

El aprendizaje virtual de estudiantes universitarios de grado en tiempos de la Covid-19

Undergraduate students virtual learning in times of Covid-19

Elisabeth Melguizo Moreno*

*Universidad de Granada (UGR), Granada / España

ely@ugr.es

<http://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

RESUMEN: En este trabajo se pone de manifiesto cómo se ha desarrollado, durante la pandemia de la COVID-19, el aprendizaje online de la asignatura “Didáctica de la lengua española I” (DLE-I) del Grado en Educación Primaria (EP) de la Universidad de Granada (España). Para ello, se optó por una metodología mixta; cualitativa, mediante el diseño de un cuestionario; y, cuantitativa, a través del análisis de los datos con el programa estadístico SPSS. Los resultados revelan que los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con la profesora de la asignatura, valoran que no haya habido un exceso de trabajo en la materia y que las prácticas grupales sean atractivas y dinámicas. Sin embargo, reconocen haber tenido ansiedad, que les ha afectado, a veces, a su aprendizaje y, aunque les ha gustado la rapidez en la asistencia a las clases online y trabajar con sus compañeros, no quedan tan claras sus preferencias con respecto a la experiencia virtual.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje online; Tecnología; COVID-19; Educación superior.

ABSTRACT: This paper focuses on the online learning of the module “Pedagogies of Spanish Language I” from the Degree in primary Education from the University of Granada (Spain) during the COVID-19 pandemic. The study follows mixed methods: qualitative, via the design of a questionnaire; and quantitative, through the analysis of the data with the SPSS statistics software. The results show that the students were highly satisfied with the teacher of the module; they value a manageable workload, as well as attractive and dynamic practical tasks in groups. However, they confess having felt anxiety, which has affected their learning sometimes. Although they enjoyed saving time by attending online classes and working with their classmates, their preferences regarding the virtual experience are not clear.

KEYWORDS: Online learning; technology; COVID-19; higher education.

1 Introducción

En diciembre de 2019 se originó en China una enfermedad viral por Coronavirus (COVID-19), que terminó por convertirse meses después en pandemia a nivel mundial, provocando efectos demoledores en la sociedad (Yi *et al.*, 2020).



La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 exigió replanteamientos en todos los órdenes sociales y, en especial, por ser el campo que nos atañe, en la Educación (Dzib, 2020). Concretamente, la pandemia tuvo un gran impacto en el desarrollo de la actividad académica en las universidades, desde que el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo declarara el estado de alarma y, por ende, la suspensión de la enseñanza universitaria presencial; considerando necesario el mantenimiento de las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y “online”, en la medida de lo posible. Se trasladó el 75% del estudiantado universitario (Secretaría General De Universidades, 2019) a una versión online de sus enseñanzas, que hasta ese momento estaban cursando de forma presencial (Lozano; Fernández-Prados; Figueredo; Martínez, 2020). Igualmente, la pandemia nos ha hecho ver las brechas socioeconómicas ya existentes en España (IISUE, 2020). Sin duda, la educación virtual se ha concebido como un sistema de aprendizaje innovador que se basa en la red online y que ha roto con las brechas de tiempo y de espacio de la educación presencial (Llopiz *et al.*, 2020); sin embargo, de implementación apresurada (Lovón; Cisneros, 2020).

Esta situación propició la creación de una red de efectos múltiples en los actores del proceso educativo (Sánchez Mendiola *et al.*, 2020). En el caso de los docentes, se ha reemplazado el término de “profesor” por el de “tutor”, para aludir al docente en las aulas virtuales (Chaupt; Corredor; Marín, 1998; Silva, 2010). Ha cambiado su rol y ahora es orientador de los estudiantes; por tanto, ha de manejar perfectamente los instrumentos tecnológicos a su alcance. Los profesores abandonaron las aulas y ocuparon los despachos de casa para “digitalizar contenidos, sustituir la hora de clase presencial en el aula por otra hora de clase síncrona en una sala virtual con una herramienta de videoconferencia o enviar material de lectura [...]” (García-Peñalvo *et al.*, 2020 *apud* Rando-Burgos, 2020, p.133), aspectos que les permitía seguir desarrollando su docencia e interactuar con sus estudiantes. Para Sosa, Vargas y Fernández (2022) los docentes hicieron uso de tres alternativas para continuar con sus clases, entre las que destacan: las tareas por mail o WhatsApp, vídeo o audios grabados, uso de plataformas educativas y videoconferencias.

Sánchez Mendiola *et al.* (2020) señalan, además, entre las dificultades más frecuentes de los profesores, las logísticas (43,3%), las tecnológicas (39,7%), las pedagógicas (35,2%) y finalmente, las socioafectivas (14,9%). En efecto, los docentes, también, debían lidiar con los efectos de salud, afectivos y emocionales que les estaba ocasionando el impacto sufrido por la pandemia.

Del mismo modo, los estudiantes ahora son “aprendices”, puesto que se han convertido en los protagonistas del nuevo modelo educativo. Ya no son solo receptores de información sino “constructores de sus propios conceptos, orientados por el tutor” (Chaupt; Corredor; Marín, 1998, *apud* Lovón; Cisneros, 2020, p.4). Como señala Moreno (2020), “se planifican actividades que permitan mantener a los alumnos conectados a su rutina académica habitual” (p. 2). Se trata de involucrar al alumno en su formación, considerando sus habilidades, capacidades y la realidad de su entorno, teniendo en cuenta como parte primordial de su aprendizaje, sus emociones (García-Mejía, 2022).

De igual relevancia es determinar la relación entre sus estilos de aprendizaje y la motivación de logro durante el período de la pandemia (Roque *et al.*, 2021). Así, se puede hablar de cuatro factores: características de la tarea, esfuerzo, capacidad y justeza de la evaluación por los profesores (Durán-Aponte; Pujol, 2013).

Para Meirieu (2016), citando a Henri Marion, se trataba de “volver activo al alumno” y para ello la tecnología debía de ser su gran aliada y no constituir un obstáculo. Pasan a primer plano, por tanto, las clases virtuales a través de *Google Meet* (Roig-Vila; Urrea; Merma, 2021), las tutorías online, el uso de PRADO (Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia Online), *Google Drive*, etc. Estos recursos hipermedia

potencian la interactividad y, por tanto, incrementan la motivación, fomentando las interacciones en el estudiantado (Tang *et al.*, 2021; Sáiz-Manzanares *et al.*, 2022).

