

Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario

(Change from Face-to-Face to Virtual Mode during Confinement due to Covid-19: Perceptions of University Students)

María de la O Casero Béjar
CEP Miragenil (España)
María del Mar Sánchez Vera
Universidad de Murcia (España)

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

Cómo referenciar este artículo:

Casero Béjar, M. O., y Sánchez Vera, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

Resumen

La pandemia de Covid-19 y los primeros confinamientos tuvieron varias consecuencias en la docencia universitaria. El principal de ellos fue tener que pasar en pocos días de una modalidad presencial o semipresencial a una modalidad totalmente online. Este artículo tiene por objeto analizar la percepción del alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia ante esta situación. A través de un estudio descriptivo, realizado a partir de la aplicación de un cuestionario, se trata de profundizar en las herramientas TIC utilizadas en cuanto a la realización de tareas y para la comunicación (entre los mismos estudiantes y con el profesorado); las estrategias seguidas tanto en la modalidad presencial previa a la pandemia, como en la modalidad online posterior implementada; además de la perspectiva personal de los estudiantes ante la situación de cambio. Los resultados muestran que los alumnos han percibido que hubo una modificación de las estrategias docentes y en la manera de evaluar al pasar a la modalidad online. Asimismo, se destaca la necesidad de mejorar el tipo de recursos que se proporcionó al alumnado, así como la importancia de plantear actividades de debate y de mejorar los canales de comunicación con el alumnado. A pesar de los grandes esfuerzos empleados por toda la comunidad educativa, la situación ha puesto en evidencia la necesidad de mejorar la competencia digital de docentes y alumnos/as.

Palabras clave: tecnología de la educación; medios de enseñanza; estudios universitarios; enseñanza a distancia.

Abstract

The Covid-19 pandemic and the first confinements had several consequences for university teaching. The main one was having to move in a few days from a face-to-face teaching to a fully online mode. The aim of this article is to analyse the perception of students in the second year of the Degree in Early Childhood Education at the University of Murcia of this situation. Through a descriptive study, based on the application of a questionnaire, the aim is to study in depth the ICT tools used in terms of carrying out tasks and for communication (among students and with teachers); the strategies followed, both in the face-to-face mode previous to the pandemic, and in the e-learning model implemented afterwards; in addition to the students' personal perspective related to the change implemented. The results show that the students have perceived that there was a change in teaching strategies and in the way of assessing when changing to the online environment. It also highlights the need to improve the type of resources provided to students, as well as the importance of implementing discussion activities and improved communication channels with students. Despite the great efforts made by the whole educational community, the situation has highlighted the need to improve the digital competence of teachers and students.

Keywords: educational technology; educational media; university studies; distance learning.

Desde que en la primavera de 2020 la pandemia de Covid-19 se extendiera por el mundo, en la educación, los cierres de escuelas y la necesidad de adaptar los sistemas educativos de todos los niveles a la modalidad online es uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado el sistema. A nivel universitario, en España, el estado de alarma y los confinamientos tuvieron como consecuencia que la docencia pasara a ser totalmente online hasta final del curso. Las universidades españolas, por lo general, cuentan con plataformas virtuales donde apoyan experiencias de enseñanza semipresencial e incluso, totalmente online, pero la enseñanza de los títulos sigue siendo, principalmente, presencial. Por ello, el estado de alarma y el confinamiento tuvo como consecuencia que la docencia que se estaba realizando de manera presencial, o con apoyo puntual de un entorno virtual, pasara a ser totalmente en línea de un día para otro. Toda modalidad educativa requiere de un periodo de planificación para que el aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sea de calidad, ya que debemos tener en cuenta la interactividad tecnológica y pedagógica (Barberá, 2008). Por ello, a pesar de que a nivel universitario se cuenta, en muchas ocasiones, con mayores recursos para la docencia en red (respecto, por ejemplo, a otras etapas educativas), no fue algo sencillo y supuso un gran esfuerzo de las instituciones y el profesorado. La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria - REACU (2020) difundió un acuerdo

mediante el cual se ofrecía una serie de respuestas con las que procuraba garantizar la continuidad de los estudios universitarios. Entre los distintos puntos que el propio acuerdo menciona se destaca: un compromiso inevitable, la modificación tanto de las metodologías docentes, así como de la evaluación, la previsión de recursos por parte de los estudiantes, además de la necesaria inversión temporal. Asimismo, si la conversión de la docencia presencial a la virtual ya supone un reto, la evaluación es un aspecto que no se queda atrás, es por ello que debe adaptarse a las necesidades tanto del alumnado como de las posibilidades de la materia, pudiéndose ser esta síncrona y/o asíncrona, en función de las posibilidades (García-Peñalvo et al., 2020). La evaluación es más que un proceso de medición o calificación del alumnado y en entornos online este planteamiento se hace más evidente (González, 2020).

