps y programas nuevos que se nos ha ofrecido. Reconozco que ha sido por nuestro bien, pero me pareció agobiante al principio el bombardeo de tantos programas”.
Improvisación	TICE16: “Los primeros días eran un caos. He tenido que echar mano de la improvisación porque no manejaba bien los recursos que se nos ofrecieron. Además los contenidos de la asignatura no los tenía adaptados”.
Formación	TICE19: “Al principio me ha costado adaptarme a las nuevas aplicaciones que hemos tenido que utilizar, pero gracias a que he ido realizando cursos para su utilización, me ha ido muy bien”.

Tabla 6. Subcategorías y fragmentos de ejemplo referidos a la categoría “Adaptación” (AD). Elaboración propia

Subcategoría	Fragmentos de ejemplo
Saturación	ADE17: “Al principio no teníamos apenas información, pero hubo un momento en el que nos empezaron a llegar muchos correos con directrices que teníamos que seguir. Fueron muchos correos en un corto espacio de tiempo”.
Improvisación	ADE24: “Cuando comenzó todo, tuvimos que improvisar mucho debido a que no contábamos con directrices claras sobre cómo actuar, no sabíamos qué explicarles a los alumnos. Fue un poco caótico”.
Incertidumbre	ADE39: “Una de las cosas que hemos comentado tanto alumnos como profesores entre nosotros ha sido la incertidumbre inicial que teníamos con respecto a lo que estaba ocurriendo”.
Decisiones rápidas	ADE27: “Al principio, en una situación como la que se nos ha dado, tienes que tomar muchas decisiones rápidas. Desde qué responderle a los alumnos hasta decidir qué tipo de evaluación es la más acertada para esta nueva metodología online”.

Subcategoría	Fragmentos de ejemplo
Esfuerzo	ADE2: “Lo que está claro es que esta situación está suponiendo un gran esfuerzo para todos, la Universidad, los alumnos, las personas encargadas de los servicios informáticos y por supuesto para los profesores.
Problema de seguimiento alumnado	AD15: “Uno de los grandes problemas con los que nos estamos encontrando los profesores es el de poder llevar a cabo el seguimiento de los alumnos, tal y como nos han pedido desde la Universidad. Es muy difícil saber el motivo por el cual no se conecta un alumno, o no te entrega una tarea”.
Escaso tiempo	AD21: “Hemos tenido muy poco tiempo para poder adaptarnos a esta nueva situación. Todo ha tenido que ser muy rápido. Y para eso hemos necesitado cambiar el chip”.
Estrés	AD22: “Reconozco que toda esta situación me está creando estrés, y que afecta a mi rendimiento e incluso a mi vida. A los alumnos, por lo que comentan, también les está suponiendo mucho estrés todo lo que acontece”.
Ansiedad	AD6: “Tengo la sensación de que mi nivel de ansiedad es mayor que en condiciones normales, todo ello promovido por la inexperiencia en situaciones como ésta y, también lo observo en mi alumnado”.

A partir de los datos analizados, se ha podido obtener un paisaje comprensivo y contextualizado de la adaptación al cambio, teniendo en cuenta los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje: el profesorado, el alumnado, el propio proceso en sí mismo y las herramientas disponibles para la nueva metodología puesta en marcha, en este caso, desde la perspectiva de uno de los agentes implicados en dicho proceso, el profesorado.

Se destacan dos etapas bien diferenciadas. Una primera donde el caos imperaba día tras día, y una segunda en la que la adaptación y normalización eran sus señas de identidad. Es por ello que puede haber subcategorías que, aunque en un principio parezcan contradictorias no lo son, simplemente se dieron en un momento temporal diferente.

En referencia a la primera categoría “Proceso de Enseñanza y Aprendizaje” (PEA), los resultados muestran, corroborando así los objetivos 1 y 2, que una de las mayores preocupaciones del profesorado participante en el panel de personas expertas ha sido la flexibilización a todas las situaciones que se estaban produciendo, en un primer momento, debido a la falta de protocolos y directrices existentes. Cuando las directrices fueron normalizando la situación, la principal preocupación del profesorado fue mantener el calendario estipulado y para ello adaptaron las programaciones docentes en lo referente a la planificación y evaluación del alumnado dadas las dificultades para evaluar ciertas competencias recogidas en las programaciones docentes.