Sin embargo, habrá que comprobar “la eficiencia de esta educación remota” (Cerdás; Mora; Salas, 2020, p. 2). Es necesario recoger evidencias que analicen los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicha educación virtual. De ahí que Herrera, Ríos, Díaz y Salas (2022) hayan elaborado un cuestionario válido y confiable para la investigación educativa que analiza 6 dimensiones: planificación de la enseñanza, metodologías, recursos didácticos, evaluación para el aprendizaje, interacción social o pedagógica y apoyo pedagógico.

El trabajo colaborativo es también imprescindible, puesto que “cada docente favorece integralmente los procesos de formación, de cara al compromiso que tendrán que asumir las futuras personas profesionales [...]” (Rojas Carrasco *et al.*, 2020 *apud* Cerdás; Mora; Salas, 2020, p. 3). No obstante, los docentes, a veces, desbordados por la situación, comenzaron a sobrecargar de actividades, lecturas, temas o trabajos a sus alumnos, considerando que ahora tenían más tiempo libre al estar en casa. Esto ocasionó que muchos se estresasen por la sobrecarga de tareas (Moreno, 2020), así como por la ansiedad generada por la pandemia. Muchos buscaron refugio en la resiliencia como un mecanismo de defensa eficaz para superar una situación adversa que podía proporcionarles equilibrio emocional y éxito (Mcginnis, 2018; Ramón; Llamas; Gutiérrez, 2019).

En medio de este escenario, la Universidad de Granada, junto con el resto de las universidades andaluzas (2020), sacaron a la luz un “Documento Marco para la Adaptación de la docencia y evaluación en las Universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el COVID-19 durante el curso académico 2019-2020”, que pretendía garantizar la actuación coordinada del proceso a nivel regional. En dicho texto se ofrecían principios generales de actuación, criterios específicos para la adaptación de la docencia y la evaluación, criterios para la realización de prácticas externas curriculares y criterios sobre la evaluación de TFG y TFM, así como otros aspectos de interés para la comunidad universitaria. A este documento marco le siguieron otros: “Plan de contingencia para la docencia y la evaluación no presencial en la UGR” (17 de abril de 2020), “Plan de reincorporación presencial ante la Covid-19 del Personal de la Universidad de Granada” (8 de mayo de 2020), etc.

La experiencia de los protagonistas en los entornos virtuales de aprendizaje (Barroso, Ardini; Corzo, 2020) nos proporciona información sin igual para determinar su percepción del desarrollo de la docencia, de la asignatura cursada, de sus inquietudes como alumnos, de sus estilos de aprendizaje (Roque; Cañas; Alonso; Curay, 2021) y, finalmente, de la situación de aprendizaje derivada de la COVID-19. De ahí que en este trabajo se pretenda profundizar en el desarrollo del aprendizaje virtual llevado a cabo por los estudiantes universitarios de uno de los grupos de la asignatura DLE-I del Grado en Educación Primaria (EP) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

2 Hipótesis y Objetivos

La hipótesis de esta investigación gira en torno a las opiniones existentes en relación con el teletrabajo desarrollado durante la explosión repentina de la COVID-19. Muchos de los estudiantes que estaban

cursando diferentes asignaturas en cualquiera de las Universidades españolas, en particular, y europeas, en general, se vieron inmersos en una situación que no sabían cómo afrontar. La sobrecarga de trabajo y la falta de una planificación y gestión adecuadas de las instituciones educativas dificultaban su proceso de aprendizaje (Franchi, 2020).

Los estudiantes de la Universidad de Granada adoptaron posiciones encontradas ante tal situación: algunos manifestaron por redes sociales un claro descontento con ciertos profesores que no habían asumido, en su opinión, su rol virtual, como docentes online empáticos con sus alumnos, transmisores claros de los contenidos de la materia a través de las plataformas telemáticas (*Google Meet*) y evaluadores justos de las enseñanzas, ahora adaptadas a la nueva situación pandémica (Roig-Vila; Urrea; Merma, 2021). Otros, sin embargo, pese a alabar la labor telemática de los docentes universitarios, sin embargo, manifestaban otras dificultades relacionadas con la situación generada en el aprendizaje por la COVID-19 (problemas con la conexión a Internet, ausencia de ordenador en todo momento, problemas con el micro o la cámara, entre otros). Se trata de aspectos relacionados con lo que García-Peñalvo (2020) denomina “brecha de acceso” y “brecha de uso”, para referirse a una inadecuada conexión a Internet y a la necesidad de compartir el dispositivo entre las personas que conviven en el domicilio.

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es el de caracterizar las opiniones del estudiantado en relación con la docente de la asignatura, el propio aprendizaje de la materia, sus percepciones como alumnado y, finalmente, el desarrollo de la situación de aprendizaje durante la COVID-19. Para tratar de responder a estas cuestiones, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un cuestionario para caracterizar el aprendizaje de los estudiantes universitarios de la asignatura de DLE-I (Grado en EP).
- Analizar los resultados obtenidos del cuestionario en cuatro bloques: docente, asignatura, alumnado y situación de aprendizaje durante la COVID-19.
- Interpretar si la docencia online había sido útil y en qué medida, estableciendo una comparativa con otros estudios.

3 Metodología

Este trabajo combina la metodología cuantitativa y cualitativa. La investigación responde a un modelo preferentemente cualitativo, ya que se emplea el método de investigación de análisis de contenidos, mediante el diseño de un metainstrumento *ad hoc* con preguntas dirigidas a los estudiantes de la asignatura DLE-I, donde debían manifestar las ventajas e inconvenientes que, en su opinión, había tenido la impartición online de la materia. De las opiniones mayoritarias, tanto positivas como negativas, se construyeron *a priori* las preguntas de cada uno de los bloques del cuestionario online definitivo. Dicho cuestionario fue creado a través de *Google Forms*, y posteriormente validado por juicio de expertos para constatar la fiabilidad de su contenido.

El cuestionario resultante se envió a través de un enlace web, vía mail, a un total de 10 expertos relacionados con la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Colaboraron de forma

anónima y valoraron la pertinencia de las preguntas del cuestionario, en relación con las ventajas e inconvenientes previos percibidos por los estudiantes del grupo de estudio; añadiéndose sus sugerencias al cuestionario final.