El Ministerio de Universidades, junto con la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) crearon una web para ayudar a los docentes a adaptarse a la docencia virtual con guías y recursos, además de ello, las diferentes universidades, a través de sus centros de formación de profesorado, han tratado de diseñar recursos y proporcionar formación que ayudara al profesorado a desarrollar la formación en la modalidad en línea. No obstante, el cambio fue muy brusco y aún nos encontramos adaptándonos al mismo, ya que en el curso 2020/2021 gran parte de la enseñanza universitaria de nuestro país sigue siendo online o de manera semipresencial, pero no se ha recuperado la dinámica anterior a la pandemia. Resulta interesante desde la Tecnología Educativa analizar las percepciones del alumnado y el profesorado para poder mejorar las experiencias mediadas con tecnología.

EL E-LEARNING EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: MÁS ALLÁ DE UNA SIMULACIÓN DE LA PRESENCIALIDAD

La introducción del e-learning en las universidades españolas tuvo lugar a mediados de los años noventa (Baelo, 2009; Gros, 2018), y se puede sintetizar en tres fases:

- Escaparate informativo. Antes del propio desarrollo del e-learning, Internet ofrecía la posibilidad de mostrar los estudios, servicios, cursos, etc., que las universidades ofrecían, asemejándose a un escaparate publicitario.
- Virtualización administrativa. Los avances tecnológicos llegaron a la tramitación de temas administrativos, burocráticos y de gestión de las universidades, creándose de este modo secretarías virtuales que permitiesen gestionar toda la información del alumnado con respecto a datos académicos.
- Desarrollo de plataformas y campus virtuales. Se establecen espacios virtuales que permiten acceder a contenidos y recursos educativos, fomentando la expansión de la modalidad e-learning.

Es importante recordar que la educación a distancia y la enseñanza en red son términos distintos, ya que el primero puede estar asociado o no al uso de tecnologías, mientras que en el caso de la enseñanza en red la no presencialidad es apoyada por el uso de internet (Gros, 2018). En el sistema universitario español, el 95,74% de las universidades tienen un (Learning Management System, LMS) para el apoyo de la docencia presencial, el 97,87% desarrolla actividades de educación semipresencial y el 87,23% realiza actividades de e-learning. Se estima que hay aproximadamente 228.500 estudiantes matriculados en universidades no presenciales (García-Peñalvo y Rodríguez-Conde, 2020). Este mismo trabajo indica que las universidades presenciales suelen incluir algunas ofertas de enseñanza no presencial, pero su estructura e idiosincrasia es diferente de las que se plantean como instituciones totalmente online.

Es cierto que necesitamos de un buen entorno virtual, que ofrezca la posibilidad de gestionar el conocimiento y las tareas, pero gran parte del éxito de la enseñanza virtual va a estar condicionado por el diseño pedagógico y las tecnologías, pero estas por sí solas no son una garantía de éxito (Salinas, 2008; Grande de Prado, 2021; Sánchez y Prendes, 2021). Area y Adell (2009) indican que existen diferentes dimensiones pedagógicas que el docente debe dominar en los entornos digitales: una informativa (en referencia a la gestión de materiales o recursos), práctica (las actividades y tareas que se deben realizar), una comunicativa (elemento fundamental para favorecer la interacción profesor alumnado a través de herramientas sincrónicas o asincrónicas) y, finalmente una tutorial y evaluativa (que hace referencia al papel activo del profesorado como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje).

De hecho, en estos entornos, el rol del docente y del alumno se transforman. La función tutorial del docente se hace fundamental para ayudarle a alcanzar los diferentes objetivos educativos (Fernández et al., 2013). Por otro lado, el alumnado en entornos online debe desarrollar un rol activo del proceso de aprendizaje (Zambrano et al., 2010).

Cabero (2006, p. 7) añade “la motivación, la autosuficiencia y la independencia” como variables importantes a la hora de trabajar en el contexto virtual. La motivación es un elemento fundamental para la implicación en el aprendizaje, pero en ocasiones en una enseñanza online puede ser difícil de captar y conseguir, es por ello, que estudiar las necesidades del alumnado y conocer sus intereses puede ser un hecho positivo para la creación de experiencias educativas, cercanas, interactivas y motivadoras. Gros (2011) hace hincapié en el diseño de actividades colaborativas, en donde la utilización de distintos recursos y las disposiciones de los alumnos entre ellos priman a la hora de construir el aprendizaje, hecho que supone un reto, pero incrementa la motivación de la que se ha hablado.

Las limitaciones de la modalidad e-learning pueden surgir en ocasiones por una mala gestión en su desarrollo, ya que en multitud de casos este tipo de modalidad se entiende como la suma de la combinación de diferentes herramientas digitales, pero el e-learning va mucho más allá ya que requiere de un cambio de actitud en la enseñanza.

Esta transformación va desde una concepción educativa basada en la transmisión del conocimiento mediante el apoyo de las redes telemáticas, a un modelo en donde el alumno/a es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que se requiere unas habilidades mínimas tanto por parte del docente como del alumnado en relación con las competencias tecnológicas, el e-learning permite la actualización de los contenidos y de la información y favorece a la interactividad (Cabero, 2006). No podemos, por tanto, “virtualizar” la presencialidad (sustituyendo, por ejemplo, las clases presenciales por videoconferencias). El éxito de la enseñanza en red pasa por entender que son entornos distintos con procedimientos diferentes (Sánchez y Prendes, 2021).