Con respecto a la categoría “Profesorado” (P), y para dar respuesta al objetivo 2, los docentes han descrito la situación vivida en primera persona. Han narrado cómo fueron esos primeros momentos en los que el profesorado era el enlace de comunicación con los estudiantes, donde la mayor dificultad se encontraba en qué contarles. A esto se sumó su inexperiencia para llevar a cabo su labor docente en el nuevo escenario virtual, en el que hacía falta establecer una normalización de las directrices que se iban proponiendo desde las Universidades sobre la marcha. Narran cómo se dieron algunos factores que influyeron en que la adaptación a esta nueva modalidad formativa tuviera sus frutos en un corto espacio de tiempo, como fueron la realización de aprendizaje conjunto entre el propio profesorado, a través de una gran cohesión y formando redes de colaboración en muchos casos o mediante la ayuda ofrecida por las propias Universidades, proporcionando cursos de formación sobre aplicaciones que podían ser utilizadas en su labor docente a las que ahora les ven proyección de futuro. Asimismo, comentan algunas circunstancias que dificultaron su trabajo diario. Una de ellas fue trasladar el entorno laboral a sus domicilios donde, en muchos casos, no contaban con las infraestructuras tecnológicas apropiadas para poder desempeñar su labor profesional, tales como problemas en las conexiones a internet o con equipos informáticos poco adecuados u obsoletos. Además, se sumaron dificultades que resultaban de la propia situación familiar, tales como el cuidado de niños y niñas en el caso de familias monoparentales, o familias biparentales en las que ambos cónyuges teletrabajan sin tener a nadie que pueda hacerse cargo de sus hijos e hijas o familias que tienen a otras personas a su cargo, o incluso el tener que sobrellevar una enfermedad durante este periodo que les han impedido estar al cien por cien dedicados a su labor docente. Todo ello ha motivado en el plantel docente una gran sobrecarga física y psicológica.

Sobre la tercera categoría “Alumnado” (A), es necesario destacar que todo está contado en segunda persona; es decir, sabemos del alumnado por las expresiones verbalizadas por el profesorado del panel. En relación al objetivo específico 3, se destaca siempre la gran preocupación por acomodarse en todo momento a las necesidades individuales de cada estudiante atendiendo a sus circunstancias personales ya que muchos de ellos y ellas han manifestado que están teniendo dificultades en relación a sus equipos informáticos al no tener un software adecuado para soportar algunos programas de los utilizados para la docencia, también con el número de equipos existentes en sus domicilios, que en muchos casos son compartidos con familiares, e incluso con la conexión a internet desde donde se conectan para recibir las clases. Súmese a esto la situación familiar que están viviendo, producida por el Covid-19, que ha promovido un cambio de rutinas académicas. Destacar también la sobrecarga física y mental que el alumnado está experimentando debido al cúmulo de actividades y tareas que deben realizar en cada una de las asignaturas.

En relación a la categoría “Herramientas TIC” (TIC), y en referencia al objetivo específico 4, todo el profesorado del panel de expertos afirma, que al principio la sensación de caos era palpable y el vehículo era la improvisación para adaptar tanto al personal como los recursos disponibles, a la nueva modalidad online. A su vez, destacan la gran ayuda recibida por parte de los diferentes centros de Enseñanza Virtual de las tres Universidades que, en un

brevísimo espacio de tiempo, elaboraron unas guías para la docencia online COVID.19, así como consejos para la evaluación en línea. También ofrecieron diferentes aplicaciones para la docencia online y un gran número de cursos de formación tanto para el profesorado como para el alumnado para aprender a utilizar las nuevas herramientas con las que ahora están satisfechos. Asimismo, adaptaron el entorno informático de las diferentes Universidades para que pudiera soportar la docencia online.

La última categoría que se ha tenido en cuenta “Adaptación” (AD), alusivas a los objetivos 2 y 3, hace referencia a la capacidad de resiliencia tanto del alumnado como del profesorado ante una situación sobrevenida y de la cual no se tiene experiencia ninguna. Han aparecido subcategorías como saturación, improvisación, incertidumbre, decisiones rápidas, escaso tiempo; propias de esa primera fase a la que hemos hecho alusión. Así mismo, es necesario destacar la subcategoría esfuerzo. El profesorado ha hecho un gran derroche de energía para poder salir de esta situación de una forma satisfactoria, aunque el precio sea dos de las subcategorías que también han aflorado en esta categoría, nos referimos al estrés y la ansiedad.

4. Discusión

Como se ha podido constatar a través del análisis de las opiniones recabadas mediante el panel de personas expertas y los resultados obtenidos que confirman los objetivos planteados en esta investigación, en estos momentos es cuando somos conscientes del gran esfuerzo que se está haciendo para que el curso académico actual no se vea mermado en cuanto a la calidad requerida, a pesar de la transformación que ha tenido que sufrir el sistema educativo.