Las preguntas del instrumento respondieron a cinco bloques:

A. Datos sociodemográficos de los estudiantes: 1. Sexo (Hombre y Mujer). 2. Edad. 3. Estudios que realiza (Grado en Educación Primaria; Grado en Educación Infantil; Grado en Pedagogía; Grado en Educación Social y Otros). 4. Si has marcado “Otros”, indica cuál. 5. ¿Cómo has accedido a la Universidad? Selectividad; Prueba de acceso de mayores; Ciclos formativos. 6. Nota de corte de Acceso a la Universidad. 7. Lugar de procedencia: Granada, Otras provincias andaluzas y Resto de España. 8. Lugar de residencia antes de la pandemia: Piso compartido; Residencia universitaria; Vivienda familiar y Otros. 9. ¿Qué hiciste en el momento de la pandemia? Continué viviendo en Granada o alrededores y Volví a mi residencia familiar.

B. El docente: 10. La profesora se ha mostrado empática ante la situación sobrevenida: Mucho; Poco; Nada. 11. La docente de esta asignatura es competente en el uso de las tecnologías para impartir clases online: Mucho; Poco; Nada. 12. La docente ha sido puntual con los horarios de clase: Sí; No. 13. La docente os ha informado de la adaptación de los contenidos y la evaluación a la docencia online: Sí; No. 14. ¿Te ha gustado la idea de que el docente grabe las clases y las suba a la plataforma PRADO?: Sí; No. 15. La docente ha explicado de forma clara los contenidos teóricos de la asignatura: Sí; No; A veces. 16. La docente ha puesto ejemplos para facilitar la comprensión de los contenidos teóricos: Sí; No; A veces. 17. La docente ha atendido todas las dudas que se le han planteado durante la clase online: Sí; No. 18. Señala cuáles de estos medios te ha facilitado el docente para contactar con él de forma online: Correo electrónico; Tutorías personalizadas a través de Google Meet; WhatsApp personal de trabajo del docente; Otros. 19. En caso de haber respondido “Otros”, indica cuáles. 20. ¿Los delegados te han transmitido información que le ha comunicado el docente de la asignatura?: Sí; No; NS/NC.

C. La asignatura: DLE-I: 21. Ha habido exceso de trabajo en la asignatura, al plantearse online: Sí; No; En algún momento. 22. El aprendizaje online de la asignatura ha sido más impersonal: Sí; No. 23. Se ha hecho uso de la plataforma *Google Meet* para impartir contenidos de la asignatura: Sí; No. 24. Se ha utilizado la plataforma PRADO para subir contenidos teóricos/prácticos de la asignatura y/o comunicar avisos importantes: Sí; No. 25. Las prácticas online de seminarios han sido atractivas y dinámicas: Sí, la mayoría; No, ninguna; No todas han sido atractivas y dinámicas. 26. Las prácticas online de seminarios han fomentado el trabajo en grupo: Sí; No. 27. Has tenido dificultad para realizar algunas prácticas online de seminarios: Sí; No; En algún momento, por falta de medios o recursos.

D. El alumnado. 28. Has sentido que tenías problemas de visión por el exceso de horas delante del ordenador: Sí; No; A veces. 29. Has tenido más dificultades para preguntar dudas al docente de forma online: Sí, siempre; No, nunca; En algún momento. 30. Te ha generado ansiedad o frustración esta pandemia: Sí; No; A veces. 31. Te ha afectado esta ansiedad o frustración al aprendizaje de la asignatura: Sí; No. 32. ¿Crees que se ha tenido en cuenta las necesidades del alumno a la hora de plantear la adaptación de los contenidos de asignatura?: Sí; No; No siempre. 33. ¿Crees que se ha tenido en cuenta las necesidades del alumno al plantear la evaluación de la asignatura?: Sí; No. 34. ¿Te has relacionado con tus compañeros de clase para realizar actividades?: Mucho; Poco; Nada.

E. La situación de aprendizaje durante la COVID-19. 35. ¿Te ha resultado cómodo estudiar la asignatura desde casa y no tener que desplazarte?: Sí; No. 36. ¿Es más rápido asistir a las clases online que a las presenciales?: Sí; No; Otro. 37. ¿Te ha resultado fácil trabajar con tus compañeros de forma online?: Sí; No; A veces. 38. Indica qué problemas has tenido para continuar la docencia online: No tenía ordenador; No disponía de mi ordenador en todo momento porque tenía que compartirlo; No tenía Internet en casa; Perdía la conexión a Internet; Tenía problemas con el micrófono o la cámara; No tenía activada mi cuenta de go.ugr.es; No tenía cobertura en mi lugar de residencia; Había solapamientos de clases teóricas o de seminarios; Otro. 39. ¿Has solicitado la ayuda de préstamo de portátiles de la UGR?: Sí; No; No lo necesitaba. 40. ¿Has solicitado la ayuda para conexión a Internet desde casa ofrecida por UGR?: Sí; No; No lo necesitaba. 41. ¿Te ha gustado la experiencia de las clases online?: Sí; No; En algunos momentos. 42. La docencia online es más fructífera que la presencial: Sí; No; No siempre. 43. La docencia online ha generado más distracciones que la presencial: Sí; No; En raras ocasiones. 44. La docencia online provoca menor comprensión de la asignatura: Sí; No; A veces. 45. ¿Crees que la docencia online en esta asignatura ha influido en tu calificación?: Sí, estoy seguro/a; No, de ninguna manera; Es posible, pero no estoy seguro/a. 46. ¿Crees que las clases online han sido más amenas que las presenciales?: Sí, me lo ha parecido; No, no veo porqué; Iguales.

Como se puede observar, hay preguntas de respuesta corta, de opción múltiple o de casillas de verificación, que pretendían dilucidar cómo valoraban los estudiantes el aprendizaje online de la asignatura.

La investigación cuantitativa se ha realizado mediante el análisis estadístico de los resultados obtenidos del cuestionario. En primer lugar, se ha pasado el cuestionario a todos los estudiantes de uno de los grupos de la asignatura de DLE-I de 1.º curso del Grado en EP. Seguidamente, se ha generado una matriz de datos con Microsoft Excel y, finalmente, se ha utilizado el software IBM-SPSS Statistics V26.

3.1 Participantes de la muestra

En este estudio han participado 60 estudiantes que cursaron uno de los grupos de la asignatura DLE-I de 1.º curso de EP de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (2019-2020).

3.2 Obtención de los datos

Los datos de esta investigación se obtuvieron del cuestionario online denominado “Cuestionario sobre el aprendizaje universitario en tiempos de la COVID-19”, disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/9MHoA116B5WQxwtw5>.

En dicho cuestionario se pedía a los estudiantes de la asignatura, DLE-I, del Grado en EP del curso académico 2019-2020, su colaboración para dilucidar cómo había sido su aprendizaje de la materia durante la inesperada pandemia de la COVID-19.

