

Incidencia de la enseñanza online en la enseñanza presencial tras el confinamiento por COVID19

Incidence of online teaching on face-to-face teaching after the confinement by COVID19

Antonio Aguilera-Jiménez¹, Gema Erena-Guardia¹,
Ana A. Alcántara-Lázaro¹

¹ Universidad de Sevilla, España

aguijim@us.es , gerena@us.es , aalcantara2@us.es

RESUMEN. Han sido numerosas las publicaciones sobre los retos, dificultades y soluciones que ha supuesto el paso de una enseñanza presencial a otra online debido al COVID19, pero son menos las que abordan las consecuencias de la vuelta a las aulas. El objetivo de este trabajo es analizar si la enseñanza online ha tenido algunas consecuencias en la vuelta a la presencialidad. Para ello, analizamos los resultados académicos y las percepciones de cuatro promociones de estudiantes en una asignatura del Grado de Educación Primaria: la que recibió docencia online, la inmediatamente anterior y las dos posteriores. Los resultados muestran que tanto el rendimiento académico como la valoración de la asignatura son peores en la primera promoción presencial tras la docencia online, lo que nos permite afirmar que esta ha conducido a pautas de estudio que han perjudicado la vuelta a la docencia presencial en los campus no habituados para una enseñanza a distancia.

ABSTRACT. There have been numerous publications on the challenges, difficulties and solutions that the transition from face-to-face to online teaching has entailed due to COVID19, but fewer address the consequences of returning to the classroom. The objective of this work is to analyze if online teaching has had some consequences in the return to face-to-face. To do this, we analyze the academic results and perceptions of four classes of students in a subject in the Primary Education Degree: the one that received online teaching, the one immediately before it, and the two after it. The results show that both the academic performance and the assessment of the subject are worse in the first face-to-face promotion after online teaching, which allows us to affirm that this has led to study guidelines that have harmed the return to face-to-face teaching in the campuses not used to distance learning.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Enseñanza presencial, Enseñanza online, Rendimiento académico, COVID19.

KEYWORDS: Higher education, Face-to-face teaching, Online teaching, Academic performance, COVID19.

1. Introducción

1.1. De la docencia presencial a la docencia online

Con el confinamiento por COVID19, todas las etapas educativas han pasado por periodos de docencia online. Este es también el caso de la Universidad de Sevilla, que ha mantenido este tipo de docencia durante tres semestres: el segundo del curso 2019-2020 y los dos semestres del 2020-2021, retomando la presencialidad al inicio del curso 2021-2022.

Con ocasión de estas circunstancias son numerosos los artículos publicados acerca del efecto de la docencia online en diversas variables relativas a los estudiantes, como rendimiento (Haro-Lara, Tite & Caisaguano-Ramos 2020; García, López & Delgado, 2022), motivación (Shah et al., 2021; Sánchez-Bolívar, Escalante-González, & Vázquez, 2022), satisfacción del estudiante (Alcántara et al., 2021; Ruiz & Silva, 2022), impacto en la vida cotidiana del profesorado (Ayala et al., 2023), el papel de las familias (Moreno & Molins, 2020; Mereles & Canese, 2021), entre otras.

También son numerosas las publicaciones relacionadas con la incidencia del COVID19 en distintas áreas de conocimiento como economía (Quintero, 2020), administración y contabilidad (Sauquillo, Cadena & Velásquez, 2023), salud mental (Garduño & Gómez, 2020; Meléndez-Armenta, 2022; Dip, 2023), medicina (Borysiuk et al., 2022; Castro et al., 2023; Martínez, 2023; Robles & Soto, 2023), enfermería (Iño, 2019), ingeniería (Alcántara et al., 2021), ingeniería agrícola (González, Pinargote & Ordóñez, 2022) o filosofía (Flórez-Pabón, Cabeza-Herrera & Osés-Gil, 2023) por citar solo algunas.

Los objetivos perseguidos por las investigaciones relacionadas con el COVID19 han sido también muy variados y entre ellos podemos citar el estudio de cómo la colaboración de las familias y pertinencia de las tareas escolares inciden en las metas de aprendizaje durante el confinamiento (Moreno & Molins, 2020), la exploración de las estrategias y recursos utilizados por los docentes de distintas etapas escolares (Expósito & Marsollier, 2020), conocer la percepción de los docentes sobre aspectos psicosociales y sobre su labor docente durante la pandemia (Paidá et al., 2020), describir la experiencia de los estudiantes durante la educación online en aspectos como conectividad, equipamiento, ambientes, alfabetización digital docente, apoyo familiar, entre otros (Picardo, Ábrego & Cuchillac, 2020; Rodríguez-Ortiz & Moreno-Pérez, 2022), describir los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el confinamiento (Aquino, Canese & Amarilla, 2020), analizar las perspectivas de los docentes respecto a los desafíos provocados por el COVID19, en cuanto al acceso a la tecnología, la capacitación docente o las limitaciones de estudiantes y padres (Canese, Aquino & Amarilla, 2020), describir las características de los docentes, los escolares y sus familias respecto al acceso a las TIC durante la pandemia (Mereles & Canese, 2021), analizar los efectos del COVID19 en los contextos educativos (Solórzano et al., 2020), o conocer la opinión de la dirección de centros educativos sobre la gestión de los mismos (López-Noguero, Gallardo-López & García-Lázaro, 2023).

Así mismo, se han hecho revisiones que abarcan diversas áreas como la realizada por Castro-Maldonado et al. (2021) para determinar el beneficio del uso de simulaciones, en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento o la de Meléndez-Armenta (2022) sobre las consecuencias de los problemas de salud mental durante la pandemia y su relación con el rendimiento escolar.

En relación con la Educación Superior los primeros estudios que conocemos se han realizado en Iberoamérica con el objetivo de conocer la percepción del nivel de estrés en estudiantes universitarios entre las modalidades presencial y a distancia (Rivas Espinosa et al., 2019), explorar las vivencias y narrativas de jóvenes universitarias respecto del aprendizaje en tiempos de pandemia (Iño, 2019), conocer las experiencias del profesorado y estudiantado en torno a la estrategia de enseñanza implementada durante la pandemia por COVID19 (Portillo Peñuelas et al., 2020) o comparar los resultados académicos obtenidos en el curso de la docencia online con los cursos inmediatamente anteriores (Chaves et al., 2021).



Por su parte, Pulido-Montes y Santiago-Mengual (2021) han identificado qué modalidades de enseñanza presencial, mixta o en línea han propuesto las 50 universidades públicas españolas, siendo las más empleadas la modalidad mixta y la modalidad presencial adaptada anticipando la posibilidad de pasar a la modalidad online si fuese necesario como finalmente ocurrió en la mayoría de ellas.

1.2. De la docencia online a la presencialidad de nuevo

Como podemos deducir a partir de los párrafos anteriores, la mayoría de las publicaciones están relacionadas con lo que ha supuesto el paso de la enseñanza presencial a la enseñanza online; esto puede parecer lógico dado el impacto inicial de la pandemia. Sin embargo, una vez superada la crisis, continúan publicándose estudios que aportan información sobre los procesos educativos vividos por los universitarios durante el periodo de confinamiento, siendo menos frecuentes las publicaciones que analizan el paso de la enseñanza online a la enseñanza presencial.

No obstante, algunas hay. Una de ellas es la revisión de González-Zamar, Abad-Segura y Bernal-Bravo (2021) en la que anticipan que cuando se vuelva a la presencialidad, ni las aulas universitarias ni los campus ni los espacios educativos presenciales ya no serán los mismos, de modo que las principales tendencias de investigación incluirán el impacto de la vuelta a las aulas con los efectos en los procesos cognitivos, motivaciones y del rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, cuando se pregunta a los estudiantes qué aspectos de la educación online consideran relevantes estos señalan, entre otras, las consecuencias de que tendrá en la educación superior a mediano y largo plazo (Gajardo et al., 2023).