El e-learning ya era motivo de estudio del ámbito de la tecnología educativa antes de la pandemia de Covid-19 (Sánchez, 2012; Hsu et al., 2013; Tibaná et al., 2018). Algunos estudios previos a la misma indican que había diferencias en cuanto al rendimiento en relación con la edad y la disciplina académica (Larbi et al., 2017).

Una investigación elaborada por Müller et al. (2021) para conocer la perspectiva del profesorado universitario ante la modalidad en red debido al confinamiento, indica que los docentes del estudio advierten tener una limitada experiencia en e-learning antes de la pandemia del Covid-19. Esto unido al poco plazo que hubo para adaptarse a la modalidad online causó estrés y ansiedad. El profesorado se adaptó reajustando las expectativas y finalmente reconocen que han aprendido y tienen en cuenta las oportunidades y retos para el futuro. También se señala que, aunque la mayoría de los docentes universitarios encuestados siguen prefiriendo una modalidad presencial, valoran el potencial de las tecnologías y reconocen que es probable que desempeñen un papel importante en su futuro como docentes.

Grande de Prado et al. (2021, p. 56) recalcan que “no existen propuestas mágicas y universales que nos garantizan una solución a todos los problemas online, al igual que tampoco ocurre con la docencia y evaluación presencial. Lo que sí es posible es realizar una planificación cuidadosa para reducir al mínimo las consecuencias de los problemas que puedan surgir”.

Un estudio realizado por Ferrer-Serrano et al. (2020) ha tratado de conocer la percepción del alumnado sobre el desarrollo de las clases en modalidad online. En él se destaca que herramientas como la mensajería directa o las videollamadas han sido las más valoradas por el alumnado para dar respuesta tanto a necesidades académicas como socioafectivas. Profundizar en la percepción del alumnado ante el e-learning derivado de una situación tan particular, como ha sido la impuesta por la pandemia, resulta interesante para conocer y mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en red y semipresenciales.

METODOLOGÍA

Como se ha podido observar, la transición de un modelo presencial de enseñanza a uno online supone un reto, el cual debe abordarse mediante la organización tanto

a nivel organizativo, como curricular (Osorio, 2009). Este planteamiento nos ha llevado a cuestionarnos: ¿qué cambios han realizado los docentes en relación a las estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje?; ¿cuáles son las herramientas TIC más utilizadas para la comunicación y el desarrollo de las tareas?; ¿cómo valoran la situación educativa actual los estudiantes? Estas cuestiones han generado la base de la investigación realizada, ya que se ha tratado de conocer la situación educativa en la que se han visto inmersos el alumnado de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, concretamente aquellos que se encontraban cursando el 2º curso, como consecuencia de un cambio de modalidad educativa, de la presencial a la virtual, debido a la pandemia y posterior confinamiento debido al Covid-19. Se consideró que podría resultar de gran interés conocer la percepción del alumnado en este asunto. De este modo, los objetivos han sido:

- Analizar qué cambios percibe el alumnado que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con las estrategias y técnicas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes.
- Conocer la percepción del alumnado en cuanto al impacto del confinamiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el tipo de tareas que se desarrollaban en las diferentes asignaturas antes del confinamiento y cuáles se han realizado posteriormente en la modalidad online.
- Conocer qué herramientas digitales se usaban previamente al confinamiento y cuáles se usaron posteriormente.

Se consideró interesante también conocer su percepción emocional tras la experiencia vivida, ya que el confinamiento afectó de diferentes maneras al alumnado, y el aspecto emocional pudo influir en su motivación por el aprendizaje.

Partiendo de la idea de analizar las distintas percepciones de un grupo concreto, ante una nueva realidad (cambio de la situación educativa), en un momento concreto (confinamiento), se ha procedido, por tanto, a realizar un análisis descriptivo de tipo no experimental, siguiendo la clasificación de Hernández et al. (2003), a través de un cuestionario. La elaboración del instrumento para la recopilación de información, ha requerido de un análisis previo de cada uno de los puntos que lo conforman: educación virtual/online: e-learning (definición, características, figura del profesorado y del alumnado, competencia digital docente, ventajas e inconvenientes de la educación virtual), entornos de enseñanza en red y las TIC en el aprendizaje online. Este marco teórico ha sido un eje clave a la hora de estructurar los 17 ítems cuestionados, los cuales han sido categorizados en cuatro bloques distintos de información.

Tabla 1
Estructura del cuestionario proporcionado a los estudiantes

Bloque	Variable	Tipo de pregunta	Preguntas del cuestionario
1. Datos personales	Curso	Cerrada	2
	Sexo	Cerrada	3
2. Estrategias de enseñanza en el trabajo en red	Uso del aula virtual	Cerrada	4
	Estrategias y técnicas de enseñanza	Cerrada	5, 6, 7
	Uso de recursos	Cerrada	8
	Tipos de tareas	Cerrada	9, 10
	Carga de trabajo	Cerrada	11, 12
	Evaluación y retroalimentación	Cerrada	13
3. Recursos digitales utilizados	Uso de herramientas para la comunicación	Cerrada	14, 15
	Uso de herramientas para la realización de tareas	Cerrada	16, 17
4. Valoración general de la experiencia	Descubrimiento de herramientas	Abierta	18
	Valoración de la experiencia	Cerrada	19

Cada una de las variables planteadas se ha configurado en una pregunta de carácter cerrado eligiendo entre 4 posibles valores (1. Nada / 2. Poco habitual / 3. Habitualmente / 4. Muy habitualmente), o incluso en algunos casos 3, a excepción de una de ellas que permite la posibilidad de escribir de manera abierta la respuesta.