El cuestionario contempla 46 ítems distribuidos en cinco bloques: en el bloque A se formulaban cuestiones relacionadas con los datos sociodemográficos de cada estudiante: sexo, edad, estudios que realiza, acceso a la Universidad, nota de corte de acceso a la Universidad, lugar de procedencia, lugar de residencia antes de la pandemia y movilidad en pandemia (preguntas 1-9). Y, a continuación, se les instaba a responder preguntas relacionadas con los bloques B. El docente (preguntas 10-20); C. La asignatura: DLE-I (preguntas 21-27); D. El alumnado (preguntas 28-34) y E. Situación de aprendizaje durante la COVID-19 (preguntas 35-46). Se decidió considerar todas las variables porque interesaba valorar la percepción global de los estudiantes de la asignatura en relación con los bloques mencionados.

Los alumnos realizaron el cuestionario de forma individual y online mediante el envío del enlace a sus correspondientes correos electrónicos y al foro de clase, a través de PRADO, plataforma utilizada en la Universidad de Granada.

4 Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por bloques, tras la implementación del cuestionario¹.

4.1 Resultados del Bloque A. Datos sociodemográficos

Las preguntas de este bloque (P.1-9) determinan aspectos demográficos de la muestra: 37 participantes eran mujeres y 23 hombres (P.1), la edad media ronda entre los 20 años (P.2), siendo el mínimo de 18 años y el máximo de 35 años. Destaca que el acceso a la Universidad (P.5) (Tabla 1) ha sido, de forma mayoritaria, a través de Selectividad (90%), frente a solo un 8,3% que ha accedido a través de ciclos formativos y un 1,7% por la prueba de acceso a mayores.

Tabla 1 – Acceso a la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje
Selectividad	54	90,0
Prueba de acceso a mayores	1	1,7
Ciclos formativos	5	8,3
Total	60	100,0

Fuente: elaboración propia.

¹ Se ha añadido la numeración de la pregunta correspondiente del cuestionario en el cuerpo del texto con la etiqueta P.1, P.2, etc. Se ha obviado la pregunta 3, referida a los estudios que realiza, ya que todos los alumnos encuestados estaban realizando el Grado en Educación Primaria y también aquellas que no han obtenido respuesta (por ejemplo, “Otros”) o resultados significativos.

Por otro lado, en la Tabla 2 se evidencia el lugar de procedencia de los estudiantes de la muestra (P.7), así como el lugar de residencia antes de la pandemia (P.8). La mayoría proceden de Granada (60%) y otras provincias andaluzas (30%); siendo solo 6 estudiantes oriundos de otras comunidades españolas. Además, los resultados revelan que antes de la pandemia un 53,3% vivían en su domicilio familiar, seguido de aquellos que estaban en pisos compartidos (43,3%). Solamente dos estudiantes vivían en residencias universitarias.

Tabla 2 – Lugar de procedencia y lugar de residencia

Lugar de procedencia			Residencia antes de la pandemia		
	f	%		f	%
Granada	36	60,0	Piso compartido	26	43,33
Otras provincias andaluzas	18	30,0	Residencia universitaria	2	3,33
Resto de España	6	10,0	Vivienda familiar	32	53,33
Total	60	100,0		60	99,99

Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto a lo que hicieron en el momento de la pandemia (Gráfico 1) (P. 9), la mayoría reveló que volvió a su residencia familiar (63,3%), mientras un 36,7% continuó viviendo en Granada o alrededores.

Gráfico 1 – Movilidad en pandemia



Fuente: elaboración propia.

4.2 Resultados del bloque B. El docente

En la Tabla 3 se muestran los resultados de las preguntas referidas a la labor de la docente en la impartición online de la asignatura, DLE-I, del Grado en EP (P.10-20).

Tabla 3 – Resultados de las preguntas 10-17 del bloque B. El docente

		Frecuencia (N= 60)	Porcentaje
Empatía docente	Mucho	55	91,7
	Poco	2	3,3
	Nada	3	5,0
Docente competente en TIC	Mucho	57	95,0
	Poco	2	3,3
	Nada	1	1,7
Docente puntual en clases	Sí	58	96,7
	No	2	3,3
Información del docente adaptación contenidos/evaluación	Sí	58	96,7
	No	2	3,3
Grabación de clases del docente y subida a PRADO	Sí	55	91,7
	No	5	8,3
Claridad docente (explicación de contenidos)	Sí	54	90,0
	A veces	6	10,0
Ejemplos para facilitar la comprensión de contenidos	Sí	55	91,7
	A veces	5	8,3
Atención de dudas en clase online	Sí	58	96,7
	A veces	2	3,3

Fuente: elaboración propia.

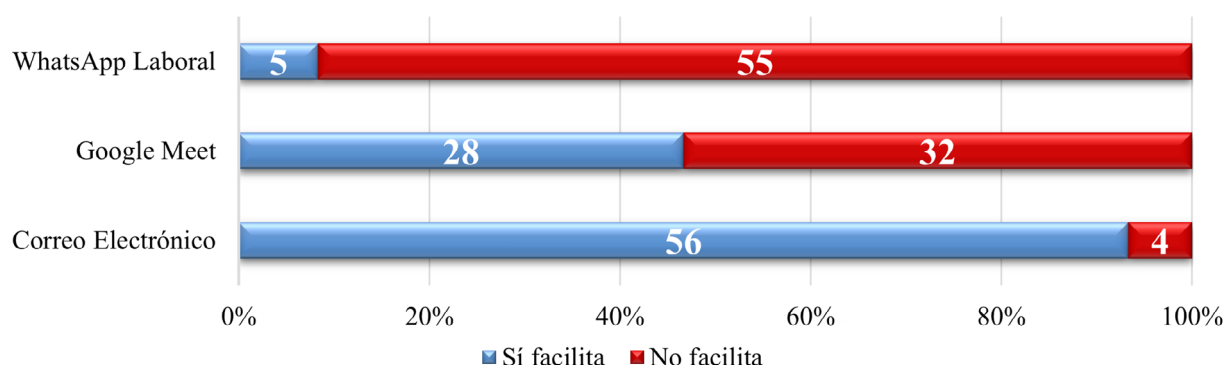
Se observa que la docente se ha mostrado muy empática ante la situación sobrevenida (P. 10) (91,7%); igualmente ha manifestado una competencia muy alta en el uso de las TIC (P. 11) (95%); ha sido muy puntual con los horarios de la clase (P. 12) (96,7%). Además, un 96,7% reconoce que la profesora les ha informado de la adaptación de los contenidos y la evaluación a la docencia online (P.13). En general, también les ha gustado mucho que la docente haya grabado las clases y subido a la plataforma PRADO (P.14) (91,7%).