Pero ¿cuáles son esas consecuencias? Un grupo de trabajos están estudiando el grado de aceptación o rechazo de las clases presenciales por parte de estudiantes y docentes, después de la experiencia de enseñanza online. Los resultados muestran que, aunque se reconocen algunas ventajas de las clases presenciales (p.e. mayor interacción social y más participación), también se reconocen ventajas en las clases online (p.e. suponen un menor costo económico en desplazamientos y de matrícula o que podrían seguirse desde cualquier lugar). Al parecer estas últimas razones tiene más peso que las primeras, al menos en el trabajo de Hidalgo (2023) en el que se informa que, en una escala de 1 a 5, los encuestados (estudiantes y personal docente y no docente) dieron un promedio de 4,4 puntos a las clases virtuales. En otras investigaciones los resultados están más matizados, como sucede en la que presentan Flores et al. (2022) en la que los alumnos optan por clases presenciales, aunque aceptarían bien una modalidad híbrida y el poder elegir entre cursar una materia de manera presencial u online.

Otras aportaciones analizan y comparan el rendimiento académico de los estudiantes antes, durante y después de la pandemia. Uno de ellas es la de Chaves et al. (2022), en la que complementan un trabajo anterior, analizando si la vuelta a la normalidad académica tras el COVID19 ha supuesto una recuperación de los resultados de los estudiantes; para ello, estudian la evolución desde el curso 2017-2018 al 2021-2022 de tres indicadores: a) tasa de éxito (porcentaje de créditos superados sobre el total de créditos a los que se han presentado), b) tasa de rendimiento (porcentaje de créditos superados sobre el total de créditos matriculados) y c) tasa de absentismo (porcentaje de la diferencia entre los créditos matriculados y los presentados sobre el total de créditos matriculados). Sus resultados muestran un empeoramiento de dichos indicadores no solo durante el curso de docencia online, sino también durante el primer curso con docencia presencial tras el confinamiento. Así, la tasa de éxito, que venía creciendo durante los dos años previos al COVID19 y en el primer año de COVID19, sufren una fuerte caída en el segundo año del COVID19 y siguen descendiendo en el primer curso postCOVID19, a valores por debajo incluso que los del segundo año de la docencia online. La misma evolución se encuentra en relación con la tasa de rendimiento y en relación con la tasa de absentismo, siendo estos resultados más graves en los cursos más bajo de la titulación. Concluyen los autores afirmando que “la huella de la crisis sanitaria padecida por la COVID-19 va a persistir en el tiempo y que la presencialidad en la docencia y en la evaluación no son garantía de éxito y rendimiento en la Universidad” (Chaves et al., 2022, p.12).

En este último enfoque se incluye el trabajo que ahora presentamos. Sus autores impartimos docencia en una asignatura de la mención de Educación Especial, del Grado de Educación Primaria que se imparte durante el primer semestre del cuarto curso. Una vez terminado el periodo docente correspondiente al primer curso presencial tras la pandemia, teníamos la impresión de que la actitud de estos estudiantes era diferente a la de promociones anteriores y comprobamos que el número de quienes superaron la asignatura en la primera convocatoria era menor que en cursos que habían recibido docencia presencial anterior, incluso menor que los que la recibieron online un año antes. Por esa razón, nos planteamos comprobar si esas diferencias que intuíamos se confirmaban con los datos. En concreto, con este trabajo pretendemos comprobar si la percepción de la docencia presencial y las calificaciones obtenidas por la promoción de estudiantes que habían pasado a docencia presencial tras tres semestres de docencia online son significativamente distintas, mejores o peores, que los resultados de promociones anteriores, incluida la que recibió docencia online durante el confinamiento y los de la promoción siguiente (2022-2023). Así pues, el objetivo de este trabajo es conocer si los estudiantes que vuelven a la enseñanza presencial después de haberla recibido online mantienen características similares a las que manifestaban en la docencia presencial previa al confinamiento o si, por el contrario, el tiempo de docencia online ha afectado de alguna manera a su valoración de la docencia presencial posterior.

2. Metodología

2.1. Diseño

Para alcanzar el objetivo señalado hacemos un estudio exploratorio en el que analizamos los resultados académicos en la asignatura citada de cuatro promociones de estudiantes, así como las respuestas dadas a dos cuestiones de la encuesta de revisión de curso respondidas por esas mismas promociones. La dinámica de la docencia es algo vivo y las condiciones en las que se imparte cada curso no son exactamente las mismas que las de cursos pasados. Así debe ser y ese es el sentido de realizar, junto con los estudiantes, una revisión del periodo de docencia. De ahí que nuestro trabajo sea una aproximación exploratoria y no un experimento totalmente controlado. No obstante, también existen similitudes entre las distintas promociones y para garantizar que estas sean las mayores posibles, hemos seleccionado años académicos inmediatamente anteriores y posteriores al de la promoción objeto de estudio en los que las diferencias son menores que cuando los años son muy distantes entre sí. En cualquier caso, a lo largo del trabajo pretendemos dejar claras las novedades que cada curso aporta sobre el anterior.

2.2. Participantes

Los participantes pertenecen a cuatro promociones de estudiantes: a) la última que cursó de manera presencial la citada materia antes del confinamiento (curso 2019/2020), b) la que curso esa misma asignatura de manera online durante el confinamiento (curso 2020/2021), c) la primera que volvió a la docencia presencial tras la docencia online (curso 2021/2022) y d) la que ha cursado la misma asignatura dos años después del confinamiento (curso 2022/2023).

Los datos que se refieren a los resultados académicos han sido obtenidos a partir de todos los estudiantes que han cursado la asignatura en cada promoción, pero los que se refieren a la valoración que hacen de la asignatura proceden solo de aquellos que respondieron la encuesta de revisión de curso. En la tabla 1 aparecen los datos de estos estudiantes.



	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Docencia	Presencial, pre-confinamiento	Online, en el confinamiento	1ª presencial post-COVID19	2ª presencial post-COVID19
Alumnado matriculado	264	223	210	207
Alumnos no presentados	30	16	24	11
Alumnado que ha seguido la asignatura	234	207	186	196
Alumnado que responde la encuesta (% sobre el total de presentados)	68 (29,06%)	56 (27,05%)	29 (15,59%)	51 (26,02%)
Adjetivos aportados (% sobre el total)	428 (29,85)	263 (24,72%)	128 (23,57%)	247 (23,57%)
Aportaciones sobre el nivel de exigencia (% sobre el total)	51 (3,56%)	60 (5,64%)	27 (4,97%)	52 (4,96%)

Tabla 1. Datos de las promociones participantes. Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos

Las fuentes de donde proceden los datos son dos: Por una parte, las calificaciones finales de los estudiantes en el examen de la primera convocatoria. Por otra, las respuestas dadas a dos preguntas de la encuesta de revisión de curso utilizada (Aguilera-Jiménez, 2017). En la primera se pide a cada estudiante que describa la asignatura con cinco adjetivos y en la segunda se les solicita que valoren el grado de exigencia que perciben en ella.

El tipo de examen que realizó cada promoción ha sido diferente. Todas las promociones que recibieron enseñanza presencial realizaron un examen de evocación de manera presencial y la promoción que recibió docencia online realizó un examen de manera virtual mediante la aplicación informática Respondus® (Respondus.Inc).

El examen de reconocimiento consistía en treinta preguntas referidas a los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura; cada una tenía tres opciones de respuesta, de las cuales solo una era la correcta; para aprobar este examen se requería responder correctamente a veinte de las treinta preguntas. Los errores no descontaban puntuación.

