

# Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: evaluación de un caso

Mentoring for university professors in the fase of the Covid-19: evaluation of a case

María Sánchez González<sup>1</sup>, Antonio Castro Higuera<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Málaga, España

m.sanchezgonzalez@uma.es , acastro@uma.es

**RESUMEN.** Este artículo recoge resultados y evaluación de una iniciativa de formación y acompañamiento a profesorado universitario surgida como respuesta institucional táctica ante las competencias tecnológicas y didáctico-pedagógicas que requirió la virtualización de la docencia fruto de la pandemia de la Covid-19: el programa de mentorías en competencias digitales de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, España. Más allá de meros datos de ejecución (acciones realizadas y participación), se recolecta mediante encuestas la visión del profesorado participante para determinar entre otros aspectos su grado de satisfacción, percepción de las mentorías y potencial incidencia en la enseñanza-aprendizaje, para lo que se sondea también al alumnado. Aunque la adaptación al escenario es desigual, se muestran avances en la capacitación docente y en el uso de tecnologías y herramientas y una valoración positiva de las distintas líneas de actividad de las mentorías (seminarios formativos, asesoramiento personalizado y espacio virtual con recursos).

**ABSTRACT.** This article collects results and evaluation of a training and support initiative for university teachers that emerged as a tactical institutional response to technological and didactic-pedagogical competencies that required the virtualization of teaching as a result of the Covid-19 pandemic: the mentoring program in digital competences of Communication Sciences from the University of Malaga, Spain. Beyond mere execution data (actions carried out and participation), the vision of the participating teachers is collected through surveys to determine, among others aspects, their degree of satisfaction, perception of the usefulness of mentoring and its potential impact of teaching, for which the students are also surveyed. Despite uneven adaptation to the new scenario, the results show progress in teacher training, and positive feedback with the different lines of activity of the mentoring (training seminars, personalized advice and virtual space with resources).

**PALABRAS CLAVE:** Innovación, Competencias digitales, Formación de profesorado, Digitalización, Covid-19.

**KEYWORDS:** Innovation, Digital skills, Teacher training, Digitization, Covid-19.

## 1. Introducción

La innovación, entendida como herramienta de la estrategia organizacional (Sánchez, 2017; Infante-Moro et al., 2021a), e incluso como competencia básica o disciplina susceptible de ser aprendida y practicada por cualquier entidad (Drucker, 1985), es fundamental para su eficacia, eficiencia y mejora continua. Especialmente en tiempos de crisis (Megías, 2009, 2013), que brindan oportunidades y espacios para la disrupción creativa y la puesta en marcha de soluciones innovadoras (Dutta, Lanvin & Wunsch-Vincent, 2020).

En Educación Superior -y en general, en otros niveles educativos-, la llegada y expansión de la Covid-19 a inicios de 2020 ha obligado a digitalizar de forma táctica la docencia durante parte del curso 2019-20 y 2020-21. Según las circunstancias sanitarias y la evolución de la pandemia, se han ido alternando el modelo totalmente virtual y el bimodal, caracterizado porque parte del alumnado seguía las clases desde el aula -desde donde eran impartidas- y otra parte a distancia por videoconferencia. En unas universidades “clásicamente presenciales” (García-Peñalvo & Corell, 2020) y con carencia de políticas y modelos estratégicos de docencia no presencial (García-Peñalvo, 2020), para hacerlo posible ha sido necesario impulsar a pasos agigantados una transformación digital institucional en lo referido a la enseñanza virtual, con la adquisición de nuevos recursos y herramientas, la puesta en marcha de nuevos procesos y servicios de apoyo docente e incluso la adaptación de su normativa.

Hemos vivido, en fin, un tsunami que ha requerido toma de decisiones (Infante-Moro et al., 2021b) y respuestas ágiles a la comunidad educativa y a la sociedad, y que ha situado a las personas en el centro, más allá de herramientas y tecnologías, también en la universidad española. Perfiles como los técnicos de apoyo a la docencia o los técnicos de plataformas virtuales se han visto desbordados en pandemia, al tiempo que esta ha visibilizado su labor. Gestores académicos y equipos de gobierno, por su parte, han tenido que adaptar el funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje para garantizar la continuidad de la actividad académica de forma segura, dotando de los recursos materiales y técnicos necesarios (CRUE, 2020). Han debido además innovar en la gestión de personas como el cuerpo docente, sobre el que descansa no solo “el acto didáctico (fase interactiva)”, sino también “el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas y, como no, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su institución” (Mas Torello, 2011: 199). Como apuntaba García-Peñalvo y Correll (2020: 86), aludiendo al profesorado en plena pandemia, “el mayor problema se ha puesto de manifiesto en las personas, de forma que muchos de los involucrados han reportado carencias competenciales”. Se trata de dar respuesta a sus demandas y capacitarlos para afrontar todas estas funciones de su docencia en red sin que ello repercuta negativamente en el aprendizaje del alumnado, su motivación o rendimiento académico.

La formación del profesorado ha sido por tanto, conforme a las recomendaciones de organismos como la UNESCO o el Grupo del Banco Mundial (CRUE, 2020), parte de las medidas institucionales esenciales para asegurar la continuación de la enseñanza garantizando su calidad en las que han puesto el foco las universidades durante la pandemia. Estas han adaptado de forma táctica actividades ya existentes, virtualizándolas para permitir seguir las al profesorado, e incluso abriéndolas a otros docentes y perfiles interesados más allá de la Universidad. Y al tiempo, han diseñado y ejecutado nuevos planes formativos de contingencia centrados en e-learning y competencias digitales, con actividades virtuales de carácter breve, muchas bajo el formato de seminarios por videoconferencia centrados en el manejo de determinadas tecnologías o en casos prácticos de innovación educativa con diversos enfoques metodológicos. Es el caso de la Universidad Internacional de Andalucía, donde sus #webinarsUNIA ya existían antes de la Covid-19 pero con esta creció de forma exponencial oferta y público, con más de 13.000 inscripciones en los veinte seminarios de 2020-21 (Sánchez, Miró, Ruiz & Cebrián, 2022); de la Universidad Oberta de Cataluña, que lanzó en 2020 un ciclo de diez seminarios, cada uno focalizado en un tema crucial al que el profesorado debía dar respuesta con la pandemia (Sangrá, 2020); o de la Universidad de Valladolid, que también lanzó, entre marzo y junio de 2020, más de 30 webinars para profesorado, junto a otras actividades y a “una guía de



soporte en formato SPOC que ha reunido a 1700 docentes (más de dos terceras partes de la plantilla)” (García-Peñalvo & Correll, 2020: 86).

La colaboración interuniversitaria en materia de formación de profesorado también se ha intensificado durante la pandemia, creando espacios de trabajo online para compartir experiencias y recursos de apoyo y capacitación docente como ha sucedido con la iniciativa de portal web “La Universidad en Casa” alojado en la UNED y UOC e impulsado por Crue-Docencia y Crue-TIC en el caso español (CRUE, 2020); o poniendo en marcha redes colaborativas en el seno universitario, como Facultad Cero -coordinado desde la Universidad de Granada y con la colaboración de la Secretaría General Iberoamericana, la Fundación Carolina y diversas universidades españolas-, con objeto de dar voz a los docentes para construir, mediante el diálogo y la reflexión en red, la universidad del futuro en estos tiempos excepcionales (Facultad Cero, n.d.). Estas iniciativas se caracterizan por un enfoque global, o que prima dar cabida a un gran número de docentes.

Pero hay universidades que han apostado además por poner a disposición del profesorado recursos de capacitación y apoyo a nivel de centros. Es el caso de la Universidad de Málaga, que ha agregado ad hoc a su plan estratégico de fomento de la calidad docente e innovación educativa una convocatoria que, bajo la denominación de “Medidas para la asistencia al PDI (...) a través de mentores en competencias digitales para la docencia y evaluación no presencial – Covid-19”, parte de “las singularidades y características propias de las distintas titulaciones” y por ende, de la necesidad de atender “necesidades formativas específicas” del profesorado ante la virtualización táctica de la docencia fruto de la pandemia. Su objetivo es “incidir en una ayuda de proximidad” que complemente, a través de docentes designados en los distintos Centros, la formación y los instrumentos ofertados de manera general a la comunidad docente universitaria.

Este artículo se centra en un estudio de caso, el programa de mentorías en competencias digitales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, enmarcado en la citada iniciativa institucional (Plan de Docencia Integral de la Universidad de Málaga, curso 2019-20. Convocatoria Línea: 1. Calidad docente, Acción 10. Mentores Covid, Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador).