Finalmente, un 90% manifiesta que la docente ha explicado de forma muy clara los contenidos teóricos de la asignatura (P.15), facilitando ejemplos para su comprensión (P.16) (91,7%) y ha atendido todas las dudas que se le han planteado durante la clase online (P.17) (96,7%).

En cuanto a los medios de contacto que facilita la docente al alumnado (P. 18a, P.18b y P.18c²), en el Gráfico 2 se ilustra cómo los estudiantes perciben la comunicación con la docente.

² La pregunta 18 del cuestionario (*Señala cuáles de estos medios te ha facilitado el docente para contactar con él de forma online: 1. Correo electrónico. 2. Tutorías personalizadas a través de Google Meet y 3. WhatsApp personal de trabajo de la docente*) tuvo que recodificarse en tres variables independientes para el análisis estadístico. Por esta razón, se subdivide en 18a, 18b y 18c. Conviene aclarar que la pregunta 19 no se tuvo en cuenta por no haber obtenido respuestas.

Gráfico 2 – Medios de Comunicación con la docente



Fuente: elaboración propia.

Al analizar los datos obtenidos se aprecia que la vía preferente de comunicación con la docente es el contacto vía correo electrónico (93,3%). En cuanto a la comunicación vía *Google Meet*, los estudiantes reconocen, en menor medida, utilizar esta plataforma (46,7%), mientras que existe un mayor número de estudiantes que señalan no utilizarla (53,3%). Esta situación puede ser atribuible a que la solicitud de tutorías online es realizada por parte de los estudiantes. Por otra parte, la comunicación vía *WhatsApp* es la que se facilita en menor medida (8,3%); esta situación se atribuye a que la docente facilita el uso de *WhatsApp* exclusivamente al delegado y subdelegado de clase³. Esta información se respalda con los resultados de la pregunta 20, donde los estudiantes manifiestan que la docente ha transmitido información de la asignatura a través de los delegados de la clase (95%).

4.3 Resultados del bloque C. La asignatura: DLE-I

En la Tabla 4 se muestran los resultados de las preguntas 21-27 del cuestionario (Véase Apéndice), referidas específicamente al desarrollo de la asignatura DLE-I durante el momento de irrupción de la pandemia.

³ Según el NCG158/1: Reglamento de Representantes de Grupo, aprobado en la sesión ordinaria del Consejo de Gobierno de 23 de julio de 2020, Boletín Oficial de la Universidad de Granada nº 158. 29 de julio de 2020, las funciones del delegado de clase son las siguientes: a) Ejercer la representación del estudiantado de dicho grupo, ejerciendo la interlocución entre este y el personal docente en todas las asignaturas impartidas por el grupo, curso y año académico para el que han sido elegidos. Sin perjuicio de las funciones representativas que corresponde al estudiantado que forma parte de los órganos colegiados de la Universidad de Granada. b) Intermediar entre el estudiantado del grupo y la Coordinación del Grado, así como con la Delegación de Centro, los departamentos o directamente con el Centro en ausencia de la anterior. c) Resolver las consultas del estudiantado al que representa. d) Nombrar y cesar a la persona que ostente la Subdelegación de Grupo. Corresponde a la persona subdelegada de Grupo ejercer las competencias que la Delegación de Grupo le delegue, sin desentenderse esta última de los asuntos bajo su responsabilidad como responsable de grupo. Corresponde a las personas Representantes de Grupo la obligación de asistir a aquellas reuniones a las que se les convoque por parte de la Delegación de Centro, así como por los órganos unipersonales de gobierno de la Universidad de Granada.

Tabla 4 – Resultados de las preguntas 21-27 del bloque C. La asignatura: DLE-I

		Frecuencia (N= 60)	Porcentaje
Exceso de trabajo en la asignatura	Sí	6	10,0
	No	36	60,0
	En algún momento	18	30,0
Aprendizaje online más impersonal	Sí	26	43,3
	No	34	56,7
Uso de <i>Google Meet</i> (impartición de clases)	Sí	60	100,0
Uso de PRADO para subir contenidos	Sí	60	100,0
Prácticas online atractivas y dinámicas	Sí, la mayoría	46	76,7
	No, ninguna	3	5,0
	No todas han sido atractivas y dinámicas	11	18,3
Prácticas online de seminarios (fomento del trabajo en grupo)	Sí	52	86,7
	No	8	13,3
27. Dificultad de realización de algunas prácticas online	Sí	6	10,0
	No	33	55,0
	En algún momento, por falta de medios o recursos	21	35,0

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los estudiantes manifiestan, en su mayoría, que no ha habido un exceso de trabajo en la materia al plantearse online (P.21) (60%); no obstante, un 30% de ellos declara que sí lo ha habido en algún momento. A la pregunta de si el aprendizaje online de la asignatura ha sido más impersonal, hay discrepancias (P.22). Mientras que un 56,7% revela que no, un 43,3% indica que sí lo ha sido. La impersonalidad en la docencia virtual es algo que genera dudas a los alumnos, puesto que realmente la hay, pero el hecho de que los estudiantes puedan comunicarse con el docente y verlo al mismo tiempo a través de *Google Meet*, quizá mitigue algo este problema.

Por otro lado, la respuesta es unánime cuando se les pregunta si se ha hecho uso de *Google Meet* para impartir contenidos de la asignatura (P.23) o se ha utilizado la plataforma PRADO para subir contenidos teóricos/prácticos o comunicar avisos importantes (P.24). Todos afirman que sí.

En cuanto al desarrollo de las prácticas online de seminarios de la asignatura, un 76,7% afirma que la mayoría han sido atractivas y dinámicas (P.25); sin embargo 11 estudiantes (18,3%) discrepan diciendo que no todas lo han sido, y solamente 3 de ellos están en claro descontento, puesto que declaran que ninguna les ha resultado ni atractiva ni dinámica. Sin embargo, un 86,7% sí señala que dichas prácticas han fomentado el trabajo en grupo, frente a un 13,3% que indica que no (P.26). Este dato sorprende notablemente, cuando en el cronograma de seminarios de la asignatura todas las prácticas son grupales; por tanto, parece ser que realmente no hay una relación de causa-efecto que determine la contrariedad de estos 8 estudiantes.