Los exámenes de evocación también estaban referidos a los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura y contextualizado en un caso práctico. Estaba formado por catorce preguntas abiertas y de respuesta breve, cada una de las cuales se valoraba con 0, 0,25 o 0,5 puntos (puntuación máxima, 7 puntos). Estas preguntas eran semejantes a las de los exámenes de reconocimiento, salvo por el hecho de que la respuesta correcta no se elige entre varias opciones, sino que debe ser evocada y redactada por el estudiante. Los tres puntos restantes podían obtenerse con la respuesta a una pregunta de desarrollo elegida por los estudiantes entre dos opciones dadas.

Debemos aclarar que la calificación final de los estudiantes no coincide con la del examen, ya que en ella se tenían en cuenta una serie de ejercicios de evaluación continua, realizados a lo largo del semestre. Tanto la naturaleza como el peso en la calificación final de estas pruebas fue diferente en las distintas promociones, razón por la cual, a efectos de este trabajo se ha tenido en cuenta solo las calificaciones en los exámenes que son más semejantes entre las distintas promociones, a excepción del tipo de examen ya mencionado.

En el caso de la promoción del curso 2022-2023, la evaluación final difería más de la de los cursos anteriores, pues además del examen y de la evaluación continua de los trabajos prácticos, se computaba la participación de los estudiantes en tareas voluntarias. Aunque a efectos de este trabajo (y al igual que en el caso de las demás promociones) solo vamos a tener en cuenta la calificación del examen (obligatorio para todos los estudiantes), es posible que el sistema de evaluación en su conjunto haya podido influir en la nota obtenida en este ya que había alumnos que llegaban a la prueba final con la seguridad de haber aprobado ya la

asignatura dadas sus calificaciones en las tareas de evaluación continua y en las opcionales.

Para la revisión de curso empleamos una encuesta anónima de preguntas abiertas y si límite de extensión en la respuesta en la que se plantean a los estudiantes algunas cuestiones sobre valoración general de la asignatura (p.e describir la materia con cinco adjetivos o valorar su grado de exigencia). En segundo lugar, se les pide una valoración de los aspectos positivos y negativos, así como sus propuestas de mejora en relación con los objetivos, contenidos, metodología, materiales y sistema de evaluación. Finalmente hay una última cuestión sobre “otras aportaciones” que consideren importantes y no se recojan en las preguntas anteriores (Aguilera-Jiménez, 2017).

2.4. Procedimiento

Como ya hemos señalado, los datos correspondientes a las calificaciones de los alumnos se han obtenido a partir de los exámenes de la primera convocatoria realizados en los meses de enero o febrero de cada curso.

Para el análisis estadístico hemos hecho un análisis de datos descriptivos (media y DT) haciendo un contraste de medias mediante SPSS.26 (IBM Corp. Released, 2019). como se comentará en el apartado de resultados. También hemos comparado el número de sobresalientes, notables, aprobados y suspensos de cada promoción y hemos comparado un valor al que hemos denominado “índice de calidad” o “índice de rendimiento”. Este índice es un indicador de los resultados globales. Para calcularlo hemos construido una tabla en cuya primera columna anotamos las calificaciones posibles (de 0 a 10) transformadas en porcentaje. En una segunda columna anotamos ese mismo porcentaje de modo que cada valor indique el tanto por ciento acumulado de materia superada (5=50%; 7,5=75%; 10=100%, etc.). En una tercera columna anotamos el número de estudiantes que corresponde a cada porcentaje de la materia y en la cuarta anotamos el porcentaje acumulado de estudiantes en orden decreciente. Finalmente vemos en qué fila los porcentajes de materia superada y los porcentajes acumulados de estudiantes se acercan más entre sí y ese dato es el que tomamos como indicador de rendimiento global de los estudiantes. Este dato, por tanto, adopta la forma siguiente: 75,69/70, lo que significaría que el 75,69% de los estudiantes de esa promoción han superado el 70% de la materia.

Los datos correspondientes a las dos preguntas de la encuesta de revisión de curso se obtuvieron a partir del archivo de Excel generado por la aplicación que se usó para la difusión de la misma. En las últimas semanas del curso se comunicaba a los estudiantes la posibilidad de participar en la revisión del curso y se les animaba a responder la encuesta correspondiente dentro del plazo dado para ello. Con los datos obtenidos, se elabora un informe anual que se devuelve a los estudiantes mediante la Plataforma de Enseñanza Virtual. También, a comienzo de cada curso, se recomienda a los nuevos estudiantes la lectura del informe correspondiente a la promoción anterior.

Para la codificación de los adjetivos con los que se describe la asignatura se ha procedido de la siguiente manera: En primer lugar, hemos hecho un listado de todos los adjetivos tal y como han sido aportados; a continuación, se han agrupado en categorías teniendo en cuenta sus características léxicas (p. e. las expresiones “motivante”, “motivadora”, “motiva” y similares se han incluido en una misma categoría); después, con las categorías resultantes, se ha hecho una segunda agrupación a partir de la semejanza semántica de las primeras (p. e. categorías como “motivadora”, “gratificante”, “satisfactoria” y similares, se han incluidos en una misma categoría de segundo orden que son las que vamos a usar en este trabajo). Finalmente registramos en cada categoría el porcentaje de adjetivos textuales aportados por los estudiantes, sobre el total de adjetivos de todas las categorías como indicador cuáles son los más y menos citados. Di igual manera se ha procedido al codificar las respuestas a la pregunta sobre el nivel de exigencia.



3. Resultados

3.1. Calificaciones obtenidas en el examen final de la asignatura

Estos datos se recuperaron del archivo de los docentes a continuación, realizamos un análisis de varianza de un factor con el objeto de determinar si las diferencias encontradas entre las calificaciones de las ocho promociones son significativas o se deben al azar. Para ello usamos el programa SPSS.26 (IBM Corp. Released, 2019).

Los descriptivos de cada promoción son los que aparecen en la tabla 2 y los resultados de la prueba de Levene (para comprobar si hay homogeneidad de varianzas) aparece en la tabla 3.

Curso	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
2019-2020	234	6,1923	1,47380	,09635	6,0025	6,3821	1,75	9,50
2020-2021	207	6,6039	1,33569	,09284	6,4208	6,7869	1,00	9,50
2021-2022	193	5,6614	1,55445	,11189	5,4407	5,8821	1,40	8,90
2022-2023	196	5,3825	1,91838	,13703	5,1123	5,6527	,43	10,00
Total	830	5,9803	1,64227	,05700	5,8684	6,0922	,43	10,00

Tabla 2. Descriptivos de las notas del examen. Fuente: SPSS.26.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Notas en el examen	Se basa en la media	11,269	3	826	,000
	Se basa en la mediana	11,255	3	826	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	11,255	3	784,545	,000
	Se basa en la media recortada	11,162	3	826	,000

Tabla 3. Prueba de homogeneidad de varianzas. Fuente: SPSS.26.

Como la significación de Levene es $p < .05$ no podemos asumir que hay homogeneidad de varianzas, por lo que en lugar de ANOVA consultamos Welch (ver tabla 4).

Notas en el examen				
	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	24,292	3	448,323	,000

a. F distribuida de forma asintótica

Tabla 4. Pruebas robustas de igualdad de medias. Fuente: SPSS.26.

Como la significación en Welch es $p < .05$ podemos afirmar que hay diferencias significativas al menos entre dos de los cuatro grupos considerados.

Para comprobar entre qué dos grupos hay diferencias significativas, hemos pedido al programa en las pruebas post-hoc la prueba de Games-Howell, que es la adecuada cuando no hay homogeneidad de varianzas. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Variable dependiente: Notas en el examen						
Games-Howell						
(I) Año académico	(J) Año académico	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	-,41156*	,13379	,012	-,7566	-,0665
	Curso 2021-2022	,53091*	,14766	,002	,1500	,9118
	Curso 2022-2023	,80981*	,16751	,000	,3775	1,2421
Curso 2020-2021	Curso 2019-2020	,41156*	,13379	,012	,0665	,7566
	Curso 2021-2022	,94247*	,14539	,000	,5673	1,3176
	Curso 2022-2023	1,22136*	,16551	,000	,7941	1,6486
Curso 2021-2022	Curso 2019-2020	-,53091*	,14766	,002	-,9118	-,1500
	Curso 2020-2021	-,94247*	,14539	,000	-1,3176	-,5673
	Curso 2022-2023	,27890	,17691	,393	-,1776	,7354
Curso 2022-2023	Curso 2019-2020	-,80981*	,16751	,000	-1,2421	-,3775
	Curso 2020-2021	-1,22136*	,16551	,000	-1,6486	-,7941
	Curso 2021-2022	-,27890	,17691	,393	-,7354	,1776

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 5. Comparaciones múltiples. Fuente: SPSS.26.