La mayoría de análisis académicos sobre la transformación digital de las enseñanzas universitarias con motivo de la pandemia de la Covid-19 lo hacen desde la perspectiva docente, poniendo el foco en experiencias innovadoras desarrolladas en determinadas asignaturas o titulaciones -p.ej. Duque, Sedano & Palomo (2021), del área que nos ocupa, Ciencias de la Comunicación-. Con menor frecuencia se centran en la perspectiva de los estudiantes -p.ej. Baladrón, Correyero & Manchado (2020), en comunicación, o Pérez, Vázquez & Cambero (2021)- y en su valoración de la docencia virtualizada -p.ej. Sáiz-Manzanares, Casanova, Lencastre, Almeida & Martín-Antón (2022, preprint)-. Y es poco habitual que reúnan las dos perspectivas, como sucede con el análisis de Pérez-Escoda, Tusa, Cervi & Tejedor (2021), que dibujan un mapa “cuantitativo, descriptivo y exploratorio”, mediante cuestionarios, de la visión de alumnos y profesores de Ciencias de la Comunicación de distintos países sobre la enseñanza-aprendizaje en la universidad durante la primera oleada de la pandemia (febrero-abril 2020) “desde una perspectiva holística: percepción del proceso enseñanza-aprendizaje, apoyo emocional, metodología, evaluación, recursos educativos y plataformas online” y evidencia la importancia de la gestión institucional y la capacitación docente.

Sin embargo, las publicaciones que centran su perspectiva en aspectos institucionales y de gestión se centran en aspectos tecnológicos y organizacionales sobre todo (p.ej. Díaz & Barragán, 2021; o Gozalo, 2021, sobre TFG en comunicación), siendo menos habituales los pedagógicos (p.ej. Izquierdo & Pinto, 2021) y apenas inexistentes los de capacitación docente, de esta transformación digital en el escenario de la Covid-19.

Por ello consideramos relevante y pertinente exponer el planteamiento, resultados y evaluación, incluida la visión de los actores implicados, de la citada experiencia del programa de mentorías; compartiendo además algunas claves transferibles a otros contextos más allá de la pandemia de la Covid-19 y la virtualización táctica de la docencia; y reflexionando sobre la importancia de la formación del profesorado y del poder de fórmulas de acompañamiento docente como esta para contribuir a la innovación educativa universitaria.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. La cultura de la innovación como motor universitario

Como se ha adelantado, la cultura de la innovación, en sus distintas vertientes, tecnología, gestión y formación, ejerce de motor universitario, más aún ante circunstancias sobrevenidas como la pandemia de la Covid-19. En lo estrictamente referido a procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación educativa, entendida como la “aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos” (Sein-Echaluze, Fidalgo-Blanco & Alves, 2016) se basa en cuatro pilares: personas, conocimiento, procesos y tecnología, que deben abordarse de forma estratégica e interrelacionada en cualquier política o plan para el fomento de la innovación docente universitaria.

Esta concepción de docencia innovadora es aplicable a cualquier modalidad, incluyendo la enseñanza-aprendizaje presencial; al tiempo que la modalidad de e-learning no tiene, per sé, carácter innovador por el mero hecho de estar mediada por la tecnología. Más bien al contrario, en ocasiones se corre el riesgo de repetir los mismos errores que se han cometido en otras disciplinas, como el periodismo, y crear ediciones facsimilares al aula, no adaptadas a las peculiaridades y al potencial del entorno digital, de asignaturas o programas en red. “No se trata de improvisar o hacer lo mismo y de la misma forma que veníamos haciéndolo en docencia presencial” (Sánchez, 2021: 44), sino de “aportar un valor añadido, adoptar el potencial del e-learning y apropiarnos de las tecnologías” (ibid.). Y ello requiere, sin duda, de la motivación y capacitación del profesorado.

### 2.2. Cambio cultural y capacitación docente: formación del profesorado en competencias digitales

Promover la innovación sólo es posible cuando se cuenta con docentes innovadores, dispuestos y preparados para el cambio. Se trata de que adquieran determinadas competencias. Pero también de promover un cambio cultural que conciencie al profesorado de la importancia de enfrentarse a la docencia prestando atención a las necesidades del alumnado y a su aprendizaje activo y significativo, poniendo la evaluación al servicio de los objetivos de aprendizaje, creando sus propios contenidos digitales o haciendo un correcto uso o reutilización de los de otros y empleando, en fin, la tecnología como herramienta no como fin. Hablamos de formar docentes e-competentes, capaces de diseñar modelos híbridos o líquidos, conectados e innovadores (Sánchez, 2021; Infante-Moro et al., 2021c; Pardo & Cobo, 2020), en un entorno en donde debemos entender las competencias digitales como conocimientos, habilidades y destrezas que van más allá de lo meramente instrumental y que implican el uso eficaz y eficiente de la tecnología al servicio del aprendizaje (Sánchez, 2021). En otras palabras, se trata de impulsar la alfabetización digital de los docentes en lo relativo al dominio de las TIC desde una perspectiva didáctico-pedagógica, y su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Esta idea se relaciona con el llamado modelo de “conocimiento tecnopedagógico del contenido (TPACK)” (Koehler et al. 2012), que frente a otras visiones tecnocéntricas requiere, entre otros, de conocimientos sobre “cómo las tecnologías pueden ser utilizadas para construir sobre conocimiento existente” o sobre “técnicas pedagógicas que utilizan tecnologías de forma creativa para enseñar el contenido, el conocimiento de las dificultades del aprendizaje y la forma como las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentran” (Marcelo, 2021: 25).

De acuerdo al marco europeo DigCompEdu (Redecker, 2020), la competencia digital docente se define por una lógica progresiva de desarrollo competencial docente en 6 grandes áreas (ver figura 1). Según este marco, que facilita la estandarización de programas de formación de profesorado, estas áreas llevan asociadas a su vez una serie de competencias que el profesorado debe “poseer para fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras usando herramientas digitales” (European Union, 2017), entre estas, las plataformas de enseñanza-aprendizaje en red (campus virtuales, sistemas de webconferencia, etcétera).





Figura 1. Visión del marco DigCompEdu (European Union, 2017). Fuente: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

## 2.3. El acompañamiento como herramienta básica: programas de mentorías universitarios

Nos referimos ya a la tendencia de los últimos años, acrecentada ante la pandemia, de apostar, incluso en lo referido a la formación de profesorado universitario, por modelos y formatos virtuales de carácter más masivo, casi siempre por razones operativas y económicas, e incluso abierto, del tipo MOOC y derivados o webinars síncronos, en red. Pero existen otras fórmulas que vienen implantándose con éxito y que, si bien pueden también virtualizarse, se basan en un modelo opuesto, ya que frente a los contenidos, prima en ellas el componente humano y la cercanía: nos referimos a los programas de acompañamiento docente.

Estos programas, existentes ya antes de la pandemia, se basan en la figura del mentor, que puede definirse como “docente con experiencia y con formación especializada como formador que ofrece su apoyo al profesorado principiante” (Gallego, 2018), y van a menudo orientados a profesorado novel universitario (López, 2010; Payo & Sáiz, 2012; Luque, 2018; Rodríguez, Fernández-Arroyo & Solís, 2013; Bernier, Castillo, García & Rojas, 2012). De naturaleza diversa, podemos incluir aquí “los programas de integración o planes de acogida que combinan la inserción laboral y la capacitación didáctica; el aprendizaje relacionado con la práctica, que se apoya en el contexto laboral como punto de referencia para desarrollar la formación docente del profesorado novel; y el aprendizaje a través de redes, que se basa en la interacción a través de las tecnologías para abrir posibilidades de relación y facilitar el aprendizaje en red” (Fernández-Saliner, Belando & González, 2017). En todos los casos su éxito evidencia su “gran poder formativo adecuado a la universidad actual” (ibid.) y su importancia para estimular el desarrollo del pensamiento reflexivo y autónomo del profesorado (Díaz & Bastías, 2013).

## 3. Metodología

Recogemos en este apartado lo relacionado tanto con la planificación y ejecución del programa de mentorías en Competencias Digitales en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, a cargo de docentes en activo seleccionados mediante convocatoria competitiva (dos en este caso, de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad respectivamente), como, sobre todo, el sistema de evaluación de sus resultados. Cabe destacar que el planteamiento, en este caso, diseñado por los mentores previa coordinación con decanato del centro, fue más allá de los mínimos exigidos en la convocatoria en cuanto a líneas de actuación, desarrolladas en este caso entre mayo y septiembre de 2020.

### 3.1. Temporalización, líneas de actividad y herramientas empleadas

### 3.1.1. Creación de espacio virtual centralizador, coordinación inicial y puesta a disposición del profesorado

Tras conocer la designación como mentores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, se procedió, a finales de mayo de 2020, a la puesta en marcha de un espacio centralizador de las mentorías a través del campus virtual del centro (“Sala de mentoría de competencias digitales para docencia y evaluación no presencial Covid-19”), con diversos recursos de apoyo y guía y vías de comunicación con el profesorado, como se describe más adelante. Se celebró, además, una reunión virtual con Decanato para revisar este espacio antes de su comunicación a los compañeros y compañeras y coordinar el resto de actuaciones de las mentorías con vistas a la docencia de 2020-21.