El instrumento de recogida de datos ha sido validado por una triangulación por juicio de expertos, es decir, el cuestionario fue enviado a tres profesionales que valoraron de manera pertinente las preguntas definidas, con objeto de adaptar cada una de ellas a los objetivos de la investigación. El juicio de expertos permite que personas con trayectoria y experiencia, reconocidos expertos cualificados, valoren la herramienta para mejorar la fiabilidad y validez de la misma (Escobar y Cuervo, 2008). Por consiguiente, el cuestionario se ha ofrecido, gracias al servicio de elaboración de encuestas de la propia aula virtual de la Universidad de Murcia, al alumnado de magisterio de 2º curso del Grado de Educación Infantil al final del curso 2019/2020, habiendo obtenido una muestra participante de 94 personas. Con el método descriptivo empleado se procede a recoger previamente una información, como bien se ha indicado con el cuestionario, con objeto de identificar problemas o posibles propuestas de mejora gracias a una comparación y evaluación de los resultados. Este tipo de método va a permitir un análisis de un fenómeno educativo (Bisquerra, 2004).

RESULTADOS

El cuestionario ha sido respondido por 94 alumnos y alumnas pertenecientes al 2º curso del grado de Educación Infantil, siendo el 89,4% de ellas mujeres.

Se consideró interesante consultar sobre el uso que se le daba al campus virtual antes del confinamiento. A este respecto se encontró que un 58,5% la utilizaba de manera habitual, mientras que el 12,8% muy habitualmente. Se trata de una plataforma por la que el profesorado gestiona la enseñanza en cuanto a entrega de tareas, materiales, e incluso permite la posibilidad de trabajar de manera colaborativa. No hay ningún alumno que no utilice el Aula Virtual ya que sus posibilidades son muy versátiles.

Estrategias de enseñanza en el trabajo en red

Posteriormente, se les fue preguntando por diferentes estrategias didácticas, para que valoraran si las experimentaban antes y/o después del confinamiento.

Del gráfico anterior podemos destacar que hay estrategias como el aprendizaje basado en el juego, las exposiciones orales, el aula invertida, las tutorías individuales, el aprendizaje-servicio y las webquest que tanto antes como después del confinamiento no han sido muy utilizadas por los docentes.

Tabla 2

Comparativa de estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesorado antes y durante el confinamiento

Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesorado en ANTES (A) y DURANTE (D) el confinamiento. (Respuesta del 1 al 4: 1 - Nada y 2 - Poco habitual / 3- Habitualmente y 4 - Muy habitualmente)	1 y 2 - A	1 y 2 - D	3 y 4-A	3 y 4-D
	5.1. Lección magistral	8	58	86
5.2. Aprendizaje basado en tareas	23	12	71	82
5.3. Aprendizaje basado en problemas	79	64	15	30
5.4. Aprendizaje cooperativo	21	33	73	61
5.5. Aprendizaje basado en el juego	76	88	18	6
5.6. Debates	85	93	9	1
5.7. Trabajo individual	45	22	49	72
5.8. Trabajo colaborativo	13	20	81	74
5.9. Exposiciones orales	29	85	65	9
5.10. Aula invertida	81	84	13	10
5.11. Tutorías individuales	85	74	9	20

Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesorado en ANTES (A) y DURANTE (D) el confinamiento. (Respuesta del 1 al 4: 1 - Nada y 2 - Poco habitual / 3- Habitualmente y 4 - Muy habitualmente)				
	1 y 2 - A	1 y 2- D	3 y 4-A	3 y 4-D
15.12. Tutorías conjuntas	71	44	23	50
5.13. Seminarios	80	89	14	5
5.14. Aprendizaje y Servicio	76	75	18	19
5.15. Simulaciones	83	70	11	24
5.16. Webquest	78	69	16	25

Por otro lado, encontramos algunas estrategias en las que sí hay cambios desde la percepción del alumnado. Las lecciones magistrales han sido una de las estrategias más habituales por el profesorado antes de la pandemia de Covid-19 (86 estudiantes indican que se ha usado habitualmente o muy habitualmente), sin embargo, durante el confinamiento ha descendido el uso de esta estrategia y solo 36 alumnos/as indican haber recibido lecciones magistrales. Otras estrategias como el aprendizaje por tareas se han elevado, ya que un 76% de los estudiantes (82 casos) consideran que ha sido la estrategia más empleada durante este periodo de aprendizaje virtual. En una segunda posición la metodología de trabajo colaborativo (69%) ha sido la más empleada, y quedando en un tercer puesto, el trabajo individual (67%).