Finalmente, se les preguntó a los alumnos si habían tenido alguna dificultad para realizar algunas prácticas online de seminarios (P.27). Un 55% revela que no, pero un 35% declara que en algún momento sí, por falta de medios o recursos. Solamente hay 6 estudiantes que indican haber encontrado dificultades para realizar dichas prácticas online; quizá por los problemas de realizarlas virtualmente con su grupo o por incompetencia de alguno/s de sus integrantes.

4.4 Resultados del bloque D. El alumnado

Los resultados de este bloque se centran en cuestiones relacionadas con el alumnado de la asignatura. Se trata de las preguntas 28-34 del cuestionario. En primer lugar, se comentarán las afecciones físicas o psicológicas que ha presentado el alumnado durante la pandemia y que, por tanto, han afectado, indudablemente, a su aprendizaje de la asignatura (Tabla 5).

Tabla 5 – Resultados de las preguntas 28, 30 y 31 del bloque D. El alumnado

		Frecuencia (N= 60)	Porcentaje
Problemas de visión por exceso de horas en PC	Sí	19	31,7
	No	22	36,7
	A veces	19	31,7
Ansiedad o frustración generada por la pandemia	Sí	34	56,7
	No	8	13,3
	A veces	18	30,0
Afectación al aprendizaje de la asignatura por ansiedad o frustración	Sí	26	43,3
	No	34	56,7

Fuente: elaboración propia.

Respecto a problemas en la vista (P.28), existe un 31,7% que manifiesta haberlos tenido, mientras que un 31,7% declara que a veces los han tenido, esto significa que al menos 38 estudiantes los han padecido siempre o en algún momento (63,4%).

Además, la pandemia les ha generado, en su mayoría, ansiedad o frustración (P.30). Un 56,7% afirma que sí y un 30% que a veces sí han sentido este estado de agitación o angustia. Por tanto, se podría decir que el 86,7% de los estudiantes de la clase se han sentido mal en algún momento. Ahora bien, mientras que un 43,3% indica que dicho estado de ansiedad les ha llegado a repercutir en el aprendizaje de la asignatura, un 56,7% indican curiosamente que no (P.31). Al parecer, este estado de ansiedad estaba generado, más bien, por problemas de salud derivados del virus, miedo al contagio, la indefensión ante la ausencia de algún tratamiento o vacuna o incluso la muerte de algún familiar o amigo cercano.

También nos interesan cuestiones relacionadas con la empatía hacia el alumnado que ha mostrado no solo el docente sino el entorno educativo, en general, siendo la Universidad nuestro ámbito particular (Tabla 6). En este sentido, se les preguntó a los estudiantes si habían tenido más dificultades para preguntar

dudas al docente de forma online (P.29). Los datos indican que, en efecto, no manifiestan haberlas tenido; al menos un 60%; sin embargo, el 30% sí indica que ha mostrado dificultades en algún momento.

Tabla 6 – Resultados de las preguntas 29 y 32-34 del bloque D. El alumnado

		Frecuencia (N= 60)	Porcentaje
Dificultad para preguntar dudas al docente de forma online	Sí, siempre	6	10,0
	No, nunca	36	60,0
	En algún momento	18	30,0
Consideración de necesidades del alumno en la adaptación de contenidos	Sí	42	70,0
	No	5	8,3
	No siempre	13	21,7
Consideración de necesidades del alumno al plantear la evaluación	Sí	53	88,3
	No	7	11,7
Relación con compañeros de clase para realizar actividades	Mucho	41	68,3
	Poco	16	26,7
	Nada	3	5,0

Fuente: elaboración propia.

En relación con las preguntas 32 y 33, en ambos casos los estudiantes de la asignatura DLE-I consideran mayoritariamente que sí se les ha tenido en cuenta tanto para adaptar los contenidos de la materia (P. 32) (70%) como para programar la evaluación (P.33) (88,3%). No obstante, 18 estudiantes señalan no ser considerados para las adaptaciones de contenido (13) o no siempre (5) y solo 7 reiteran este descontento en la evaluación, situación curiosa puesto que la docente ha tomado una serie de medidas en aras de facilitar la actividad online. Finalmente, advertimos que un 68,3% indica que se ha tenido que relacionar mucho con sus compañeros de clase para realizar las actividades; sin embargo y, pese a que las prácticas de seminarios eran grupales, un 26,7% manifiesta que lo ha hecho poco o nada (P.34). Esta pregunta está estrechamente relacionada con la pregunta 26 del cuestionario (Véase Tabla 4), en la que los alumnos debían responder si las prácticas online de seminarios habían fomentado el trabajo en grupo.

4.5 Resultados del bloque E. Situación de aprendizaje durante la COVID-19

En este último bloque del cuestionario se dan respuesta a las preguntas 35-46. Todas relacionadas a la situación de aprendizaje que se ha generado durante la pandemia de la COVID-19 (Tabla 7).

Tabla 7 – Resultados de las preguntas 35-46 del bloque E. Situación de aprendizaje durante la COVID-19

		Frecuencia (N= 60)	Porcentaje
Comodidad de estudio de la asignatura desde casa	Sí	35	58,3
	No	25	41,7
Rapidez en la asistencia a clases online	Sí	54	90,0
	No	5	8,3
	Otro	1	1,7
Facilidad de trabajo online con tus compañeros	Sí	25	41,7
	No	12	20,0
	A veces	23	38,3
Problemas en la docencia online ⁴	P.1. No tenía ordenador	1	1,7
	P.2. No tenía ordenador disponible en todo momento por tener que compartirlo	6	10,0
	P.3. No tenía Internet en casa	3	5,0
	P.4. Perdía la conexión a Internet	37	61,7
	P.5. Tenía problemas con el micrófono o la cámara	15	25,0
	P.6. No tenía activada la cuenta de go.ugr.es	17	28,3
	P.7. No tenía cobertura en mi lugar de residencia	4	6,7
	P.8. Había solapamientos de clases teóricas o de seminarios	4	6,7
	P.9. Otro	11	18,3
Ayuda de préstamo de portátiles de la UGR	Sí	1	1,7
	No	36	60,0
	No lo necesitaba	23	38,3
Ayuda para conexión a Internet	Sí	2	3,3
	No	36	60,0
	No lo necesitaba	22	36,7
Experiencia con las clases online	Sí	17	28,3
	No	17	28,3
	En algunos momentos	26	43,3
Docencia online más fructífera que la presencial	Sí	6	10,0
	No	32	53,3
	No siempre	22	36,7
Docencia online ha generado más distracciones que la presencial	Sí	49	81,7
	No	6	10,0
	En raras ocasiones	5	8,3
Docencia online provoca menor comprensión de la asignatura	Sí	26	43,3
	No	12	20,0
	A veces	22	36,7

⁴ Se presentan exclusivamente los resultados en los que se cumplen los nueve problemas que podían presentar los estudiantes en la docencia online (P.1-P.9). La tabla representa únicamente el número de estudiantes que han indicado que tenían ese problema.