Finalizada la misma, se remitió por correo electrónico, a través de Decanato, un mensaje al profesorado del centro donde los mentores se ponían a disposición de los compañeros/as, presentando la iniciativa, invitándoles a sumarse e indicando cómo acceder al espacio centralizador online (se decidió que fuese voluntario y mediante autoinscripción al mismo) y los recursos disponibles en el mismo.

Como se aprecia en la figura 2, dicho espacio estaba organizado de forma clara, por bloques. Iba de lo más “urgente” (“¡pregúntanos!”), con distintas vías de contacto y tutorización con mentores según se explica más adelante, a lo que suponía mayor profundización en cuestiones diversas (“¡echa un vistazo e inspírate!”), con recursos de ayuda y guía de la Universidad y otros autores (tutoriales, guías, grabaciones de seminarios, casos prácticos de virtualización...); un último bloque (“¡aprende online!”) proporcionaba información y acceso a los seminarios formativos que se organizarían más adelante y al material generado en éstos.

**Mentoría en Competencias Digitales CCom**  
María Sánchez González | Antonio Castro Higuera

**¡Pregúntanos! Consultas y asesoramiento personalizado**

- Lanza cuestiones que creas pueden ser de interés general
- Solicita asesoramiento personalizado por webconferencia (María Sánchez- horario de tarde)
- Solicita asesoramiento personalizado por webconferencia (Antonio Castro - horario de mañana y tarde)
- Sala de tutorías

**¡Echa un vistazo e inspírate! Recursos de apoyo y guía**

**¡Básico! Tutoriales y guías sobre herramientas disponibles en la UMA (Servicio de Enseñanza virtual)**

- Guía básica de recursos para docencia online COVID-19
- Guía básica de recursos para evaluación online COVID-19
- Tutoriales sobre pruebas de conocimiento y tareas en Moodle

**¡Ideal! Casos prácticos de virtualización de asignaturas**

- Grabación de seminario sobre experiencia de virtualización táctica de #ecap1920 #periodismoUMA
- Comparte tu experiencia de virtualización

**¡Saber y aprender más! Recursos externos en abierto online que pueden serte de utilidad**

- Kit de guías y recursos en abierto sobre e-learning, innovación educativa y competencias digitales- UNIA
- Pack de guías (uso educativo de webconferencia, evaluación online...) vía Cibermarkiya.com
- Portal de recursos sobre virtualización de la docencia #LaUniversidadCasa (CRUE)
- Webinars sobre Docencia no presencial de emergencia de la UOC (grabaciones y próximos ofertados)
- #WebinarsUNIA, seminarios por webconferencia sobre e-learning e innovación, gratuitos y abiertos (más de 20, a partir de 1 de junio)
- Comparte más recursos de interés

**¡Aprende online! Oferta de seminarios virtuales de formación para el modelo de enseñanza bimodal (sept. 2020)**

Figura 2. Detalle de página principal de espacio centralizador de mentorías online. Fuente:

<https://cccom.cv.uma.es/course/view.php?id=3120>





### 3.1.2. Asesoramiento y atención personalizada sobre virtualización de asignaturas

Como parte de las mentorías se realizó asesoramiento y atención personalizada, desde finales de mayo y hasta finales de septiembre, a aquellos/as compañeros/as que lo vinieron solicitando. Para optimizar la gestión de estas tutorías personalizadas, realizadas casi siempre de forma síncrona por webconferencia o, en su defecto y según el tipo de consulta, por teléfono, y que cada docente pudiera solicitar el horario que prefiriera para ser atendido, todo se centralizó a través del espacio virtual de las mentorías.

Se incluyeron ahí varias vías para contactar con los mentores en caso de requerir ayuda, y se comunicó al profesorado su finalidad. Para consultas generales / de interés para otras personas se habilitó un foro, y para cuestiones individuales se podía usar tanto el sistema de mensajería privada, como, en caso de asesoramiento personalizado y como se describe más adelante, reservar una cita por webconferencia en algunas de las franjas horarias disponibles.

### 3.1.3. Organización e impartición de seminarios virtuales para el profesorado

Antes del parón vacacional se diseñaron, previo consenso con Decanato, distintos seminarios virtuales con objeto de capacitar al profesorado, desde el punto de vista metodológico, organizativo y tecnológico, y en conexión con otras iniciativas formativas de la Universidad de Málaga (como los talleres, cursos online o tutoriales instrumentales elaborados desde Enseñanza Virtual), para su labor docente ante el sistema bimodal/virtual de cara al curso académico 2020-21.

Bajo la denominación de “Ciclo de seminarios virtuales de formación para el modelo de enseñanza bimodal ante la Covid-19”, se planteó, así, un itinerario formativo, impartido por los mentores del centro, María Sánchez y Antonio Castro, durante dos jornadas a mediados de septiembre de 2020, y compuesto de distintos seminarios online, de forma que cada docente pudiera inscribirse y seguir, a distancia, aquellos que le interesaran. De duración breve en todos los casos (no superior a 1,5-2 h), los tres primeros (formativos) siguieron la misma estructura. Junto a una parte expositiva, tras cada seminario se dejó espacio para plantear dudas a las personas asistentes.

Como puede verse en la tabla inferior (ver tabla 1), el primer seminario aportó una visión panorámica y estratégica, con claves, ideas, herramientas y casos prácticos, sobre diseño de recursos y actividades, impartición de sesiones, tutorización y evaluación formativa de estudiantes en red, para la planificación de asignaturas bajo modalidad semipresencial. Luego se celebraron dos seminarios monográficos y de carácter instrumental. Uno centrado en la impartición de sesiones en el aula con webconferencia para su seguimiento por el resto del alumnado y otro sobre estrategias y herramientas online para la evaluación continua en el escenario de semipresencialidad. Y por último se contempló una sesión dedicada a responder dudas y asesorar de forma personalizada al profesorado de cara a la adaptación de sus asignaturas.

	Nombre del seminario	Docente	Fecha y horario
Uno	Planificación de asignaturas semipresenciales: aspectos clave, ideas, herramientas y casos prácticos aplicables a Ciencias de la Comunicación	María Sánchez	16/09/2020. 10-12 h (2 horas)
Dos	Flujo de trabajo en el aula en el marco del nuevo modelo de enseñanza bimodal	Antonio Castro	16/09/2020. 12-13.30 h (2 horas)
Tres	Estrategias y herramientas de evaluación no presencial en Ciencias de la Comunicación	María Sánchez y Antonio Castro	17/09/2020. 10-12 h (2 horas)
Cuatro	Sesión final de asesoramiento personalizado y respuesta a dudas	María Sánchez y Antonio Castro	17/09/2020. 12-13.30 h (2 horas)

Tabla 1. Títulos, formadores, fechas y duración de los seminarios impartidos. Fuente: Elaboración propia.

A inicios de septiembre se procedió a su difusión entre el profesorado, animándoles a participar y solicitándoles inscripción online a aquellos que le interesaran con el fin de remitirles, con carácter previo a estos, indicaciones sobre cómo acceder a la sala virtual y la estructura de cada seminario.

Se decidió emplear, para impartirlos, la herramienta de webconferencia integrada en el propio campus virtual de la UMA como seminario C (Collaborate), de forma que además de quedar integrados en el propio espacio centralizador de las mentorías las grabaciones (ver figura 3), sirviera a los compañeros/as para dar a conocer esta herramienta, de las más recientemente incorporadas a la UMA, también para las sesiones bimodales. Salvo el cuarto seminario, a modo de sesión de asesoramiento y consultas personalizadas, el resto fueron todos grabados.