Incluimos a continuación un listado de las estrategias y técnicas de enseñanza:

Tabla 3

Listado comparativo de estrategias y técnicas de enseñanza más usadas antes y durante el confinamiento

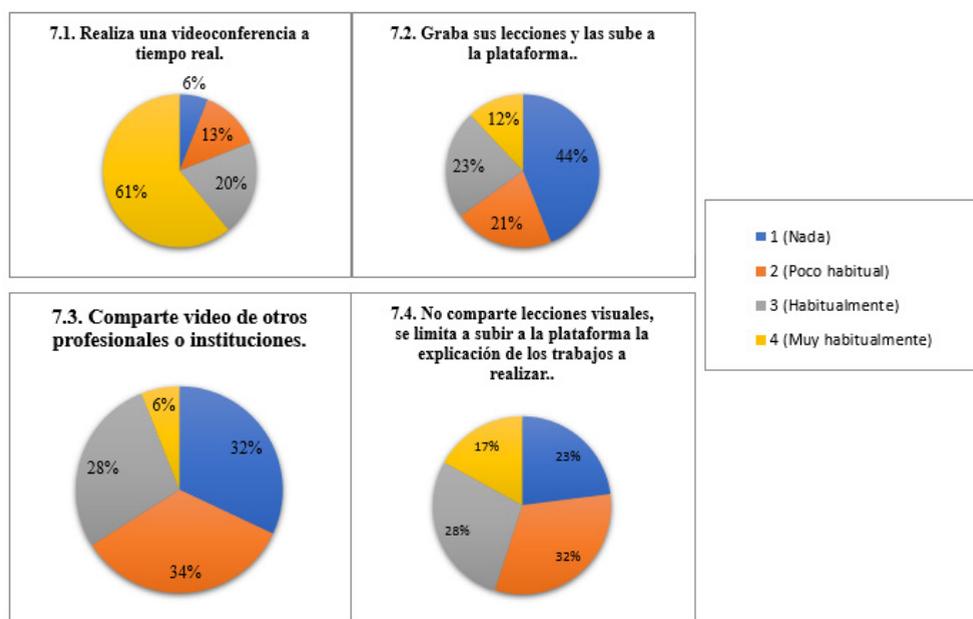
Posición	Antes del confinamiento	Durante el confinamiento
1	Lección magistral	Aprendizaje basado en tareas
2	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo
3	Exposiciones orales	Trabajo individual
4	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje cooperativo
5	Aprendizaje basado en tareas	Tutorías conjuntas
6	Trabajo individual	Aprendizaje basado en problemas

En cuanto a los procedimientos llevados a cabo en las lecciones magistrales en la modalidad online, un 81% del alumnado indica que realiza una videoconferencia en tiempo real, el 35% explica que el docente grababa sus lecciones y las subía posteriormente al campus virtual, el 34% indica que el docente compartía también videos de otros profesionales o instituciones. Finalmente, el 45% del alumnado dice

que el docente no compartía lecciones visuales, sino que incluía en el aula virtual la explicación de los trabajos a realizar.

Figura 1

Procedimientos llevados a cabo en las lecciones magistrales



Los contenidos a impartir por el profesorado se han presentado en diferentes tipos de recursos como podemos visualizar en la tabla nº4. El tipo de recurso más compartido en la modalidad online ha sido en formato textual (PDF/DOCS, texto web...), así lo han expresado una frecuencia de 70 estudiantes; además 43 estudiantes han indicado que los audiovisuales sincrónicos también han sido muy habitualmente utilizados por el profesorado. En el otro extremo, los recursos menos empleados por los docentes han sido aquellos sonoros (podcast, canciones, grabaciones de voz...).

Tabla 4*Tipo de recursos proporcionados por el profesorado en el confinamiento*

8. ACTUALMENTE, el profesorado imparte el temario a través de los siguientes recursos: (Respuesta del 1 al 4: 1. Nada / 2. Poco habitual / 3. Habitualmente / 4. Muy habitualmente)				
	1	2	3	4
8.1. Recursos de texto: archivos PDF/DOCS, texto web, ...	1	4	19	70
8.2. Recursos visuales: infografías, mapas conceptuales, presentaciones, fotografías...	15	19	34	26
8.3. Recursos audiovisuales asincrónico: vídeos, películas...	22	35	19	18
8.4. Recursos audiovisuales sincrónicos: videoconferencias	9	19	23	43
8.5. Recursos sonoros: podcast, canciones, grabaciones de voz...	41	31	15	7

Con relación a los tipos de tareas que les han pedido como alumnos/as durante el confinamiento el profesorado ha demandado tareas relacionadas con la búsqueda y curación de contenidos (46%), el diseño de recursos (47%) y el análisis y reflexión de información (45%).

Tabla 5*Tipo de tareas realizadas por el alumnado durante el confinamiento*

9. ¿Qué tipo de tareas estás realizando?: (Respuesta del 1 al 4: 1. Nada / 2. Poco habitual / 3. Habitualmente / 4. Muy habitualmente)				
	1	2	3	4
9.1. Tareas de búsqueda y curación de contenidos.	3	11	37	43
9.2. Tareas de análisis y reflexión de información presentada (lectura de documentos, visualización de vídeos...)	8	12	32	42
9.3. Tareas de diseño de recursos (trabajos, vídeos, podcast, etc.).	5	15	30	44
9.4. Tareas de comunicación (debates por videoconferencia, aportaciones en foros, exposiciones, etc.).	37	28	16	13
9.5. Realización de estudio de casos.	40	34	14	6
9.6. Realización de cuestionarios.	40	29	15	10

Nota: los datos que se observan detallan el número de estudiantes que marcaron las respuestas consolidadas entre una puntuación del 1 al 4.