Esta experiencia debería servir de guía para una futura prevención de situaciones como la que estamos viviendo, así como afrontar el nuevo curso en la modalidad multimodal, es decir, aunando la docencia presencial con la online utilizando entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, se ha podido comprobar cómo se han implementado medidas, que, aunque han sido en un espacio muy corto de tiempo y con demasiada premura e improvisación, sí están sirviendo para poder realizar una adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que, si la improvisación es acorde a la enseñanza presencial, utilizada en la enseñanza online, puede ser contraproducente (Sarramona & Santiuste, 2015).

Las implicaciones de esta experiencia deberían valer para realizar algunas propuestas pedagógicas que ayuden a mejorar y sirvan para prevenir futuras situaciones similares a la que acontece actualmente.

Es esencial elaborar protocolos de actuación para situaciones de emergencia como la que acontece, en los que la comunicación tenga un papel primordial, donde se especifiquen y delimiten claramente las responsabilidades y funciones de los distintos órganos de la institución, y donde las directrices queden establecidas de una manera clara y no se tenga que recurrir a la toma de decisiones precipitadas motivadas por la necesidad de ofrecer actuaciones rápidas como las propuestas realizadas a través de El Ministerio de Universidades, representantes delegados por las Comunidades Autónomas, representantes de las Agencias de Evaluación de la Calidad, representantes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y representantes del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (2020), la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2020), o la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, las Universidades, representantes de estudiantes y la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento (2020), entre otros organismos.

Dichos protocolos de actuación deben contemplar aspectos tan importantes como son asegurar la calidad de la enseñanza, una adecuada planificación, la transparencia y documentación de los cambios que se produzcan en la docencia, la información al estudiantado de las adaptaciones realizadas en la metodología docente, la inclusión y la flexibilidad para asegurar que ningún estudiante se sienta excluido por falta de recursos tecnológicos, la coordinación tanto horizontal como vertical para garantizar la coherencia y consistencia en las decisiones que se tomen, así como el mantenimiento del calendario académico previsto con el objetivo de impedir retrasos que perjudiquen al sistema educativo.

Creemos necesario, tras lo vivido, que no se debe esperar a situaciones de emergencia para invertir aún más, por parte de las administraciones y organismos responsables, en la formación tanto del profesorado como del alumnado en aspectos tales como las tecnologías de la información y comunicación o en el conocimiento de distintas metodologías pedagógicas y estrategias didácticas, que permitan a los docentes adaptarse mejor a la situación que pueda darse, tal como Manuel Castells, ministro de Universidades, ha expresado en su primera comparecencia pública desde que el estado de alarma se decretara el pasado 14 de marzo donde sostiene que “La enseñanza bimodal no es el mundo que viene, sino el que ha venido ya”, lo que conlleva una “nueva forma de enseñanza que requerirá un aumento de la digitalización, inversión en las Universidades y reciclaje del profesorado” (Presidencia del Gobierno de España, 2020, párrafo 1).

Esto debe estar acompañado de una e-pedagogía transformadora, que permita un mejor desarrollo de la Sociedad del Conocimiento. Para ello se hace imprescindible un cambio de mentalidad en todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque no es hacer lo mismo con tecnologías de la información y la comunicación, al profesorado también se le pide que sepa utilizar las TIC de manera práctica, y para ello debe pensar y repensar los contenidos, actividades y estrategias para adaptarlos a una modalidad formativa diferente, que garantice la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. (; Engen, 2019; Colás-Bravo, et al., 2019;).

Creemos que es el momento de apostar por un modelo pedagógico mixto “presencial-virtual”, que sirva para asentar las bases de una metodología e-learning, ya que “Cuanto más asentada esté la estrategia institucional en el terreno de la educación online, más fácil habrá sido llevar a cabo esta transición de emergencia, para dar continuidad a las actividades docentes desde un prisma no presencial” (García-Peñalvo, et al., 2020b, pp. 12-13). Dicho modelo debe estar apoyado en el uso de metodologías activas, en el que el aprendizaje sea bidireccional (Miño-Puigcercós, et al., 2019), apostando por un cambio y concreción de la evaluación.