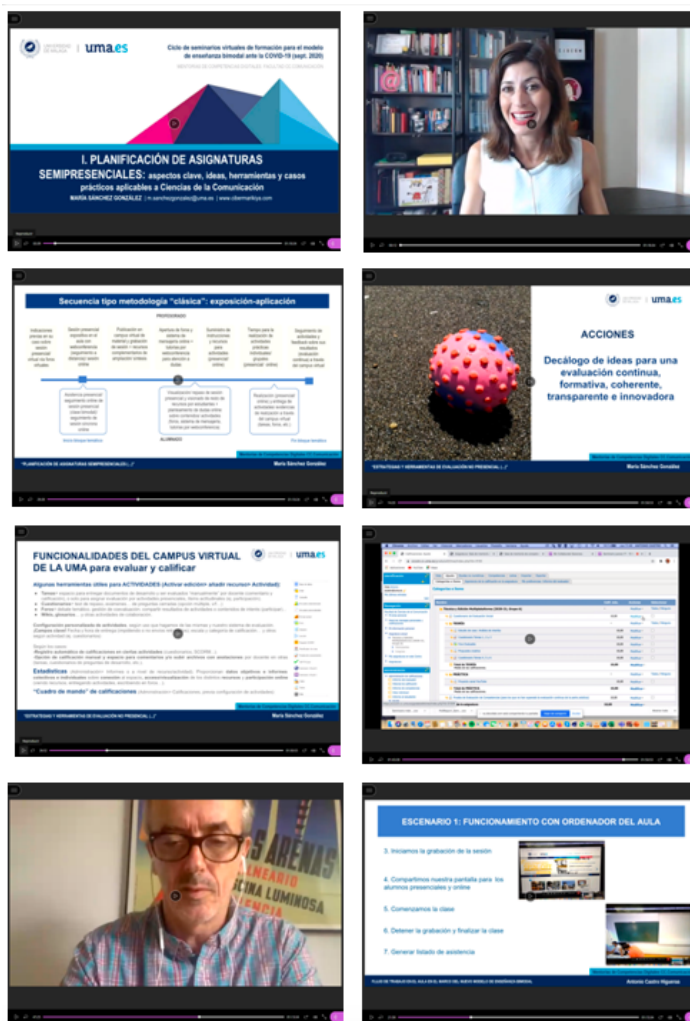


Figura 3. Fragmentos de grabaciones de los distintos seminarios impartidos. Fuente: <https://cccom.cv.uma.es/course/view.php?id=3120>

### 3.2. Planteamiento estratégico y bases metodológicas

El programa de mentorías de competencias digitales se planteó, desde sus inicios, como proceso estratégico. Así, antes de su ejecución, la toma de decisiones y el diseño de las actividades y recursos de capacitación, apoyo y guía citados atendieron a varios principios:



- Flexibilidad y personalización, en lo referente a tiempos (campus virtual y recursos accesibles permanentemente desde su puesta en marcha, con grabaciones de los talleres que visionar según demanda; asesoramiento personalizado con varias fechas y distintos tramos horarios, a escoger por el docente solicitante) y canales (posibilidad de escoger la vía, para este asesoramiento, según su naturaleza: videoconferencia, teléfono, etc.). Pero también en cuanto a que todo - acceso al campus virtual, solicitud de asesoramiento personalizado e inscripción a los seminarios-, tuvo carácter voluntario. El objetivo fue ofrecer variedad de fórmulas de apoyo docente, de manera que cada uno seleccionara las que considerara conforme a sus circunstancias y necesidades.

- Enfoque cercano, también en las herramientas. Se escogieron herramientas institucionales, esto es, el campus virtual de la Universidad y uno de los sistemas de webconferencia que se usan para clases virtualizadas en la Universidad para los seminarios, con la idea de promover su conocimiento y familiarizar con su manejo al profesorado menos iniciado.

- Visión amplia de las competencias digitales en formatos “reducidos” (microlearning). Recursos y talleres, como se adelantó, daban respuesta a aspectos vinculados al manejo de herramientas, pero también a aspectos organizativos y metodológicos clave para la adaptación de las asignaturas. Considerando el contexto de sobrecarga laboral del profesorado y su urgencia por formarse, se cuidó tanto la curación de contenido online, evitando saturar con exceso de recursos, como el planteamiento de los seminarios, de duración breve (entre 1 y 2 h cada uno) y concentrados en dos jornadas. Se trataba con ello de dar respuesta ágil a problemas pero también de capacitar para la innovación más allá de la pandemia.

### 3.3. Sistema de evaluación: dimensiones, técnicas e instrumentos

#### 3.3.1. Dimensiones y variables

Si bien es cierto que no están presentes todos sus elementos, nuestro modelo de evaluación se basa, en parte, en las variables propuestas por Kirkpatrick (1999) para medir el impacto de la innovación docente generada a través de las mentorías en competencias digitales de Ciencias de la Comunicación de la UMA. Así, consideramos las siguientes dimensiones e indicadores, que evaluamos a través de técnicas basadas fundamentalmente en la observación, análisis de resultados e interacción, a través de cuestionarios, con los actores implicados, considerando como tales no sólo a los participantes en el programa de mentorías (profesorado), sino también a los estudiantes, como destinatarios de la enseñanza-aprendizaje y por tanto receptores de la innovación. A saber:

1. Reacciones de los participantes. Se analiza, por un lado, la participación del profesorado del centro en los talleres virtuales (contemplando inscripciones, asistencia en directo y visionado posterior en cuanto a cifras pero también en cuanto a perfiles por titulación o curso donde imparte docencia); y el uso de los recursos puestos a su disposición (número y perfiles de solicitudes de asesoramiento personalizado; y autoinscripción, accesos y visionados de recursos en el espacio virtual), a fin de valorar el calado del programa, recordemos, voluntario, y su potencial impacto en la docencia. Por otro lado, se recoge la valoración de la iniciativa por el profesorado participante.

2. Aprendizajes generados en los docentes. Si bien es cierto que no se realiza una evaluación, como tal, de los aprendizajes/competencias, sí que se mide la autopercepción del profesorado participante en las mentorías acerca de utilidad de éstas en cuanto a mejora de competencias y aprendizajes aplicables a docencia, recogiendo, además, su experiencia en enseñanza virtual y necesidades formativas respecto a las dimensiones que abordó dicha formación (claves metodológicas; organización de clases bimodales; manejo de webconferencia; diseño de la evaluación y uso del campus virtual para ello; etcétera.).

3. Transferencia y aplicación de los aprendizajes adquiridos. Lo anterior tenía que ver con el potencial impacto de la formación sobre la actividad docente en el aula, en este caso, bimodal, y en este sentido consideramos la visión de las dos partes implicadas. De una parte, recogemos potenciales innovaciones que el profesorado participante que impartió docencia tras las mentorías ha realizado en sus clases a partir de lo aprendido en éstas. Y de otra, indagamos en la percepción del alumnado acerca de las competencias del profesorado en relación al uso de herramientas digitales y de su actuación, durante el primer semestre de

2020-21 y en modo bimodal, en cuanto al empleo de tecnologías; incorporación de recursos, actividades y evaluación online; dinamización de las clases o tutorías en red.

### 3.3.2. Diseño de cuestionarios

Como instrumentos para la recogida de datos, además de las evidencias en campus virtual en cuanto a uso del espacio centralizador o los listados con las inscripciones y asistencia a los talleres formativos, se diseñaron, según se ha adelantado, dos cuestionarios destinados, respectivamente, a docentes y estudiantes, con preguntas (en torno a una treintena en ambos casos) en su mayoría cerradas y de escala numérica de valoración tipo Likert, algunas de carácter no obligatorio.

El dirigido a docentes constaba de 31 cuestiones, estructuradas en las siguientes dimensiones:

- Experiencia en docencia virtual/bimodal y necesidades formativas previas a las mentorías sobre diseño e impartición de las asignaturas virtuales/semipresenciales.
- Participación en el programa de mentorías y valoración de estos servicios/recursos.
- Percepción de los principales aprendizajes a través de dicha participación.
- Incidencia en la docencia (grupo de quienes impartieron docencia durante el primer semestre de 2021): aplicación de lo aprendido; innovaciones realizadas; y valoración de su experiencia docente bimodal/virtual tras las mentorías.

Por su parte, el cuestionario dirigido al alumnado constó de 35 preguntas, agrupadas en tres bloques:

- Valoración general de actividades llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza bimodal/online.
- Percepción de competencias del profesorado en relación al uso de herramientas digitales.
- Visión de adaptación del profesorado a la docencia bimodal/online y satisfacción general del alumnado con ésta.

Ambas encuestas se suministraron en febrero de 2021. La fecha escogida permitió que se cumplimentaran una vez concluido el primer semestre de docencia de 2020-21, impartido tras la formación recibida en las mentorías. Su cumplimentación fue voluntaria, y en el caso de la encuesta a estudiantes se contó con apoyo de profesorado del centro para hacerlas llegar a alumnado de los distintos cursos académicos de los tres grados de Ciencias de Comunicación, garantizando con ello representatividad. Previo al envío se realizó un pretest con distintos sujetos para evaluar la comprensión y validez interna de las preguntas. Las respuestas obtenidas sirvieron para modificar la redacción de varias preguntas mejorando, por tanto, la claridad de las consultas.

En el caso del profesorado, el universo del estudio constó de 138 docentes de 15 departamentos diferentes, aunque el 89,1% correspondieron a los departamentos de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo. El cuestionario fue enviado mediante un correo electrónico que contenía el enlace a la herramienta utilizada, Google Forms. La respuesta fue muy positiva ya que de los 57 participantes en el programa de mentorización, 50 contestaron el formulario. Por tanto, podemos afirmar que la muestra es alta, representando al 87,7% del profesorado participante en la iniciativa, es decir, un 36,2% del profesorado total del centro. Estos porcentajes de participación reflejan un alto grado de utilidad de la consulta realizada. Sobre todo teniendo en cuenta que la mayor parte del profesorado que cumplimentó el cuestionario (43 de 57) impartió docencia en el primer semestre de 2020-21, lo que permite valorar la aplicación práctica del aprendizaje llevado a cabo (Figura 4).