Los estudiantes consideran que la carga de trabajo ha aumentado considerablemente a raíz de desarrollar una modalidad online, con un 87,2%, frente al 12,8% de las opiniones que consideran que se ha mantenido. Ningún alumno ha manifestado que el trabajo se haya reducido en la modalidad online.

Respecto a la evaluación, un 46% de los estudiantes están de acuerdo considerando que el profesorado ha modificado sustancialmente la evaluación con respecto a lo planteado en la guía docentes al comienzo de la asignatura y a raíz del confinamiento y del desarrollo de la modalidad online. No obstante, entre el 28% (nada de acuerdo) y el 35% (poco de acuerdo) opinan que los cambios efectuados en la evaluación se adaptan bien a una situación de enseñanza no presencial. El 60% del alumnado indica haber recibido feedback por parte de los profesores en relación con las tareas que iban realizando.

Recursos digitales

Se le consultó al alumnado sobre las herramientas utilizadas tanto para la comunicación (entre docentes y alumnos) como para el aprendizaje (individual y grupal). El 54% del alumnado indica que lo que más ha utilizado para comunicarse con el docente ha sido el sistema de mensajería privada con el que cuenta el campus virtual de la Universidad de Murcia. El 48% indica haber usado el correo electrónico también. Las herramientas menos utilizadas han sido las redes sociales y las llamadas telefónicas.

Respecto al uso de herramientas para comunicarse con sus compañeros, las más utilizadas (94%) son las herramientas sincrónicas de videollamada como Skype, WhatsApp o Google Hangout y de mensajería asincrónica como el correo electrónico, Telegram y WhatsApp. Por otro lado, las herramientas que han tenido un uso nada habitual por el alumnado para comunicarse entre sí son: las herramientas del aula virtual (83%), además de los espacios de debate, tanto los de uso cotidiano como los procedentes del Aula Virtual (88%).

Para hacer las tareas grupales, el 77% ha utilizado las herramientas para crear documentos online: Google Docs, Microsoft Word (OneDrive)..., el 62% las ofimáticas offline: Microsoft Office (Word, PowerPoint...) y 72% a aquellas para compartir recursos (documentos, fotos, videos, noticias, enlaces...): Google Drive, Dropbox, WeTransfer, Symbaloo, Padlet... Las menos utilizadas han sido los espacios de debate del campus virtual, los blogs y las herramientas de curación de contenidos. En relación con el trabajo individual, las más utilizadas son las herramientas ofimáticas, tanto de tipo offline (77%) como online (45%).

Se preguntó también al alumnado si, a raíz del paso a la modalidad online, había conocido alguna herramienta TIC nueva que le estuviera siendo útil en ese momento. Un 53,2% de los estudiantes indica que sí han conocido una aplicación nueva, y entre las múltiples respuestas, se han mencionado las siguientes herramientas: Canva, Drive, Zoom, Genially; Inshot, Aurasma, Scratch, VideoPad, Google Meeting,

DropBox, Grammarly; Twitch y Webquest; siendo Zoom la más nombrada con un 55%.

Valoración general de la experiencia

La mayoría del alumnado (63%) considera que la competencia digital de los docentes no es adecuada.

62 alumnos/as consideran que el estilo de enseñanza online no se ajusta a futuros estudios que realizarán, mientras 32 indican que sí valoran desarrollar experiencias online en el futuro. Su experiencia de aprendizaje online no fue, en general, satisfactoria (69%). De forma general, el 91% del alumnado indica no sentirse emocionalmente bien, aunque un 58% dice que la situación no ha supuesto una desmotivación para el aprendizaje.

Tabla 6

Percepción general de la experiencia educativa del alumnado

19. A continuación los siguientes ítems pretenden valorar tu percepción general sobre la experiencia: (Respuesta del 1 al 4: 1. Nada de acuerdo / 2. Poco de acuerdo / 3. De acuerdo / 4. Muy de acuerdo)				
	1	2	3	4
19.1. Considero la competencia digital de los docentes es adecuada.	24	44	16	10
19.2. He descubierto que el estilo de enseñanza online puede ajustarse a futuros estudios que realice.	34	28	27	5
19.3. Mi experiencia de aprendizaje online está siendo satisfactoria.	42	32	15	5
19.4. Emocionalmente me encuentro bien.	35	31	22	6
19.5. La situación de confinamiento ha supuesto una desmotivación para mi aprendizaje.	15	17	30	32

CONCLUSIONES

La modalidad educativa virtual ofrece múltiples posibilidades a la hora de aprender en cualquier momento y lugar geográfico, en la que los recursos informáticos tienen un papel esencial (Area y Adell, 2009). En el momento excepcional vivido a casusa de la pandemia, y en consecuencia un periodo de confinamiento, las tecnologías han permitido que los estudiantes continúen sus estudios desde sus casas. Es decir, lo primero que debemos tener en cuenta es que, a pesar de todas las dificultades que se han planteado, es la tecnología la que ha posibilitado que la actividad educativa pudiera desarrollarse. Ante este contexto, el esfuerzo del profesorado y las instituciones ha sido enorme. Como indican Castillo Olivares y

Castillo Olivares (2021, p. 99), “cada docente ha tenido que utilizar sus medios, su esfuerzo personal, sus saberes y competencias disponibles para dar un servicio que en muchas ocasiones no había experimentado antes”. No obstante, la situación ha puesto también en evidencia más aún la necesidad de mejorar la competencia digital del profesorado y el alumnado ante los retos digitales. La formación del profesorado es un aspecto clave para adaptarse a los entornos en red (García-Peñalvo y Rodríguez-Conde, 2020; Prendes et al., 2018).