En la tabla 5 podemos ver que todos los grupos son significativamente diferentes entre sí en cuanto a las calificaciones en el examen salvo el correspondiente a la promoción del curso 2021-2022 y el correspondiente a la promoción del curso 2022-2023. Es decir, en cuanto a los resultados en el examen final solo podemos decir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos promociones que recibieron enseñanza presencial tras el periodo de confinamiento, mientras que sí las hay entre: a) la última promoción que recibió enseñanza e hizo un examen de manera presencial antes del confinamiento y las otras tres, b) la que recibió enseñanza y realizó el examen online durante el confinamiento y las otras tres, c) la primera promoción que recibió enseñanza e hizo examen presencial tras el confinamiento y las dos anteriores y d) la segunda promoción que recibió enseñanza e hizo el examen de manera presencial y las dos primeras. Más adelante discutiremos estos resultados.

3.2. Índice de calidad o índice de rendimiento

Ya hemos expuesto cómo hemos determinado este índice de calidad o de rendimiento y en la figura 1 se muestra este índice para cada una de las promociones que estamos analizando.

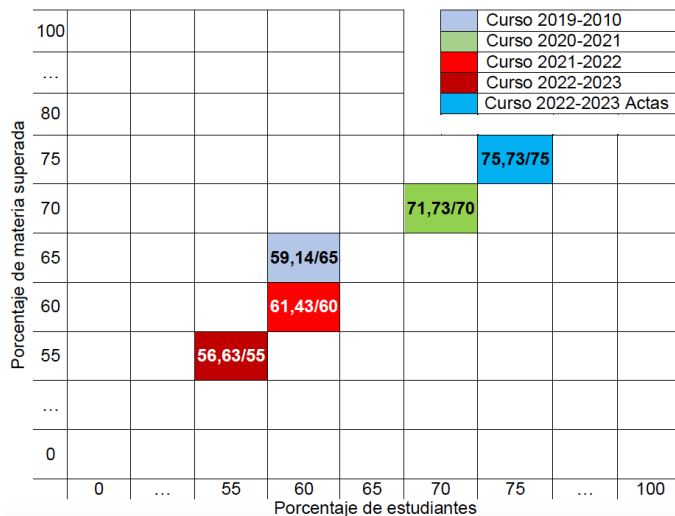


Figura 1. Índice de rendimiento de cada promoción. Fuente: Elaboración propia.



En la figura anterior podemos ver que durante el último año presencial antes de la pandemia el 59,14% de los estudiantes supera el 65% de la materia. El año de docencia online durante la pandemia, el 71,73% de los estudiantes supera el 70% de la materia, mejorándose los resultados de la promoción anterior. El primer año de docencia presencial tras la pandemia, el 61,43% de los estudiantes supera el 60% de la materia lo que supone unos resultados peores que los del año anterior de docencia online y los del año de docencia presencial anterior a la pandemia. Finalmente, el peor índice de rendimiento en el examen es el del curso 2022-2023 en el que el 56,68% de los estudiantes superan el 55% de la materia. Como vimos anteriormente, estas dos últimas promociones son las únicas entre las que no se han encontrado diferencias significativas.

3.3. Distribución de las calificaciones en el examen y en las actas finales

En la tabla 6 se presenta el porcentaje de estudiantes de cada promoción que ha obtenido cada una de las calificaciones posibles. Aparecen estos datos tanto para el examen como para la calificación final en actas.

	Curso 2019-2020		Curso 2020-2021		Curso 2021-2022		Curso 2022-2023	
	Exam.	Actas	Exam.	Actas	Exam.	Actas	Exam.	Actas
Sobresaliente-MH	1,95	3,86	3,11	12	0	1,43	0,97	7,75
Notable	28,40	33,07	40	44,89	20,95	30,48	22,23	65,22
Aprobado	43,58	41,64	40,89	30,67	40,95	40,95	30,44	21,26
Suspense	17,12	12,45	8	4,44	30	19,05	40,58	0,48
No presentados	8,95	8,95	8	8	8,1	8,1	5,80	5,80
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 6. Porcentaje de sobresalientes, notables, aprobados, suspensos y no presentados de cada promoción, tanto en el examen como en las actas finales. Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la lógica anteriormente señalada continuaremos comparando las cuatro promociones en aquello en que han recibido un tratamiento más semejante. Sin embargo, nos ha parecido necesario incluir las calificaciones en actas a fin de entender mejor la razón de los malos resultados en el examen de la promoción de 2023-2023.

En efecto, vemos que estos datos confirman lo señalado en el apartado anterior acerca de que los peores resultados en el examen son los de las promociones del curso 2021-2022 y 2022-2023, las únicas entre las que no había diferencias significativas. Ambas tienen el menor número de personas con calificaciones altas y el mayor número de estudiantes con bajas calificaciones.

Sin embargo, llama la atención una diferencia entre ambos grupos: mientras que en la promoción del curso 2021-2022 (al igual que sucede con las del 2019-2020 y 2020-2021) las diferencias entre las calificaciones de los exámenes y las de las actas son mínimas, en el caso de la promoción del 2022-2023 ocurre lo contrario. De hecho, el índice de calidad o de rendimiento de esta promoción, atendiendo a los datos de las calificaciones finales en actas, es de 76,53/75, es decir, que el 76,53% de los estudiantes ha superado el 75% de la materia, indicador que contrasta con el correspondiente a las notas del examen (56,63/55) apuntado en el apartado anterior. En la figura 1 puede apreciarse esta diferencia viendo que los dos índices correspondientes a esta promoción se encuentran en los extremos de la diagonal formada por todos los índices que en dicha figura aparecen.

En análisis de varianza confirma esta apreciación: aunque en todos los casos hay diferencias significativas entre las calificaciones del examen y la de las actas (en el curso 2019-2020: $F=5,24$; $p=0,023$; en el curso 2020-2021: $F=18,08$; $p=2,63E-05$; en el curso 2021-2022: $F=5,94$; $p=0,015$; y en el curso 2022-2023: $F=178,81$; $p=7,82E-34$), el mayor valor de F en ésta última promoción indica que las medias de las calificaciones de las actas y del examen están más alejadas entre sí que en las otras tres promociones.

Este hecho se justifica por el sistema de evaluación empleado en el curso 2022-2023 que, como hemos señalado más arriba, ha sido sustantivamente diferente al de los cursos anteriores y esto ha distorsionado los resultados del examen de esta promoción, como comentaremos en el apartado de discusión.

3.4. Participación en la revisión

En la tabla 1 podemos observar que los estudiantes que menos responden a la encuesta de revisión son los de la primera promoción que recibió clases presenciales tras el periodo de confinamiento. Mientras que el resto de promociones participan más de la cuarta parte de los estudiantes matriculados, en la promoción del curso 2021/2022 apenas llegan al 16%. Dada esta baja participación, también son menores las contribuciones de estos estudiantes a las preguntas planteadas, aunque en términos porcentuales, la cantidad de respuestas es equivalente en las cuatro promociones consideradas.

3.5. Adjetivos con los que describen la asignatura

El listado de categorías resultante del procedimiento indicado más arriba ha sido diferente en cada una de las promociones. Por eso, para la comparación entre los adjetivos aportados por cada una de ellas, hemos elaborado una lista común. Hay una categoría de “otros” en la que se incluyen adjetivos aportados por una sola promoción y con escasa presencia dentro de ella.