Figura 4. Participación del profesorado en la consulta según departamento. Fuente: Elaboración propia.



En el caso del alumnado, el formulario Google correspondiente fue enviado a un total de 1.680 estudiantes de los tres grados que se imparten en el centro. El canal utilizado fue el propio campus virtual siendo la respuesta bastante positiva ya que 117 alumnos y alumnas (7%) cumplieron la encuesta. Una participación considerable en nuestra opinión teniendo en cuenta el contexto de saturación existente en la comunidad universitaria debido a la actividad virtual generalizada durante la pandemia. Según los estudios cursados por los participantes en la consulta, el mayor grupo lo conforman los estudiantes de Comunicación Audiovisual seguidos de los de Periodismo y, a mayor distancia, los de Publicidad y Relaciones Públicas, destacando en el conjunto de titulaciones el alumnado de primer curso por su alto número de respuestas (Figuras 5 y 6).

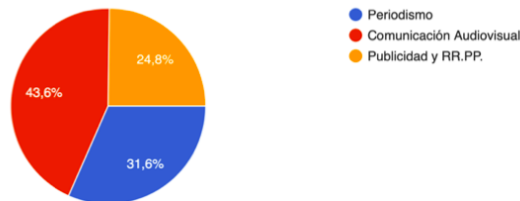


Figura 5. Participación del alumnado en la consulta según titulación. Fuente: Elaboración propia.

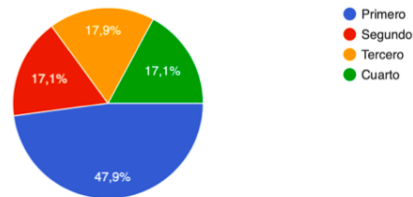


Figura 6. Participación del alumnado en la consulta según curso. Fuente: Elaboración propia.

Junto a los resultados cuantitativos obtenidos cabe señalar la importancia de la información cualitativa recopilada a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios. Entendemos de suma importancia la visión personal que ofrecen las respuestas de este tipo que, junto al resto de datos, mostramos en el siguiente apartado de resultados.

## 4. Resultados

La propia experiencia unida al proceso de evaluación realizado a partir de los cuestionarios del profesorado y alumnado generan una serie de resultados con un alto valor en relación al grado de utilidad de las actividades desarrolladas, como así refleja el elevado nivel de participación y satisfacción. Pero también ofrece información valiosa respecto a la percepción del docente sobre las necesidades generadas ante la virtualización sobrevenida fruto de la Covid-19, su nivel de adecuación a esta nueva realidad y los aprendizajes llevados a cabo en este proceso de adaptación. Por último, se extraen datos relevantes de la visión del alumnado como receptor de la acción docente en este periodo inédito.

### 4.1. Alcance elevado en cuanto a participación

El programa de mentorías en competencias digitales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga ha tenido una gran acogida en cuanto a participación del profesorado, más aún teniendo en cuenta el carácter optativo de las actividades que lo integran.

El espacio virtual creado como nodo centralizador de la iniciativa contó con 45 participantes (32,64% del profesorado del centro) que voluntariamente se inscribieron. En este marco se llevaron a cabo 40 tutorías personalizadas, con una duración media de 30 minutos, a través de la herramienta Blackboard Collaborate, alcanzando a un 64,7% del profesorado consultado, de los cuales una quinta parte reconocen haber contactado varias veces con los mentores (Figura 7).



Figura 7. Frecuencia de utilización del asesoramiento personalizado. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las sesiones formativas grupales mediante webconferencia reunieron a 57 docentes, la mayoría de los cuales asistió a más de una sesión. Recordemos que las sesiones se grabaron y los enlaces se compartieron entre los docentes del centro por lo que la asistencia fue aún mayor que la registrada, llegando a las 110 conexiones durante las sesiones síncronas.

De hecho, el 90,2% de los participantes en la consulta reconocen haber accedido a una o varias sesiones, incluso una cuarta parte de los encuestados refieren haber visionado o participado en las 4 sesiones llevadas a cabo (Figura 8).

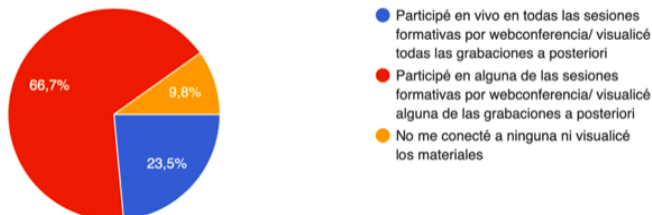


Figura 8. Frecuencia de participación en las sesiones formativas. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la evaluación del programa, la participación del profesorado en la consulta fue también elevada. Como se ha indicado en el apartado de metodología, el 87,7% de los docentes participantes en el programa contestaron el cuestionario. Estos datos objetivos confirman el éxito en la acogida de la iniciativa por parte de los destinatarios del programa.

## 4.2. Valoración positiva de la experiencia formativa

Las tres líneas de actividad que componen el programa de mentoría obtienen una valoración muy positiva por parte del profesorado. Como se puede observar en el gráfico, la máxima puntuación es la predominante en las tres líneas de actividad (seminarios, asesoramiento y espacio de mentorías). Cabe destacar el menor uso de los docentes de las tutorías personalizadas, sesiones que por el contrario muestran una mayor satisfacción (Figura 9).

Valora cada uno de los servicios/recursos asociados a las mentorías, en función de tu experiencia y satisfacción con una escala de 0 al 5. Si no los has usado marca la opción "no lo he usado".

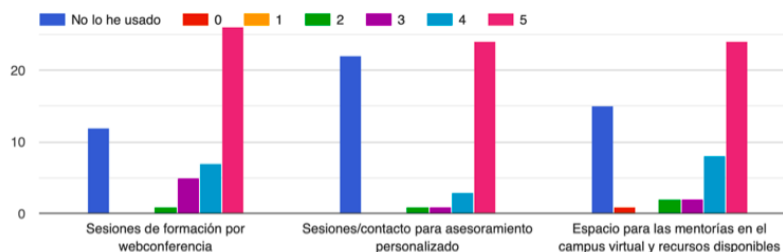


Figura 9. Valoración de las mentorías por parte del profesorado y grado de satisfacción. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados de satisfacción de carácter cuantitativo son reforzados por los comentarios realizados en las preguntas abiertas del cuestionario. Entre estos podemos encontrar expresiones como “ha sido muy productivo”, “me transmitió mucha tranquilidad”, “fue tranquilizador y orientador”, “utilidad máxima”, “sin las mentorías no hubiera podido impartir las clases online”. Muchos expresan gratitud (“gracias por vuestra ayuda”, reconocimiento “excelente trabajo por parte de los mentores en un momento de incertidumbre a nivel docencia”, etcétera), y sugerencias que proponen continuidad en la acción formativa (“espero que se mantengan un curso más”, “no dejéis de hacer estas mentorías, el profesorado es un estudiante que siempre necesita de más clases y que agradece el disfrutar del placer de escuchar y aprender”, etcétera).

### 4.3. Autopercepción de principales aprendizajes y potencial impacto positivo (visión docente)

Recordemos que el programa de mentorías se inició a finales de ese semestre y durante el periodo inmediatamente anterior al comienzo del curso 2020-21. Mientras que la encuesta se envió una vez transcurrido el primer semestre de dicho curso.

Partimos, por tanto, de una situación en la que el profesorado reconoce mayoritariamente haber impartido docencia virtual, también haber asistido a sesiones de formación promovidas por la universidad junto con actividades de aprendizaje autónomo a partir de recursos variados. Un profesorado que afirma tener conocimientos técnicos de las principales herramientas y recursos virtuales pero poca experiencia en enseñanza semipresencial o virtual. Además, mencionan carencias y apuntan necesidades formativas sobre todo en cuestiones técnicas (uso y manejo de equipos y plataformas) y en la evaluación online (estrategias, técnicas, buenas prácticas, etcétera) (Figuras 10 y 11).

Indica, acerca de tu situación previa a las mentorías, la respuesta que corresponda en cada caso

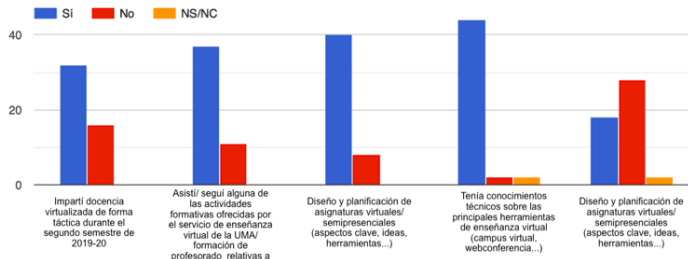


Figura 10. Situación previa del profesorado a las mentorías. Fuente: Elaboración propia.