En cuanto a la percepción del alumnado con respecto a las estrategias y técnicas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes se han percibido cambios. Valorando las estrategias y técnicas más utilizadas tanto antes como después del confinamiento, es destacable que, de manera presencial, la estrategia más utilizada antes del confinamiento fue la lección magistral, sin embargo, en la modalidad online la más utilizada fue el aprendizaje basado en tareas. En una segunda posición, tanto antes como durante el confinamiento, la estrategia más utilizada ha sido el trabajo colaborativo. Casado (2000) ya hacía referencia en como el modelo educativo basado en las tecnologías puede ofrecer oportunidades de aprendizaje en donde los participantes desarrollan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje.

Esta modificación metodológica se considera muy interesante y bastante importante, ya que a priori podríamos pensar que el profesorado hubiese podido continuar con las clases virtuales por videoconferencia, pero como se ha indicado al comienzo de este artículo, un cambio de modalidad requiere un cambio de estrategia tanto a nivel organizativo como curricular (Osorio, 2009). Consecuentemente, ante un cambio de enseñanza hay un cambio pedagógico, de acuerdo con Van Laer y Elen (2017) para un diseño pedagógico de calidad en donde las tecnologías median el aprendizaje, es necesario tener en cuenta la personalización y la interacción (entre otros aspectos), por lo que se deduce que el trabajo colaborativo es una buena estrategia que va a permitir en la distancia que el alumnado autogestione, tanto de forma individual como grupal el aprendizaje.

En cuanto a las herramientas, destaca que la gran mayoría del profesorado ha utilizado documentos de base textual para proporcionar la información al alumnado, por lo tanto, el diseño de recursos de tipo multimedia y aprovechar otro tipo de elementos icónicos y de sonido en los recursos educativos resultaría interesante. También resultaría interesante incrementar tareas que implique la comunicación entre el alumnado en entornos digitales, como debates en videoconferencia o foros, exposiciones, etc.

Es interesante observar que para la comunicación entre los propios estudiantes no se utilizan demasiado las herramientas institucionales, ya que se usan de forma más habitual aquellas conocidas por la población en general, como son: WhatsApp, Skype, Google Hangouts... mientras que para comunicarse con el profesorado sí se utilizan principalmente las herramientas del aula virtual.

En cuanto al estado anímico que el alumnado menciona, es destacable que muchos hayan indicado que emocionalmente no se encuentran bien. Existe un

estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2001), en el que relacionan el estado de ánimo con el rendimiento académico de los estudiantes, llegando a la conclusión de que es necesario un equilibrio psicológico para un buen rendimiento. Por lo tanto, bajo este planteamiento, se podrían abrir nuevas vías de investigación en cuanto como una nueva modalidad educativa forzada, como ha sido el cambio de lo presencial a lo virtual, y por ende teniendo de variables una situación de aislamiento puede influir en el rendimiento académico. Por lo general la motivación es un elemento esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabero (2006) ya hacía hincapié en este factor, ya que a pesar de las dificultades que puedan darse en la educación online, este elemento juega un papel fundamental, por lo que, para incentivar dicha motivación, es necesario conocer los intereses de los estudiantes, y jugar con los distintos recursos TIC que se disponen, además de implementar las actividades colaborativas.

El alumnado ha percibido que una parte de los docentes ha modificado sustancialmente su estrategia de evaluación en modalidad online, lo que resulta, a priori, positivo ya que, en un entorno online, la evaluación formativa y continua se hace aún más relevante (García-Peñalvo et al., 2020). No obstante, el alumnado indica no estar de acuerdo con que la evaluación se ajuste a la situación en la que se encontraban. Esto se ajusta a lo argumentado por Castillo Olivares y Castillo Olivares (2021), que indican que la evaluación es el núcleo más visible de discusiones, controversias y alteraciones en el debate educativo, ya que, como los propios autores indican, las contradicciones de los sistemas de evaluación universitarios ya venían arrastrándose desde hace años.

A partir de los resultados encontrados, destacamos algunas recomendaciones:

- Mejorar las competencias docentes en torno al uso de recursos de carácter multimedia para entornos digitales.
- Prestar atención al diseño instruccional desde la perspectiva pedagógica para no hacer una simulación de la presencialidad, sino un planteamiento educativo diferente en entornos en red.
- Mejorar los canales de comunicación institucionales entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, ofreciendo herramientas que sean útiles en los campus virtuales institucionales o hacer uso de herramientas ya conocidas y utilizadas de manera integrada en las asignaturas.
- Plantear actividades formativas al profesorado en relación al uso didáctico de los recursos digitales y la evaluación en red. Formación que no esté centrada únicamente en el uso de las herramientas, sino en los aspectos didácticos de la misma para ayudar a saber cómo integrarlos en la práctica docente.