Docencia online en la asignatura ha influido en tu calificación	Sí, estoy seguro/a	15	25,0
	No, de ninguna manera	15	25,0
	Es posible, pero no estoy seguro/a	30	50,0
Clases online más amenas que las presenciales	Sí, me lo ha parecido	11	18,3
	No, no veo porqué	37	61,7
	Iguales	12	20,0

Fuente: elaboración propia.

A la mayoría les ha resultado cómodo estudiar la asignatura desde casa y no tener que desplazarse (P.35) (58,3%); sin embargo, casi la otra mitad (41,7%) manifiestan que no. En cuanto a la rapidez en la asistencia a las clases online (P.36), la mayoría (90%) indica que es más rápido personarse de forma telemática frente a la asistencia presencial. Además, les ha parecido más fácil trabajar de forma online con sus compañeros (P.37) (41,7%).

En relación con los posibles problemas surgidos en torno a la docencia online (P.38), se advierte que, de los nueve problemas planteados, el más común ha sido la pérdida de conexión a Internet (61,7%), no tener activada la cuenta de go.ugr.es (28,3%) o tener problemas con el micrófono y/o cámara (25%). El resto han aparecido en menor medida: no tener un ordenador disponible en todo momento (6), cobertura en su lugar de residencia (4) o solapamientos con clases (4), entre otras razones.

En cuanto a las posibles ayudas que los estudiantes podían haber solicitado, se observa que la mayoría no pidió ni la correspondiente al préstamo de portátiles de la UGR (P.39) (98,3%) porque no la necesitaba, ni la ayuda para conexión a Internet (P.40) (96,7%). Por tanto, prácticamente todo el grupo de clase estaba dotado de medios para seguir la docencia online, a excepción de 3 personas.

Es curioso que no haya una afirmación clara sobre la experiencia de los estudiantes con las clases online (P.41). La mitad responde que sí y la otra mitad que no (28,3%, respectivamente). El resto, 26 alumnos, señalan que en algunos momentos sí les ha gustado la experiencia, pero no siempre. Relacionada con esta pregunta están las siguientes, donde se aclara esta discrepancia. Un 90% de los estudiantes no consideran que la docencia online sea más fructífera que la presencial, frente a solo 6 que afirman que sí lo es (P.42). Igualmente, consideran que se generan más distracciones por vía telemática (81,7%) que de forma presencial (P.43). Llama la atención que los datos arrojen otros valores negativos con respecto a la docencia online: por un lado, la mayoría de los alumnos opina que la docencia telemática provoca siempre menor comprensión de la asignatura (P.44) (43,3%) o solamente a veces (36,7%); por otro lado, muchos dudan sobre del influjo de la docencia online en la calificación de la materia (P.45). La mitad afirma que sí y la otra que no (25%, respectivamente); en cambio el otro 50% dice que es posible, pero que no está seguro. Finalmente, se observa que un 61,7% de los estudiantes no consideran las clases online más amenas que las presenciales (P.46); solo 11 afirman que sí, pero 12 no aprecian las diferencias.

5 Discusión

Las adaptaciones que la Universidad de Granada ha tenido que realizar en las asignaturas con motivo de la irrupción de la pandemia, en materia de contenidos y evaluación, principalmente, requieren de flexibilidad y comprensión académica, puesto que los cambios introducidos en la virtualidad han suscitado oportunidades nuevas de autoaprendizaje, trabajo autónomo y, fundamentalmente, colaborativo (Cerdás; Mora; Salas, 2020).

En cuanto al bloque A, la muestra estaba compuesta por 37 hombres y 23 mujeres de una edad media de 20 años, cuyo acceso a la Universidad había sido, de forma mayoritaria, a través de Selectividad, con una nota media de corte de 9,53. Se trata de alumnado procedente de Granada (60%) y otras provincias andaluzas (30%). Después del estallido de la COVID-19, la mayoría optó por volver a su residencia familiar mientras que otros continuaron viviendo en Granada o alrededores.

Respecto a la labor de la docente en la impartición online de la asignatura (bloque B), se puede afirmar que, en general, los estudiantes estaban bastante satisfechos con su trabajo, puesto que los valores obtenidos son muy altos en los diferentes ítems. Valoran la empatía, alta competencia en TIC, puntualidad en la asistencia a las clases online, la información facilitada en cuanto a la adaptación de contenidos y evaluación de la materia. García-Mejía (2022) destaca precisamente estos valores en el docente para que el alumno pueda alcanzar su autonomía y autorrealización en un clima de respeto, aceptación y confianza; algo que no siempre se cumple, puesto que Barroso, Ardini y Corzo (2020) señalan, en algunos casos, la falta de apoyo del docente como una dificultad del aprendizaje en modalidad virtual (24,9%). Además, referido a los medios de contacto utilizados por la docente para interactuar con sus estudiantes, los alumnos destacan que facilita su correo electrónico (93,3%); sin embargo, dudan en cuanto a que haya proporcionado el acceso a tutorías a través de *Google Meet*, puesto que, aunque un 46,7% señala que sí, un 53,3% revela lo contrario; esto se debe, principalmente, a que son los propios estudiantes quienes realizan la solicitud de tutoría online. Finalmente, los alumnos declaran que la docente no ha facilitado un teléfono laboral con *WhatsApp*, algo que no era obligatorio, lógicamente, pero que sí se hizo solamente con los delegados y delegadas de clase (Sánchez Mendiola *et al.*, 2020). A ellos también se les fue proporcionando información para que la transmitieran al resto de compañeros (95%).