Indica, sobre una escala del 0 al 3, en qué medida tenías necesidades formativas, antes de las mentorías, acerca de los siguientes aspectos

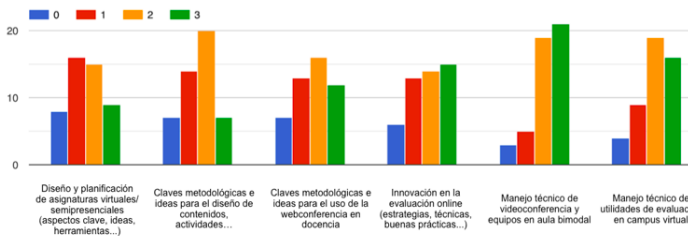


Figura 11. Necesidades formativas previas del profesorado anteriores a las mentorías. Fuente: Elaboración propia.

Ejecutado el programa de mentorías, el profesorado que impartió clases en el primer semestre del curso 2020-21 (un 84,3% de los participantes en la encuesta) señaló las aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos en estas durante su acción docente. Destacan la incorporación de la webconferencia para sesiones expositivas, sesiones de trabajo colaborativo y tutorías online síncronas. También resaltan la evaluación online

mediante pruebas evaluables y su calificación a través del campus virtual.

Si bien parte del profesorado usaba ya ciertas tecnologías y herramientas antes de la pandemia y las mentorías, para buena parte del mismo supone ahora una innovación la creación de espacios virtuales de docencia con tareas evaluables, foros de debate y sistema de comunicación con el alumnado. Por el contrario, la utilización de redes sociales como recurso y apoyo a la docencia es una práctica minoritaria, tanto antes como después del programa de mentorías. Entre las utilizadas, las más mencionadas por el alumnado son, por este orden, Twitter, Instagram, Telegram y WhatsApp.

Por otro lado, desde una perspectiva cualitativa, la pregunta abierta relativa a los resultados de aprendizaje del programa de mentorías completa los datos anteriores. En ella los docentes señalan distintos aspectos que podemos agrupar en cuestiones técnicas (15 comentarios), organizativas (9 comentarios), metodológicas (5 comentarios) y genéricas (11 comentarios).

En el primer grupo el profesorado pone el foco en el aprendizaje llevado a cabo en el uso y manejo de las plataformas virtuales, herramientas de videoconferencias y otros aspectos técnicos del sistema bimodal. “Adquirir cierta seguridad técnica para abordar la docencia” o “comprender la herramienta y sobrevivir a la tecnología” son algunas de las respuestas relacionadas con el aprendizaje llevado a cabo en las mentorías.

Sobre los aspectos organizativos, los participantes señalan el establecimiento de estrategias para la planificación de la docencia bimodal y virtual junto con el aprovechamiento de los recursos disponibles. Expresiones como “estrategias para dinamizar la docencia virtual”, “planificación de lo que quiero hacer y cómo hacerlo” y “recursos para la mejora en la planificación y organización de los contenidos” denotan aspectos estratégicos y de organización de la docencia favorecidos por la acción formativa y tutorial.

Por su parte, las cuestiones metodológicas han sido también apuntadas como importantes resultados de aprendizaje, destacando las nuevas metodologías asociadas a la bimodalidad y virtualidad en la docencia. “Metodología en general” y “especialmente en lo metodológico fueron un pequeño faro que me quitó bastantes inseguridades y me ahorró más de una metedura de pata” son algunos de los comentarios valorando los conocimientos adquiridos.

Otros comentarios más genéricos ponen el foco en la seguridad alcanzada al enfrentarse al nuevo escenario: “afrentar con más seguridad la docencia online”, o “una visión muy completa de los problemas que se presentaban a la hora de dar el salto a la nueva situación generada por el Covid-19 y la irrupción de la docencia totalmente virtual”.

En definitiva, si atendemos al número de comentarios relativos al aprendizaje llevado a cabo, las cuestiones técnicas y organizativas son las aportaciones del programa de mentorías más valoradas, seguidas de los aspectos metodológicos. Las cuestiones técnicas se plantearon en contactos iniciales, de carácter urgente, siendo las preguntas de planificación y metodológicas las que acabaron emergiendo.

#### 4.4. La experiencia del alumnado en red y su percepción de la actuación docente, apoyo a lo anterior

El alumnado, como principal destinatario de la acción docente, ha sido receptor de la enseñanza virtualizada de forma táctica. Es por ello por lo que su visión es importante para identificar fortalezas y buenas prácticas, así como detectar carencias y retos en este escenario.

En el cuestionario realizado se pregunta al alumnado sobre la labor docente en el marco de la enseñanza bimodal y virtual y su satisfacción respecto a la docencia recibida resultando la valoración general alta con un promedio de 3,3 puntos, siendo la menor puntuación posible 0 y la mayor 5. Desagregando estos datos no se aprecian grandes diferencias. Según la titulación, Comunicación Audiovisual (3,35) obtiene la mejor





puntuación seguida de Periodismo (3,27) y Publicidad y Relaciones Públicas (3,23). En cuanto a los cursos, tercero (3,48) encabeza la lista seguido de primero (3,38), cuarto (3,11) y segundo (3,04). Por género, el masculino es el que mayor valoración otorga (3,31), seguido del femenino (3,29) y, por último, otro género (3) (Tabla 2).

CAV	Periodismo	Publicidad y RR.PP.
+0,5	-0,03	-0,07

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
+0,08	-0,26	+0,18	-0,19

Tabla 2. Desviación de la media de la valoración general de la actuación docente y satisfacción del alumnado con la docencia recibida, por titulación. Fuente: Elaboración propia.

Si ponemos el foco en la valoración de las actuaciones del profesorado, la percepción de la acción docente y la satisfacción experimentada es alta (3,45 sobre 5) destacando la elevada valoración de las tutorías online (4,02) y la evaluación continua online (3,69). En el extremo contrario encontramos las actividades prácticas online como las menos satisfactorias (2,95) (Figuras 12 y 13).

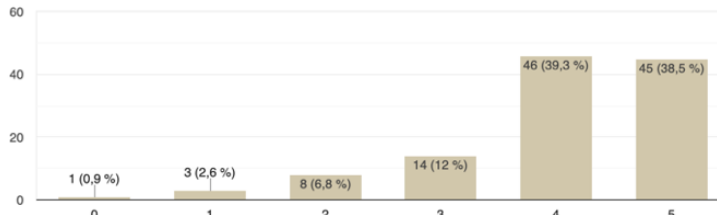


Figura 12. Satisfacción del alumnado con las tutorías online. Fuente: Elaboración propia.

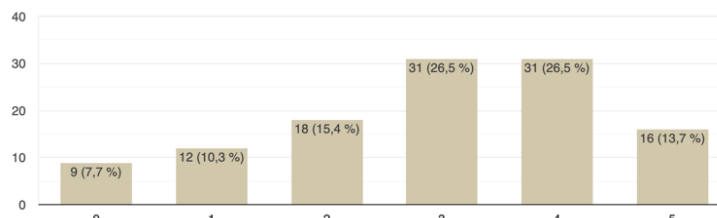


Figura 13. Satisfacción del alumnado con las prácticas online síncronas. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las competencias del profesorado en relación a las herramientas digitales utilizadas en la docencia bimodal y virtual son menos valoradas (3), sobre todo las relacionadas con el uso y destreza de herramientas (2,33) y la forma de emplearlas para motivar al alumnado en las clases online (2,86) (Figura 14).



Figura 14. Satisfacción del alumnado con las clases online mediante plataformas de videoconferencias. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al resultado de la adaptación al nuevo escenario, el alumnado valora positivamente el proceso llevado a cabo por el profesorado (3,52) aunque a continuación expresa una menor satisfacción con la

docencia bimodal/virtual (2,97). Ello, a pesar de reconocer una mejora respecto al semestre anterior, sobre todo con la enseñanza totalmente virtual como se refleja en la elección mayoritaria por parte del alumnado del sistema bimodal (50,4%) frente al online (29,1%). Otro aspecto que destacar es el escaso acompañamiento emocional percibido por el alumnado por parte de los docentes durante la enseñanza virtual (2,97) (Figuras 15-18).

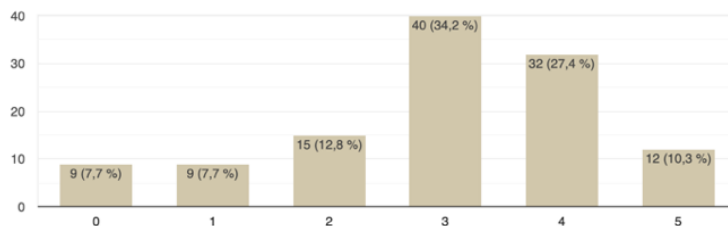


Figura 15. Satisfacción del alumnado con la docencia bimodal/online en el primer semestre del curso 2020-21, siendo 0 nada satisfecho y 5 muy satisfecho. Fuente: Elaboración propia.