Los resultados se exponen en la tabla 7. En la segunda columna aparecen las categorías de adjetivos identificadas; en la primera aparece un signo + o – que indica si la categoría de adjetivos tiene connotaciones positivas o negativas, y en las siguientes aparece el porcentaje en el que cada curso aporta adjetivos correspondientes a cada categoría, sobre el total de adjetivos de cada uno (las columnas no suman exactamente el 100% debido al redondeo a dos decimales que se ha hecho).

Valor	CATEGORÍAS	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	TOTAL
+	1. Interesante dinámica y motivadora	13,11	15,21	10,94	17,81	57,07
-	2. Extensa, intensa, densa y exigente	5,48	7,22	14,85	19,03	46,58
+	3. Práctica y útil para la intervención	9,45	13,69	8,59	12,15	43,88
+	4. Interactiva, participativa y dialógica	10,67	6,08	2,24	15,79	34,78
-	5. Trabajosa, laboriosa, agobiante, exige constancia trabajo diario y continuo	7,62	5,7	13,27	6,07	32,66
-	6. Compleja, complicada, liosa, confusa y difícil	6,7	6,46	14,85		28,01
+	7. Novedosa, innovadora, diferente, singular, curiosa	13,71		7,81	4,86	26,38
+	8. Necesaria e importante	4,87	5,7	7,03	3,64	21,24
+	9. Eficiente y eficaz para aprender, instructiva, enriquecedora y productiva	3,65	7,6	1,56	4,86	17,67
+	10. Organizada, estructurada y bien pensada	3,05	5,7	3,12	2,43	14,3
+/-	11. Otras	3,32	7,22		2,835	13,375
+	12. Entretenida, agradable, amena y bonita	4,26	4,18	3,12		11,56
-	13. Monótona, repetitiva, rutinaria, pesada y aburrida	0,61	1,52	6,25	1,21	9,59
+	14. Reflexiva, razonada, crítica e investigativa	2,42	1,14	1,56	4,455	9,575
+	15. Sorprendente, extraordinaria, magnífica, buena, adecuada y poco valorada	1,82	4,56			6,38
+	16. Creativa		3,42		0,405	3,825
+	17. Inclusiva, integradora y coherente con esos principios	0,91	0,76		2,02	3,69
-	18. Difusa, ambigua, desordenada y desorganizada	0,91			2,02	2,93
+	19. Completa	1,52	1,14			2,66
+	20. Comprensible, fácil y asequible	0,3	1,52		0,405	2,225
-	21. Poco práctica, teórica, abstracta e inútil y poco eficaz	1,22		0,78		2



Valor	CATEGORÍAS	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	TOTAL
+	22. Globalizadora e interdisciplinar, conecta con otras materias	1,2		0,78		1,98
+	23. Realista	1,22	0,76			1,98
+	24. Actualizada	1,22	0,38			1,6
-	25. Incoherente, incongruente			1,56		1,56
-	26. Preocupante, desconcertante, inquietante, produce incertidumbre	0,61		0,78		1,39
-	27. Poco interactiva			0,78		0,78
+	Total valoraciones positivas	76,7	79,06	46,75	71,66	76,7
-	Total valoraciones negativas	23,15	20,9	53,12	28,33	23,15
	Valor de la descripción global de la asignatura mediante adjetivos	+8	+12	-14	0	+8
	TOTAL	99,85	99,96	99,87	99,99	99,85

Tabla 7. Adjetivos con que califica a la asignatura cada promoción y porcentaje de la presencia de cada uno en el conjunto de cada curso. Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos que aparecen en dicha tabla podemos hacer varias observaciones. En primer lugar, vemos que en la promoción que recibe clases presenciales antes del confinamiento, en la segunda promoción tras el confinamiento y en la que recibe clases online durante el confinamiento, en torno a tres cuartas partes de los adjetivos empleados tienen connotaciones positivas y el cuarto restante, las tiene negativas. Sin embargo, en la primera promoción que recibe clases presenciales tras la docencia online, más de la mitad de sus calificativos son negativos (53,12%) y algo menos de la mitad son positivos (46,75%).

En segundo lugar, vemos que, entre las tres categorías más señaladas por cada promoción, en la primera post-COVID19, las tres son negativas, mientras que en la presencial anterior al COVID19 y en la segunda con clases presenciales post-COVID19, las tres más citadas son positivas; en la que recibió clases online durante el confinamiento, dos son positivas y una negativa. Así, la promoción 2019-2020 describe la asignatura como: a) novedosa, innovadora, diferente, singular y curiosa (13,71%), b) interesante, dinámica y motivadora (13,11%) y c) interactiva, participativa y dialógica (10,67%). La promoción 2020-2021, la describe como: a) interesante, dinámica y motivadora (15,21%), b) práctica y útil para la intervención (13,69%), aunque c) extensa e intensa, densa y exigente (7,22%). La promoción 2021-2022 describe la asignatura como: a) extensa e intensa, densa y exigente (14,85%), b) compleja, complicada, liosa, confusa y difícil (14,85%) y c) trabajosa, laboriosa, agobiante y exige constancia, trabajo diario, continuo (13,27%). La promoción 2022-2023 la describe como: a) interesante, dinámica y motivadora (17,81%), b) interactiva, participativa y dialógica (15,79%) y c) práctica y útil para la intervención.

En tercer lugar, si analizamos qué promoción señala más y menos frecuentemente cada categoría de adjetivos vemos que la promoción 2019-2020 es la que más frecuentemente señala 6 descripciones positivas (nº 7, 12, 19, 22, 23 y 24) y una negativa (nº 21) mientras que es la que menos frecuentemente cita una descripción positiva (nº16) y cuatro negativas (nº 2, 13, 25 y 27). Por su parte, la promoción con docencia online es la que más frecuentemente señala 7 categorías de adjetivos positivas (nº 1, 3, 9, 10, 15, 16 y 20) y ninguna negativa, mientras que es la que menos señala siete categorías negativas (nº 5, 18, 21, 22, 25, 26 y 27) y dos positivas (nº 7 y 14). La primera promoción que recibe clases presenciales tras el COVID19 es la que más señala una categoría positiva (nº 8) y 5 negativas (nº 5, 6, 13, 26 y 27), mientras que es la que menos cita once categorías positivas (nº 1, 3, 4, 9, 15, 16, 17, 19, 20, 23 y 24) y una negativa (nº18). Finalmente, la promoción 2022-2023 es la que más cita tres categorías positivas (nº 4, 14 y 17) y dos categorías negativas (nº 2 y 18) mientras que es la que menos cita siete categorías positivas (nº 8, 10, 12, 15, 22, 23 y 24) y seis negativas (nº 6, 21, 25, 26 y 27).

Estos cuatro datos de cada promoción podemos reducirlos a un único número sumando, por una parte, el

número de categorías positivas más citadas y el número de categorías negativas menos citadas, y por otra el número de categorías positivas menos citadas y las negativas más citadas y, finalmente, restando ambos resultados. Así, nos sale el dato que aparece en la fila de “valor de la descripción global de la asignatura mediante adjetivos” de las tablas 8 y 10 en la que los valores más altos indican una valoración más favorable y los más bajos, la más desfavorable.

3.6. Nivel percibido del grado de exigencia de la asignatura

El análisis que acabamos de hacer da una idea de la valoración que cada promoción hace de nuestra materia. Vamos a completar esta imagen analizando sus aportaciones sobre el nivel de exigencia que perciben en ella.

Procediendo de una manera semejante a la expuesta para los adjetivos, hemos agrupado las respuestas de los estudiantes en las categorías que se reflejan en la tabla 8, en la que también aparece la frecuencia con la que cada una es citada. Posteriormente, a fin de simplificar el análisis hemos reducido las nueve categorías anteriores a las tres que se muestran en las últimas filas de la tabla 8.