Como conclusión final de esta investigación se puede decir que, tras el análisis llevado a cabo sobre lo expresado por las personas expertas, se ha llegado a visualizar una panorámica del impacto que está produciendo el estado de alarma decretado por el Gobierno, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en ocho Universidades presenciales públicas, y cómo éstas han tenido que transformar el modelo educativo y adaptarse a una enseñanza online en un corto espacio de tiempo.

La forma en que se ha afrontado la adaptación por parte del sistema educativo está bien para una situación de emergencia en la que no había protocolos establecidos ni directrices marcadas, pero debemos reflexionar y realizar una correcta planificación, en la que se produzca una verdadera transformación digital que redunde en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de cara al nuevo curso.

5. Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 15(1)1-15. Mayo 2020. bit.ly/3exi1QZ
- Amuchástegui, G., del-Valle, M. y Renna, H. (2020). Guía “Educación en emergencias en la E2030”. *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59841>
- Area, M. & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424. https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Cabero, J. y Infante-Moro, A. (2014). Empleo del Método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., y Reyes-de-Cózar, S. (2019). The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. [El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural]. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, las Universidades, representantes de estudiantes y la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA). (2020). *Documento marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el covid-19 durante el curso académico 2019-2020*. <https://bit.ly/2ZKa6vw>
- Cueto, C. (2020). El COVID19 acelera la digitalización de los profesores. *Computer World*. <https://bit.ly/2XKpCVI>
- De-Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación*, 20, 23-48. <https://bit.ly/3ccetlv>
- Engen, B. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers’ digital competencies. [Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes]. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Estrada, P. (2020, 19 de marzo). *Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://bit.ly/3eu1ZY2>
- Fleet, A., & Cambourne, B. (1984). The coding of naturalistic data. *Research in Education*, 41, 1-15. <https://doi.org/10.1177/003452378904100101>
- García-Peñalvo, F.J. (2020a). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad, Una conversación pública sobre la universidad*. <https://bit.ly/2YPUeXU>
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020b). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21 (2020), article 12. <https://bit.ly/2ZQKrK0>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegémica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e). <https://bit.ly/2ZOaCIX>
- Llorens, F. (2020, 2 de mayo). Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología. <https://bit.ly/34kYXSS>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson. <https://bit.ly/2yL2a23>
- Mena, L. (2017). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo*, v.8, número 3, Julio-Diciembre de 2018. <https://bit.ly/2yJbSSo>
- Ministerio de Universidades, representantes delegados por las Comunidades Autónomas, representantes de las Agencias de Evaluación de la Calidad, representantes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y representantes del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (2020). *Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020*. Documento de Trabajo. <https://bit.ly/3eu3zJt>

- Miño-Puigcercós, R.; Domingo-Coscollola, M. y Sancho-Gil, J. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XXI*, 22(1), 139-160. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20057>
- OCDE (2020). El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Pereira, S., Filloi, J. y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal]. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Presidencia del Gobierno de España (2020). Rueda de prensa del ministro de Universidades, Manuel Castells. <https://bit.ly/2XDjrc>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, de 14 de marzo de 2020, pp. 25390 – 25400. <https://bit.ly/2zLpY6n>
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2020). *Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19*. <https://bit.ly/2TRVeHI>
- Rodríguez-Álvarez, S. (2020). *El covid-19 dibuja una universidad “online” para el próximo curso: profesores y estudiantes piden más recursos contra la brecha digital*. Infolibre, Información Libre e Independiente. <https://bit.ly/3euAnlC>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 Núm. 1 (2015) 81-100. <https://bit.ly/2zzTJXT>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18, 179-183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Sarramona, J. y Santiuste, V. (2015). La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, año LXXIII, nº 262, septiembre-diciembre, 449-464. <https://bit.ly/2AhBGWe>
- Stenius, K., Mäkelä, K., Miovsky, M., & Gabrhelik, R. (2008). How to write publishable qualitative research. En T. F. Babor, K. Stenius, S. Savva y J. O'Reilly (Eds.), *Publishing addiction science: A guide for the perplexed, 2nd edition* (pp. 82-97). Essex: International Society of Addiction Journal Editors. <https://bit.ly/3etO980>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla. <https://bit.ly/3caNSFy>
- Unesco (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://bit.ly/2TTFvrH>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa experiencia vivida*. Idea Books. <https://bit.ly/2ZOfb63>
- Ventura, J. L. y Barboza, M. (2017). ¿Es posible generalizar en estudios cualitativos? *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(1), 325. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017221.31682016>
- Yin, R. (2006). Case Study Methods, en J. L. Green, G. Camili y P. B. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, 111-122. Erlbaum. <https://bit.ly/2XeftBw>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>