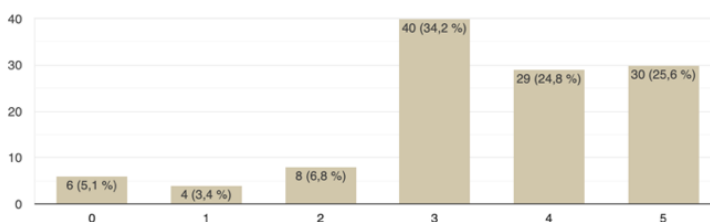


Figura 16. He notado una mejora en la docencia online respecto al anterior semestre, siendo 0 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo con la afirmación. Fuente: Elaboración propia.

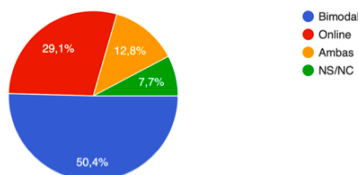


Figura 17. Satisfacción del alumnado respecto al modelo educativo. Fuente: Elaboración propia.

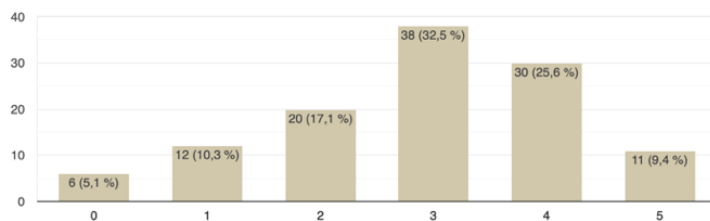


Figura 18. Percepción del alumnado respecto al acompañamiento emocional del profesorado, siendo 0 nada acompañado y 5 totalmente acompañado. Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta abierta de qué actividad, metodología, dinámica, etcétera, han gustado más, el alumnado destaca las actividades colaborativas y gamificadas, que conllevan una mayor participación, las nuevas metodologías activas como la clase invertida o la realización de trabajos de carácter práctico. También apuntan como aspectos positivos la utilización de recursos digitales como las redes sociales, así como la personalización en el seguimiento del alumnado durante la evaluación continua.

Por último, en los comentarios finales, de carácter libre, realizan una serie de apuntes con valoraciones positivas y negativas que refuerzan lo expresado anteriormente en las preguntas cerradas. Si bien destacan,

también aquí, el esfuerzo de adaptación del profesorado, señalan el desigual éxito de la enseñanza bimodal/online según las asignaturas con frases del tipo “hay profesores que se han volcado en la enseñanza online y otros en cambio que ni han mostrado un ápice ni de empeño ni han sido competentes ni empáticos”, “algunos han sabido adaptarse bien a la nueva situación, pero por desgracia no ha sido lo más común”.

También expresan su malestar por la desatención del alumnado online en el modelo bimodal, en beneficio de los grupos presenciales: “durante el periodo de docencia bimodal, no han fomentado la participación del alumnado que asistía a clases de forma virtual”, “no se recibe la misma atención cuando se está en clase a cuando se está en la clase virtual”.

Por último, en el modelo completamente online apuntan la falta de empatía con los estudiantes por parte del profesorado, que se ve reflejada en aspectos como la excesiva carga de trabajo. Hallamos así comentarios como “los docentes tienen que pensar más en cómo se sienten los alumnos, los problemas que conlleva estar más de 6 horas pegados al ordenador.”

## 5. Conclusiones

Decía, con razón, el profesor Carlos Marcelo que “las personas en la innovación en Educación Superior fundamentalmente, alumnos y docentes, son sujetos activos y principales en todo el proceso” (2021: 16-17). Analizar sus demandas, expectativas y necesidades, así como comprender cómo emplean la tecnología y cómo innovan en el aula a través de análisis como el efectuado aquí, resulta fundamental para lograr la innovación y la mejora continua en docencia universitaria.

Si bien en nuestros resultados han podido sin duda incidir ciertas peculiaridades, entre otras un posible agotamiento ante lo complicado del propio escenario para docentes y estudiantes, estos pueden servir de brújula en varios sentidos.

En primer lugar, corroboramos los hallazgos de estudios anteriores en cuanto a la importancia de la capacitación docente y, más concretamente, el potencial de la mentorización como fórmula de formación horizontal entre docentes, fomentando, en última instancia, el desarrollo del pensamiento reflexivo y autónomo del profesorado (Díaz & Bastías, 2013). Habitualmente dirigida al profesorado novel, la mentorización excede este ámbito pudiendo alcanzar al conjunto de los docentes, como se ha podido comprobar en el presente estudio.

El segundo aspecto que evidencia nuestro análisis es la necesidad de continuar modelos exitosos como el referenciado. Como apunta García-Peñalvo (2020), las universidades deben aprovechar las dinámicas y prácticas desarrolladas en enseñanza virtual durante la pandemia para incorporarlas a su estrategia institucional. Pero también el apoyo y la capacitación docente. Así lo expresaban los propios participantes en nuestra experiencia formativa: “No dejéis de hacer estas mentorías, el profesorado es un estudiante que siempre necesita de más clases y que agradece el disfrutar del placer de escuchar y aprender”.

Únicamente cuando se den las condiciones propicias, incluyendo lo que tiene que ver “con la visión estratégica y política de la universidad” (Marcelo, 2021: 17) en materia de enseñanza virtual, innovación educativa y formación de profesorado, se logrará que el inicio del cambio producido con la pandemia, casi por imposición, se extienda más allá de ésta; y se abran con ello nuevas oportunidades a la adopción de la innovación por propia voluntad, de forma natural y sin dificultades, por parte del cuerpo docente. Como apunta Sangrá, “nuestro entorno presencial en las instituciones educativas no debe menospreciarse, y si ahora descubrimos cómo potenciar y enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes con actividades y recursos online, después seremos capaces de aprovecharlos y vincularlos a nuestra realidad presencial, generando multitud de nuevas oportunidades de aprendizaje para nuestro alumnado y para nosotros mismos” (2020: 49).

En tercer lugar, la evaluación sistémica de nuestra experiencia dibuja retos, pero también logros, en lo que

a enseñanza virtualizada y capacitación docente se refiere. Claramente, la situación vivida en las universidades ante la pandemia de la Covid-19, ha servido como una auténtica enzima, en forma de “catalizador/acelerador de reacciones químicas” (García-Peñalvo & Corell, 2020: 95) que ha acelerado su proceso de transformación digital en lo referido a enseñanza-aprendizaje y que “ha logrado lo que no se había conseguido con años de programas de formación” (ibid.) en lo referido a uso educativo de tecnologías. Así lo corrobora nuestro análisis, en cuanto a que han sido muchos los docentes que han incorporado por primera vez a sus asignaturas, obligados por la situación, espacios en el campus virtual con recursos, actividades y sistema de evaluación en red y webconferencia para clases síncronas o tutorías virtuales. El profesorado reconoce que ha habido avances en este sentido, y los propios estudiantes perciben y valoran su esfuerzo por adaptarse, si bien a la vista de sus respuestas cabe pensar que este esfuerzo de adaptación ha sido desigual, lo que genera cierto descontento.

El mayor reto, desde la perspectiva del alumnado, parece no obstante residir en los aspectos emocionales de la experiencia de aprendizaje en red, y el sentimiento de “abandono” en el modelo bimodal cuando atienden las clases a distancia es ciertamente generalizado. Que prefieran, pese a ello, este modelo mixto al totalmente virtual nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza presencial de universidades como la de Málaga, que en situaciones sobrevenidas adaptan su sistema educativo al e-learning. Queda clara la misión y vocación de las universidades presenciales y el carácter excepcional de lo bimodal y virtual en las condiciones desarrolladas durante la pandemia.

De cualquier forma, superada, al menos parcialmente, la pandemia, en lo referente a la capacitación docente, las universidades tienen ante sí un reto y al mismo tiempo una oportunidad. Y es que en este horizonte “se está viendo una demanda mayor de formación” (García-Peñalvo & Corell, 2020), lo que se refleja también a nivel de centros, como evidencia la elevada participación en nuestro programa de mentorías. Sin embargo, no vale todo. Se requiere que esta formación “sea más efectiva, porque los resultados se tienen que aplicar de inmediato, más inclusiva y más abierta y flexible” (ibid.), y de ahí el auge de fórmulas en red (webinars, spoc, etc.), como citamos, anteriores a la pandemia pero que muchos han descubierto durante la Covid-19; y al tiempo, que potencie el cambio metodológico implícito al EEES, especialmente en lo relativo a evaluación continua (ibid), y vaya por tanto, tal como planteamos nuestro programa de mentorías, más allá del enfoque meramente tecnológico. Así lo exponíamos a los participantes durante el primero de los seminarios online impartidos en el marco de las mentorías, centrado en diseño y planificación de docencia en red. Y es que si la problemática, en opinión del alumnado como comentamos, no está relacionada con aspectos tecnológicos sino más bien vinculados al rol del docente como tutor, dinamizador o curador de contenido a distancia, la mayor preocupación, en cuanto a necesidades formativas previas a las mentorías y posibles razones para sumarse, de los participantes, tenía que ver con técnicas, de manejo de herramientas.