Analizando estos datos podemos observar lo siguiente: En primer lugar, si nos fijamos en el número de aportaciones sobre el nivel de exigencia, la que menos hace es la promoción del curso 2021-2022 (16,41%) y la que hace más aportaciones es la del curso 2020-2021, que recibió la docencia online (30,80%). Esto se debe en gran parte al número de personas de cada promoción que participan en la revisión.

Valor categoría	CATEGORÍAS	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
0	No sabe	1,96	16,67	18,75	1,92
1	Muy bajo				
2	Bastante bajo				
3	Bajo		1,67		
4	Medio-bajo	1,96			
5	Medio	41,18	31,67	15,63	32,69
6	Medio-alto	9,80	23,33	3,13	5,77
7	Alto	19,61			25,00
8	Bastante alto	25,49	21,67	62,50	32,69
9	Muy alto		5,00		1,92
PORCENTAJE TOTAL		100	100	100	100
Aportaciones sobre el nivel de exigencia		51	60	32	52
% de aportaciones de cada grupo sobre el total de las de todos (195)		26,15%	30,80%	16,41%	26,67%
% sobre el total de aportaciones a la encuesta de cada grupo		3,56%	5,64%	4,97%	4,96%
Puntuación media		6,14	5,22	5,97	6,52
Puntuación media (sin contar la opción "0. No sabe")		6,24	6,06	7,11	6,63
% de valorac. agrupadas	NO SABE (0)	1,96	16,67	18,75	1,92
	BAJO (1,2,3)		1,67%		
	MEDIO (4,5,6)	52,94%	55,00%	18,75%	38,46%
	ALTO (7,8,9)	45,10%	26,67%	62,50%	59,62%
% de valorac. Agrupadas sin opción "0. No sabe"	BAJO (1,2,3)		2,00%		
	MEDIO (4,5,6)	54,00%	66,00%	23,08%	39,22%
	ALTO (7,8,9)	46,00%	32,00%	76,92%	60,78%

Tabla 8. Nivel de exigencia percibido en la asignatura. Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, si nos fijamos en el porcentaje de aportaciones en función de las aportaciones totales de cada promoción, vemos que quién hace más aportaciones es, de nuevo, la promoción 2020-2021, que recibió



docencia online (5,64%) seguidas muy de cerca por las dos promociones siguientes (4,97% en el caso de la del curso 2021-2022 y 4,96% en el caso de la del curso 2022-2023).

En tercer lugar, si nos fijamos en la valoración media, en todas las promociones es semejante (nivel de exigencia medio-alto) variando en un rango que va desde los 5,22 puntos (promoción que recibió docencia online) y los 6,52 puntos de la segunda promoción presencial tras el confinamiento. Sin embargo, si hacemos los mismos cálculos sin tener en cuenta las aportaciones correspondientes a la opción "0. No sabe", vemos que es la primera promoción presencial tras el confinamiento la que asigna a la asignatura un nivel de exigencia alto (7,11 puntos), y quien asigna un nivel de exigencia más bajo es la promoción que recibió la enseñanza online, que otorga 6,06 puntos. Las otras dos promociones figuran en situaciones intermedias: 6,24 puntos en el caso del curso 2019-2020 y 6,63 en el caso del curso 2022-2023.

Finalmente, al reducir las 9 categorías de respuestas a tres, vemos que: 1) Solo hay aportaciones que califican el nivel de exigencia como bajo (1,67%) en la promoción que recibe clases online; 2) la promoción en la que hay más aportaciones que indican que el nivel de exigencia es alto (62,50%) es la primera que recibe clases presenciales tras el confinamiento seguida de la promoción siguiente con un 59,62%; 3) en las otras dos promociones la mayoría de las aportaciones indican que el nivel de exigencia es medio (52,94% en el caso de la promoción del curso 2019-2020 y 55% en el caso de la del 2020-2021). Si eliminamos de los cálculos las aportaciones incluidas en la categoría "0. No sabe", las diferencias anteriores se hacen más evidentes: la promoción en la que hay más aportaciones que señalan un nivel de exigencia medio es la que recibió la docencia online (66%) seguida de la anterior (54%). Por el contrario, donde hay más aportaciones que indican un nivel de exigencia alto es en la primera tras el confinamiento (76,92%) seguida de la siguiente (60,78%) con 16 puntos porcentuales menos.

3.7. Resumen de resultados

Para terminar este apartado y antes de abordar la discusión y conclusiones, presentamos en la tabla 9 un resumen de los resultados anteriormente expuestos. En ella aparecen sombreadas las casillas que contienen los datos más desfavorables. En ella podemos ver que, en la mayoría de los aspectos considerados, la primera promoción que recibe docencia presencial tras el confinamiento por la pandemia de COVID19 es la que aporta datos más negativos.

Curso		2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	
Docencia		Presencial, antes del COVID19	Online durante el COVID19	1ª presencial tras el COVID19	2ª presencial tras el COVID19	
Calificaciones en el examen	Media (DT)	6,19 (1,47)	6,60 (1,34)	5,66 (1,55)	5,38 (1,92)	
	Índice de calidad	59,14/65	71,73/70	61,43/60	56,63/55	
	Sobresalientes-MH	1,95	3,11	0	0,97	
	Notables	28,40	40	20,95	22,23	
	Aprobados	43,58	40,89	40,95	30,44	
	Suspensos	17,12	8	30	40,58	
	No presentados	8,95	8	8,1	5,80	
Adjetivos	Participación en la encuesta de revisión	29,06%	27,05%	15,59%	26,02%	
	% de adjetivos aportados sobre el total de aportaciones	29,85	24,72%	23,57%	23,57%	
	Adjetivos con connotaciones positivas vs. negativas	(+): 76,7% (-): 23,15%	(+): 79,06% (-): 20,9%	(+): 46,75% (-): 53,12%	(+): 71,66% (-): 28,33%	
	Tres categorías de adjetivos más citadas	(+): 3 (-): 0	(+): 2 (-): 1	(+): 0 (-): 3	(+): 3 (-): 0	
	Valor de la descripción global de la asignatura mediante adjetivos	+8	+12	-14	0	
Nivel de exigencia	% de aportaciones de cada grupo sobre el total de las de todos (195)	26,15%	30,80%	16,41%	26,67%	
	% de aportaciones sobre exigencia sobre el total de aportaciones de cada grupo	3,56%	5,64%	4,97%	4,96%	
	Puntuación media	6,24	6,06	7,11	6,63	
	Nivel de exigencia	Bajo		2,00%		
		Medio	54,00%	66,00%	23,08%	39,22%
Alto		46,00%	32,00%	76,92%	60,78%	

Tabla 9. Resumen de resultados (aparecen sombreadas las celdas con los datos más negativos). Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido comparar el rendimiento académico y la percepción que tienen de una misma asignatura cuatro promociones de estudiantes: la que recibió docencia online durante el periodo de confinamiento, la promoción anterior que recibió docencia presencial y las dos promociones posteriores.

El indicador de rendimiento académico que hemos empleado ha sido las calificaciones en el examen final de la asignatura y no las calificaciones finales en actas debido a que estas últimas tenían en cuenta procedimientos de evaluación continua diferentes en unos cursos y en otros, por lo que la calificación en el examen es la que mejor nos permite hacer comparaciones entre las cuatro promociones.

No obstante, hay que hacer dos salvedades. La primera es que el examen durante el periodo de confinamiento fue online mediante una aplicación informática y consistió en preguntas con tres opciones de respuesta, mientras que en las otras tres promociones el examen fue presencial y consistió en preguntas abiertas cortas y un tema a desarrollar. La segunda salvedad es que en la promoción 2022-2023, las tareas de evaluación continua fueron mucho mayores y tenían un peso mayor en la calificación final, por lo que muchos estudiantes acudían al examen (era obligatorio) sabiendo que ya tenían la asignatura aprobada y eso ha podido influir en cómo abordaron la preparación de dicho examen y en los resultados obtenidos en el mismo. Esto es lo que nos hace pensar la mayor discrepancia de esta promoción respecto a las otras tres, entre las calificaciones en el examen y la de las actas finales.