En esta investigación hemos encontrado que el profesorado hizo un esfuerzo por modificar las estrategias educativas y la evaluación al entorno online, lo cual es positivo. No obstante, los resultados muestran también la necesidad de mejorar

el planteamiento de las tareas, así como la importancia de plantear actividades de debate y de mejorar los canales de comunicación con el alumnado. Como se ha hecho mención a lo largo del trabajo, las TIC son herramientas que ayudan al estudiante a apoyar su proceso de aprendizaje, pero es el diseño previo del proceso de enseñanza el factor esencial en este engranaje (García Aretio, 2003), por lo tanto, ante una situación de tanta incertidumbre, el desarrollo de la competencia digital del profesorado y el alumnado se considera esencial, así como el planteamiento de posibles escenarios y el apoyo al alumnado también en la parte emocional, que puede influir en sus resultados de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Area, M., y 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, (391-424).
- Baelo, R. (2009). El e-learning: una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 87-96.
- Barberà, E. (2008). Calidad de la enseñanza 2.0. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII.- Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje. <http://www.um.es/ead/red/M7/>
- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). 1-10. <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Casado Ortiz, R. (2000). El aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para la creación de redes de aprendizaje colaborativo: La experiencia de Telefónica de España. La formación virtual en el nuevo milenio. *Congreso ONLINE EDUCA* Madrid.
- Castillo Olivares, J. M., y Castillo Olivares, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus virtuales*, 10(1), 89-101. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728/432>
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez del contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. una brújula para el siglo XXI*, 146-157.
- Fernández-Jiménez, M. A., Tójar-Hurtado, J. C., y Mena-Rodríguez, E. (2013). Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 85-98. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08>
- Ferrer-Serrano, M., Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M. P., y Quilez-Robres, A. (2020). E-learning durante la

- pandemia Covid-19. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*. UMA editorial.
- García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre colegios de doctores y licenciados de España*, 146, 13-27.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abellá-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de pandemia. *Education in the knowledge society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Peñalvo, F. J., y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Panorámica del eLearning en el sistema universitario español. En G. Ruipérez y J. C. García-Cabrero (Eds.), *Libro blanco del e-Learning* (77-86). Bubok.
- González, V. (2020). El hundimiento de la evaluación online: una perspectiva de la situación actual. *RIITE: Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 8. <https://doi.org/10.6018/riite.430381>
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell-Almuzara, A., Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la Covid-19. *Campus virtuales*. 10(1), 49-59. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145122/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gros-Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66735/00820122016579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gros-Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Tipos de investigación*. McGraw Hill.
- Hsu, Y. C., Hung, J. L., y Ching, Y. H. (2013). Trends of educational technology research: more than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *EDTECH research trends*, 61(4), 685-705. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9290-9>
- Larbi, J. A., Guerra-Lopez, I., Mosseley, J. L., Spannaus, T., y Yaprak, A. (2017). Educational Technology-Related Performance of Teaching Faculty in Higher Education: Implications for eLearning Management. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/0047239516685849>
- Müller, A. M., Goh., C., Lim, L. Z., Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: experiences and perspectives on university educators. *Education Sciences*, 11(19). <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Osorio, D. B. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012947004.pdf>
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- REACU (2020). Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19. España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). <https://bit.ly/2wuHhqK>
- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/>

- bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1
- Sánchez-Vera, M. M. (2012). Diseño de recursos digitales para entornos de e-learning en la enseñanza universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 15(2), 53-74. <https://doi.org/10.5944/ried.2.15.599>
- Sánchez-Vera, M. M., y Prendes-Espinosa, M. P. (2021). ¿Por qué lo llamamos “e-learning” cuando queremos decir videoconferencias? *The Conversation*. <https://theconversation.com/por-que-lo-llamamos-e-learning-cuando-queremos-decir-videoconferencias-154698>
- Tibaná-Herrera, G., Fernández-Bajón, M. T., y De Moya-Anegón, F. (2018). Categorization of E-learning as an emerging discipline in the world publication system: a bibliometric study in SCOPUS. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0103-4>
- Van Laer, S., y Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Zambrano, W. R., Hugo, V., y Martín, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica revista de investigación*, 26(1), 51-61.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

María de la O Casero Béjar. Graduada en Magisterio de Educación Primaria (mención en Educación Especial Especial), y Máster en Tecnología Educativa: e-learning y Gestión del Conocimiento. Actualmente trabaja como Maestra de Pedagogía Terapéutica por la Junta de Andalucía. <https://orcid.org/0000-0003-4661-1205>
E-mail: mariao.caserob@um.es

María del Mar Sánchez Vera. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia (GITE). <https://orcid.org/0000-0003-4179-6570>
E-mail: mmarsanchez@um.es

Fecha de recepción del artículo: 09/04/2021

Fecha de aceptación del artículo: 24/07/2021

Fecha de aprobación para maquetación: 14/09/2021