Sólo cuando se impulsan las competencias, como en nuestra experiencia de mentorías, desde un triple ámbito de la docencia, esto es, además del tecnológico, el organizativo y el metodológico, crecen las posibilidades de lograr un verdadero germen para la innovación educativa universitaria, independientemente de modalidades y más allá de lo coyuntural.

Por último, creemos vital defender la importancia de la investigación, básica y aplicada, sobre enseñanza virtual, innovación educativa y formación de profesorado. Lo que se ha presentado aquí es un estudio de caso, realizado por propia iniciativa de los mentores en competencias digitales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Pero es vital extender la cultura de la evaluación a otras experiencias formativas similares, contemplando además en todas ellas más variables, como es la mejora en los aprendizajes de los alumnos y su rendimiento académico (Kirkpatrick, 1999), para medir el verdadero impacto de la innovación fruto de la capacitación de los docentes a través de estas iniciativas.

## Agradecimientos

El programa de mentorías de competencias digitales ha sido posible gracias al apoyo del Vicerrectorado de PDI



de la Universidad de Málaga.

Nuestro agradecimiento también al Decanato y personal técnico de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, al personal de enseñanza virtual de la Universidad, y a los Departamentos de Periodismo y de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UMA, por el apoyo durante su desarrollo.

Gracias también a todo el profesorado participante por la acogida, así como al que ha facilitado el suministro de encuestas a estudiantes y al alumnado que las ha respondido.

#### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Sánchez González, M.; Castro Higuera, A. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: evaluación de un caso. *Campus Virtuales*, 11(1), 181-200. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1000>

## Referencias

- Baladrón, A. J.; Correyero, B.; Manchado, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la Covid-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. doi:10.4185/RLCS-2020-1477.
- Bernier, J. L.; Castillo, P.; García, M. I.; Rojas, I. (2012). Experiencias de mentorización de profesores noveles de las áreas de informática. *Enseñanza y aprendizaje de ingeniería de computadores*, 2, 39-50. (<http://hdl.handle.net/10481/20532>).
- Cabero-Almenara, J.; Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. doi:10.21071/edmetic.v9i1.12462.
- CRUE (2020). La Universidad frente a la pandemia. CRUE Universidades Españolas. (<https://bit.ly/3HGMV8T>).
- Díaz Arenas, C. H.; Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Díaz, M. D.; Barragán, R. (coords.) (2021). *Centros educativos. Transformación digital y organizaciones sostenibles. Aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. Madrid: Dykinson.
- Drucker, P. F. (1985). The discipline of innovation. *Harvard business review*, 63, 67-72.
- Duque, B., Sedano, J. A.; Palomo, M. B. (2021). El impacto de la Covid-19 en la docencia de fotoperiodismo: reflexiones docentes. In M. Alonso, S. Méndez & A. Román-San-Miguel, *Transformación digital: desafíos y expectativas para el periodismo [libro de resúmenes XXVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística]* (pp.375-377). Sevilla (España): Universidad de Sevilla (<https://hdl.handle.net/11441/111833>).
- Dutta, S.; Lanvin, B.; Wunsch-Vincent, S. (ed.) (2020). *Global Innovation Index 2020. Who will finance innovation*. Ginebra (Suiza): Cornell University, INSEAD, and the World Intellectual Property Organization. (<https://bit.ly/2Sov6GA>).
- European Union (2017). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (documento resumen en español). Europa: Join Research Center, European Union. (<https://bit.ly/3DGn26D>).
- Facultad Cero (n.d.). Facultad Cero. (<https://facultadcero.org/acerca-de/>).
- Fernández-Salínero, C.; Belando, M. R.; González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre la educación*, 33, 49-75. doi:10.15581/004.33.49-75.
- Gallego Domínguez, C. (2018). *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia. Desarrollo profesional docente y concepciones de escuela* (Tesis doctoral). Sevilla (España): Universidad de Sevilla (<https://hdl.handle.net/11441/79605>).
- García-Peñalvo, F. J.; Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J.; Martínez-López, F. J. (2021a). Key Criteria in the Choice of IoT Platforms in Spanish Companies. *Applied Sciences*, 11(21), 10456. doi:10.3390/app112110456.
- Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J. (2021b). Los mapas cognitivos difusos y su aplicación en la investigación de las ciencias sociales: estudio de sus principales problemáticas. *Education in the knowledge society*, 22, e26380. doi:10.14201/eks.26380.
- Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J.; Luque-de la Rosa, A. (2021c). Motivational Factors in the Use of Videoconferences to Carry out Tutorials in Spanish Universities in the Post-Pandemic Period. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10474. doi:10.3390/ijerph181910474.
- Izquierdo, V.; Pinto, A. M. (2021). Estrategias pedagógicas ante la Covid-19 en las instituciones de Educación Superior. In B. Puebla & R. Vinader (coord.), *Ecosistema de una pandemia: Covid-19, la transformación mundial* (pp. 1179-1199). Madrid (España): Dykinson.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.

- Koehler, M.; Shin, T. S.; Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In R. N. Ronau, C. R. Rakes & M. L. Niess (Eds.), *Educational Technology, Teacher Knowledge, and Classroom Impact: A Research Handbook on Frameworks and Approaches* (pp. 16-31). USA: IGI Global.
- López López, M. C. (2010). Los mentores en el programa de formación inicial del profesorado principiante de la Universidad de Granada. Una contribución clave. En M. J. León Guerrero & M. C. López López (coords.) (2010). *Formación inicial del profesorado universitario [recurso electrónico]* (pp.27-38). Granada (España): Universidad de Granada.
- Luque Vilchez, M. (2018). Los aprendizajes derivados de la participación en un plan de formación de profesorado universitario novel. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 10, 153-162. (<https://bit.ly/3nB6Spw>).
- Marcelo, C. (2021). La docencia como innovación. Contextos y fases del proceso innovador. In M. Sánchez (coord.), *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red* (pp.16-42). España: Universidad Internacional de Andalucía (<http://hdl.handle.net/10334/5981>).
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 15(3), 195-211. (<https://bit.ly/3xaAFZt>).
- Megías, J. (2009). Innovación en tiempos de crisis. (<https://bit.ly/3qY72JS>).
- Megías, J. (2013). La escasez es la base de la innovación (porque el hombre agudiza el ingenio). (<https://bit.ly/3qY72JS>).
- Pardo, H.; Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School. (<https://bit.ly/3oQG4ky>).
- Payo Hernanz, R. J.; Sáiz Manzanares, M. C. (2012). El Programa Mentor en la Universidad de Burgos: un estudio longitudinal. In AUFOP (2012), *La educación como elemento de transformación social [libro de actas de Congreso Internacional de Formación de Profesorado AUFOP, 12. 2012. Valladolid]* (pp.327-334). Asociación Universitaria de Formación de Profesorado (AUFOP).
- Pérez-Escoda, A.; Tusa, F.; Cervi, L.; Tejedor, S. (2021). La educación superior frente a la Covid-19: percepciones de alumnos y profesores. In B. Puebla & R. Vinader, *Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial* (pp. 1493-1510). Madrid: Dykinson.
- Pérez López, E.; Vázquez Atochero, A.; Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. doi:10.5944/ried.24.1.27855.
- Redecker, C. (2020). Marco europeo para la competencia digital de los educadores. *DigCompEdu*. Secretaría General Técnica. España: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional/ Fundación Universia. (<https://bit.ly/3HRruSK>).
- Rodríguez Marín, F.; Fernández-Arroyo, J.; Solís Ramírez, E. (2013). El profesorado universitario novel en el ámbito de la didáctica de las ciencias. Mejora de su práctica profesional. En M. A. Ballesteros-Moscósio & F. Ries, *International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher*. (pp.717-730). Sevilla (España): Copiarte.
- Sáiz-Manzanares, M.; Casanova, J.; Lencastre, J.; Almeida, L.; Martín-Antón, L. (2022, preprint). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. [Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19]. *Comunicar*, 70. doi:10.3916/C70-2022-03.
- Sánchez González, M.; Miró Amarante, M. L. Ruiz Rey, F. J.; Cebrián de la Serna, M. (2022, preprint). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinarsUNIA. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1). doi:10.5944/ried.25.1.30763.
- Sánchez, M. (2021). Diseño/adaptación de programas formativos a e-learning: claves y toma de decisiones. In Sánchez, M. (coord.), *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red* (pp.43-67). España: Universidad Internacional de Andalucía. (<http://hdl.handle.net/10334/5981>).
- Sangrà, A. (coord.) (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. Barcelona: Editorial UOC. (<https://bit.ly/3HRqlKW>).
- Sein-Echaluce, M. L.; Fidalgo-Blanco, A.; Alves, G. (2016). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. doi:10.1016/j.chb.2016.11.049.