El indicador que nos informa de la percepción que tienen los estudiantes de la asignatura son dos preguntas de la encuesta de revisión de curso que hacemos habitualmente (Aguilera-Jiménez, 2017). En la primera de ellas se pide a los estudiantes que escriban cinco adjetivos con los que describirían la asignatura y en la segunda, que valoren el nivel de exigencia que perciben en el desarrollo de la misma.

En cuanto al rendimiento académico, hemos comprobado que los mejores resultados en todos los parámetros (nota media, índice de calidad y número de sobresalientes, notables, aprobados, suspensos y no presentados) se obtuvieron el año en que la docencia fue online y los peores en los dos cursos de docencia presencial posteriores al confinamiento (estos dos cursos son los únicos en los que las diferencias no son estadísticamente significativas). En esto puede haber influido en hecho de que, en ese curso, el examen fuese de preguntas en las que tienen que reconocer la respuesta correcta entre tres opciones dadas, mientras que en los demás tienen que evocar la respuesta; pero si comparamos los tres cursos con docencia presencial (en los que el examen fue similar), vemos que en los dos cursos posteriores a la pandemia los resultados son peores incluso que en el año anterior a ella con docencia igualmente presencial. Por otra parte, si tenemos en cuenta la influencia citada de las calificaciones en tareas no presenciales en el menor grado de auto-exigencia con que lo estudiantes de la promoción del 2022-2023 abordaron la preparación de su examen, podemos afirmar que los estudiantes que pasaron de una docencia presencial a una docencia online se adaptaron mejor al cambio que los que pasaron de una docencia online a la nueva presencialidad. Y en este sentido, nuestros resultados apuntan en la misma dirección que los encontrados por Chaves et al. (2022).

Queda por determinar si estos efectos negativos en el rendimiento del paso de la enseñanza online a presencial fueron circunstanciales (afectaron solo a la promoción que pasó de una modalidad a la otra de un año al siguiente) o son estables, ya que, como hemos señalado, las circunstancias en la que se abordó el estudio del examen en los cursos 2021-2022 y 2022-2023 fueron diferentes. En cualquier caso, creemos que no es descabellado aventurar que la bajada en las calificaciones debidas al cambio de modalidad es transitoria y que a partir del segundo año tras el COVID19 la tendencia es de vuelta a los niveles prepandemia. Aventuramos esta hipótesis debido a que en la mayoría del resto de indicadores sobre percepción de la asignatura son más negativos en este primer curso presencial post-pandemia que en los otros tres. En cualquier caso, es una hipótesis que precisa ser comprobada en futuros trabajos donde se controlen las variables implicadas.

Esta peor adaptación a la enseñanza presencial de los que el año anterior tuvieron docencia online también



se refleja en la percepción que tienen de la asignatura, pues dicha promoción (2020-2021) es la que menos participa en la encuesta de revisión de curso y es la única que aporta más adjetivos negativos que positivos para describirla, siendo negativos las tres categorías de adjetivos más citados, mientras que en la promoción COVID19, de las tres categorías de adjetivos más citadas, dos son calificaciones positivas y una negativa y en las otras dos promociones las tres categorías más citadas son valoraciones positivas.

En cuanto al nivel de exigencia percibido es de nuevo la primera promoción postCOVID19 la que señala un valor medio de dificultad entre alto y bastante alto, mientras que en las otras tres lo perciben como medio alto. Por otra parte, son las dos promociones posteriores al confinamiento en las que hay más estudiantes que consideran el nivel de exigencia alto que medio, destacando la primera presencial tras las clases online, en donde tres cuartas partes de estudiantes dicen que el nivel de exigencia es alto, bastante alto o muy alto. Por el contrario, en la promoción online y en la de clases presenciales anterior, esos resultados se invierten.

Estos resultados parecen indicar que el nivel de exigencia de la docencia online fue menor que el de las clases presenciales, de manera que quienes pasaron de docencia presencial a online experimentaron una disminución en el nivel de dificultad de la asignatura, mientras que los que pasaron de una docencia online a la nueva presencialidad experimentaron un incremento en el nivel de exigencia. Así, nuestro trabajo confirma las apreciaciones de González-Zamar, Abad-Segura y Bernal-Bravo (2021) cuando señalan que, tras la docencia online, los espacios educativos presenciales ya no serán los mismos, cambio que también perciben los estudiantes (Gajardo et al., 2023).

Una de las limitaciones de este trabajo radica en que, al ser posterior al desarrollo de la docencia en los cursos señalados, no ha podido planificarse el diseño de la investigación con anterioridad a la obtención de los datos. Esto puede poner en cuestión algunas conclusiones y requiere de otras investigaciones confirmatorias.

Por otra parte, sabemos que estos resultados no se deben a las características del currículo de la asignatura, ni al profesor que la impartió, ni al modo de evaluación, pero no sabemos cuáles son las variables mediadoras que explican estas diferencias, aunque mantenemos la hipótesis que la causa de las diferencias son que la docencia online por parte de profesorado que también tuvo que adaptarse rápidamente a la nueva normalidad dio lugar a propuestas curriculares de enseñanza y de evaluación menos exigentes y desarrolladas en peores condiciones que la habitual docencia y evaluación presencial. En esa línea apuntan algunas investigaciones que hablan de estrés docente (Garduño & Gómez, 2020). Aunque esas situaciones de estrés también han sido encontradas en estudiantes (Meléndez-Armenta, 2022; Dip, 2023), parece ser que los hábitos de estudio adquiridos durante la docencia online perjudican el estudio durante la docencia presencial posterior, y que los hábitos de estudio propios de la docencia presencial no perjudicaron el aprendizaje durante el periodo de la docencia virtual.

Lo que parece claro es que la docencia online en campus virtuales no es igual que la docencia virtual impartida por videoconferencia. Ambas modalidades plantean exigencias distintas tanto a estudiantes como a docentes y personal administrativo de los centros educativos. No se puede pasar de una modalidad a otra sin una capacitación previa. Los resultados que hemos encontrado parecen indicar que, mientras que al profesorado costó más pasar de la enseñanza presencial en un curso a la enseñanza online al siguiente, a los estudiantes les costó más el paso de la enseñanza online a la enseñanza presencial. En cualquier caso, como hemos señalado más arriba es este un objeto de estudio sobre el que aún hay pocas publicaciones, por lo que serán nuevos trabajos para confirmar estas y otras explicaciones posibles.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Aguilera-Jiménez, A.; Erena-Guardia, G.; Alcántara-Lázaro, A. A. (2024). Incidencia de la enseñanza online en la enseñanza presencial tras el confinamiento por COVID19. *Campus Virtuales*, 13(2), 123-139. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1391>

Referencias

- Aguilera-Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Fuentes*, 19(1), 57-71. doi:10.12795/revistafuentes.2017.19.1.03.
- Alcántara, M. C. A. T.; Caro, E. T.; Solís, M. B.; Lopez, H. (2021). Niveles de satisfacción estudiantil en una facultad de ingeniería por la virtualización de la enseñanza durante la pandemia de COVID 19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3723-3734. doi:10.37811/cl_rcm.v5i3.560.
- Aquino, J. I.; Canese, V.; Amarilla, J. (2020). Dificultades experimentadas por estudiantes secundarios y universitarios en Paraguay en tiempos de COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1687-1708. doi:10.37811/cl_rcm.v4i2.116.
- Ayala, M. D. R.; Pérez-Fra, M. D. M.; Zapata, E. M. (2023). Trabajo docente, vida cotidiana y cuidados en tiempos de COVID-19 en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 77-107. doi:10.32870/lv.v7i57.7488.
- Borysiuk, I.; Yaremkevych, R.; Sviatenko, T.; Striukov, V.; Krupskiy O. (2022). El impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los estudiantes de medicina. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 164-189. doi:10.17162/au.v13i1.1322.
- Canese, V.; Aquino, J.; Amarilla, J. (2020). Educación y pandemia: perspectivas docentes ante la continuidad del proceso educativo en paraguay. *Anais Do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional De EducaçãO E Tecnologias | Encontro De Pesquisadores Em EducaçãO A DistãNcia)*. (<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1611>).
- Castro-Maldonado, J. J.; Bedoya-Perdomo, K.; Pino-Martínez, A. A. (2021). La simulación como aporte para la enseñanza y el aprendizaje en épocas de Covid-19. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 8(S1), 315-324. doi:10.15649/2346030X.2475.
- Castro, J. C. Z.; Núñez, J. R. G.; Barraza, V. G. J.; Quintero, M. I. S.; Montenegro, M. D. C. B. (2023). Vivencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al aprendizaje en estudiantes de medicina en tiempos de pandemia COVID-19. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. doi:10.46377/dilemas.v2i10.3504.
- Chaves, M.; Márquez, M. A.; Romano, I.; Sánchez-Sánchez, F. (2021). Impacto de la pandemia de la COVID-19 sobre la enseñanza universitaria: estudio del caso de Estadística Empresarial II en la Universidad Pablo de Olavide. *Pi-InnovaMath*, (4), doi:10.5944/pim.4.2021.33595.
- Chaves, M.; Márquez, M. A.; Romano, I.; Sánchez-Sánchez, F. (2022). Educación Universitaria postCovid-19: estudio de un caso en la Universidad Pablo de Olavide. *Pi-InnovaMath*, (5), doi:10.5944/pim.5.2022.36635.
- Dip, J. A. (2023). El Estrés y Ansiedad por COVID-19. Los Sentimientos de los Estudiantes Reflejados en la Opinión de una Encuesta Realizada en Pandemia. Documento de trabajo RedNIE N°213. (<https://rednie.eco.unc.edu.ar/files/DT/213.pdf>).
- Expósito, C. D.; Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina: *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-22. doi:10.17081/eduhum.22.39.4214.
- Flores, G. R.; Roque, R. V.; López, A.; Mota, S. (2022). La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13. doi:10.21640/ns.v14i28.2972.
- Flórez-Pabón, C. E.; Cabeza-Herrera, O. J.; Osés-Gil, A. (2023). Interacción y gamificación: enseñanza de la filosofía en la Universidad de Pamplona. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(29), e2439. doi:10.22430/21457778.2439.
- Gajardo, K.; Lobo de Diego, F.; Campos Cancino, G. A.; Díez-Gutiérrez, E.-J. (2023). University students' perceptions of teaching during lockdown period in Spain: a qualitative study. *Journal of Applied Research in Higher Education*. doi:10.1108/JARHE-09-2022-0295.
- García, F. J.; López, D.; Delgado, M. (2022). Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 64, 165-199. doi:10.12795/pixelbit.91862.
- Garduño, A. S.; Gómez, K. E. R. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (23), 11-40.
- González, C. S.; Pinargote, E. I.; Ordóñez, R. B. (2022). Universidad-sociedad: una experiencia de vinculación en tiempos de covid-19. In E. Cruz (Coord.), *Talento Humano y la Gestión Escolar* (pp. 246-344). México: Universidad Autónoma de México.
- González-Zamar, M. D.; Abad-Segura, E.; Bernal-Bravo, C. (2021). COVID-19 y espacio de aprendizaje universitarios. *Tendencias en investigación. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 82-100. doi:10.46661/ijeri.5126.
- Haro-Lara, A.; Tite, S.; Caisaguano-Ramos, J. (2020). COVID-19 y rendimiento académico: retos y oportunidades de los estudiantes de educación básica del sector rural. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*, 3(6), 42-51.
- Hidalgo, N. (2023). Resistencia para el retorno a las clases presenciales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 461-478. doi:10.37811/cl_rcm.v7i1.4404.
- IBM Corp. Released (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iño, W. G. (2019). COVID-19 y educación superior en Bolivia. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 123-148.
- López-Noguero, F.; Gallardo-López, J. A.; García-Lázaro, I. (2023). La Gestión de los Centros Educativos durante el COVID-19 desde

- una Perspectiva de Género. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 12(1), 28-54. doi:10.17583/generos.10731.
- Martínez, D. (2023). El enfrentamiento a la COVID 19 en la Escuela Latinoamericana de Medicina: una capacitación inminente. *Panorama. Cuba y Salud*, 17(3). (<https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/1578>).
- Meléndez-Armenta, R. (2022). The Influence of Mental Health on Students' Performance During the COVID-19 Pandemic. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-12. doi:10.15359/ree.27-1.14538.
- Mereles, J. I.; Canese, V. (2021). Acceso a las TIC de los principales actores educativos en Paraguay en tiempos de pandemia. *La Saeta Universitaria Académica Y De Investigación*, 9(2), 1-14. doi:10.56067/saetauniversitaria.v9i2.237.
- Moreno, J. L.; Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-15.
- Paída, M. I. I.; Herrera, D. G. G.; Salazar, A. Z. C.; Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331. doi:10.35381/r.k.v5i1.785.
- Picardo Joao, O.; Ábrego, A.; Cuchillac, V. (2020). Educación y la COVID-19: estudio de factores asociados con el rendimiento académico online en tiempos de pandemia (caso El Salvador). San Salvador: UFG Editores. (http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9645/1/Educacio%cc%81n_online_y_covid19.pdf).
- Portillo Peñuelas, S. A.; Castellanos Pierra, L. I.; Reynoso González, O. U.; Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos Y Representaciones*, 8(SPE3), e589. doi:10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589.
- Pulido-Montes, C.; Santiago-Mengual, A. (2021). Las modalidades de enseñanza en la nueva normalidad para el curso 2020-21 en las universidades públicas españolas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 273-290. doi:10.46661/ijeri.5291.
- Quintero Rivera, J. J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), 280-291. doi:10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291.
- Rivas Espinosa, J.; Gaona Rivera, A.; Carmona, D. (2019). Percepción del nivel de estrés en estudiantes universitarios de enfermería entre la modalidad educativa presencial y a distancia. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 13-32.
- Robles, I.; Soto, C. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de medicina antes y después de la COVID-19. *EDUMECENTRO*, 15(1), e2497.
- Rodríguez-Ortiz, I. R.; Moreno-Pérez, F.J. (2022). Percepción universitaria de las clases virtuales durante la COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 80-99. doi:10.46661/ijeri.7299.
- Ruiz, J. S.; Silva, J. L. (2022). Factores que determinan la satisfacción estudiantil en tiempos de pandemia Covid-19: Revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 28(6), 32-44.
- Sánchez-Bolívar, L.; Escalante-González, S.; Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205-220. doi:10.5565/rev/educar.1353.
- Respondus Inc: <http://www.respondus.com>
- Shah, S. S.; Shah, A. A.; Memon, F.; Kemal, A. A.; Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178. doi:10.1016/j.psicod.2020.12.004.
- Solórzano, D. A.; Briones, G. P.; Moreira, E. V.; Troya, N. Q.; Cedeno, M. M.; Gamez, M. R. (2020). Education before the COVID-19 pandemic. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 12(7), 604-610. doi:10.5373/JARDCS/V12I7/20202043.
- Suquillo Guijarro, E.; Cadena Vinuesa, P.; Velásquez Chalco, E. (2023). Cambios en la percepción de la imagen organizacional universitaria luego de la pandemia del COVID-19: Changes in the perception of university organizational image after the COVID-19 pandemic. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1746-1764. doi:10.56712/latam.v4i1.375.