En los resultados del bloque C, se advierte que un 60% los estudiantes no consideran que haya habido un exceso de trabajo, mientras que un 30% señalan que lo hubo en algún momento. De sobrecarga académica en los estudiantes también habla Lovón y Cisneros (2020), afirmando que incluso dicha carga afectó considerablemente a su estabilidad mental y aprendizaje, situación contraria a los resultados de esta investigación. Igualmente, ha habido discrepancias en cuanto a la impersonalidad que ha generado el aprendizaje online de la asignatura. Muchos consideran no haberla percibido (56,7) frente a un 43,3% que ha indicado que sí. Sin embargo, la respuesta ha sido unánime (100%) cuando se les ha preguntado por el uso de *Google Meet* para las videoconferencias y de la plataforma PRADO para la subida de contenidos o avisos importantes, siendo este un excelente recurso tecnológico para el trabajo académico (Sánchez Mendiola *et al.*, 2020). Por su parte, Barroso Ardini y Corzo (2020) coinciden en afirmar que la herramienta digital más utilizada en su estudio, después de las aulas virtuales, son las videoconferencias. Roig-Vila, Urrea y Merma (2021) señalan directamente a *Google Meet* como la más utilizada en su estudio. Por último, en relación con

la realización de prácticas de seminarios de forma online, las han calificado, en su mayoría, como “atractivas y dinámicas” e impulsoras del trabajo en grupo; no obstante, aunque la mitad de la clase no revela haber tenido dificultad alguna para realizarlas (55%), 21 estudiantes indican que en algún momento las han tenido, ya sea por falta de medios o recursos (35%).

Entre las afecciones físicas o psicológicas detectadas (bloque D), se destacan problemas en la vista en algún momento (63,4%), ansiedad o frustración por la pandemia (86,7%), pero mientras dicha ansiedad no ha repercutido en el aprendizaje de la asignatura en aproximadamente la mitad de la clase (56,7%), sí lo ha hecho en el 43,3%. Dato preocupante que habría que analizar, si comparamos con otros estudios. Barroso, Ardini y Corzo (2020) señalan, entre las emociones generadas por el uso mediado de la tecnología, la ansiedad (8,6%), la incomprensión (6,6%), la frustración (17,6%) y la confusión (15,2%), entre otras. Lovón y Cisneros (2020) también hablan de estrés por el proceso de adaptación a la nueva metodología. Lozano, Fernández-Prados, Figueredo y Martínez (2020) destacan en su estudio el ámbito psicológico o anímico como el más afectado por esta situación (73,6%), seguido del rendimiento académico y el socioeconómico. De mayor preocupación para el alumnado ha sido que se le tenga en cuenta a la hora de adaptar contenidos y evaluación de la asignatura a la situación sobrevenida. En ambas cuestiones, han respondido de forma positiva (70% y 88,3%). Por último, los alumnos destacan que se han tenido que relacionar mucho con los compañeros de clase para realizar las actividades (68,3%); mientras que 16 afirman que “poco” y 3, que “nada”; datos llamativos, al ser las prácticas grupales y online. Para Roig-Vila, Urrea y Merma (2021) ese tipo de comunicación grupal se debe haber hecho fundamentalmente por el servicio de mensajería instantánea y videollamada como *WhatsApp* (41,76%) o *Skype* (23,08%), aunque para la realización de sus tareas colaborativas es posible que hayan usado *Google Drive* (12,09%) o *Google Meet* (4,39%).

Los datos más representativos del Bloque E mostraban una discrepancia en cuanto a la comodidad de estudio de la asignatura desde casa, mientras un 58,3% afirmaba que sí, un 41,7% afirmaba lo contrario. La autogestión de los tiempos, espacios y contenidos es algo muy valorado también en el aprendizaje virtual; a la mayoría (90%) les gusta la rapidez que permite la asistencia a las clases online, así como trabajar con sus compañeros de forma telemática (Barroso; Ardini; Corzo, 2020). No obstante, en la muestra, se observan ciertos problemas frecuentes en torno a la docencia online, como la pérdida de conexión a Internet (Lovón; Cisneros, 2020; Roig-Vila; Urrea; Merma, 2021), no tener activada la cuenta go.ugr.es o problemas con el micrófono y/o cámara; aspectos que no se coinciden con la petición de ayudas facilitadas por la UGR (préstamo de portátiles o conexión a Internet), puesto que la mayoría señaló disponer de los medios necesarios para seguir la docencia online. Tampoco queda tan claro que les haya gustado la experiencia virtual, puesto que la mitad responde afirmativamente y la otra negativamente; al parecer no consideran la docencia online más fructífera que la presencial, ya que son más frecuentes las distracciones, lo que dificulta la comprensión de la asignatura, repercutiendo, en opinión de la mitad de la clase, en la calificación final. A resultados similares llegan Barroso, Ardini y Corzo (2020), ya que casi la mitad de los estudiantes argentinos encuestados califican con 3 puntos sobre 5 la experiencia virtual. Igualmente, Saíz, Casanova, Lencastre, Almeida y Martín Antón (2022) destacan que los estudiantes valoran positivamente el uso de metodologías activas y de recursos tecnológicos, pero consideraron que su utilización requería de más tiempo de trabajo.

6 Conclusiones

En este trabajo se ha analizado cómo se ha desarrollado el aprendizaje virtual de la asignatura DLE-I del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada durante la pandemia. El estudio ha demostrado hallazgos importantes para el futuro de la investigación en el área de didáctica.

La muestra estaba compuesta por hombres y mujeres, siendo los primeros mayoritarios y con una edad que rondaba los veinte años. Se advierte que los alumnos se han mostrado satisfechos con la labor de la docente de forma online, tanto en la organización de la materia como en el modo de contactar con ellos. Han valorado mucho que se les haya tenido en cuenta para adaptar los contenidos y la evaluación de la asignatura, así como la estrecha relación que han hecho con compañeros, al tener que trabajar con ellos prácticas de la materia. No obstante, se quejan a veces de sobrecarga de trabajo e impersonalidad en el aprendizaje online, pese a valorar las plataformas utilizadas (*Google Meet* y PRADO).

Un hallazgo destacado ha sido los problemas de visión o de ansiedad que les ha generado la situación pandémica, influyendo incluso en su aprendizaje de la asignatura. Para ellos estudiar de forma online no les ha resultado totalmente cómodo y parecen haber preferido el contacto cara a cara; aspecto también relacionado con otro hallazgo importante, sus discrepancias con respecto a la docencia online. Han tenido problemas de conexión, con la cámara o el micro de su ordenador, entre otros motivos.

Destaca además la creación de un cuestionario propio dividido en diversos bloques que abordan desde la perspectiva del profesorado a la situación de aprendizaje durante la COVID-19, considerando al alumnado y a la asignatura.

En cuanto a las limitaciones del estudio, los investigadores recomiendan para futuros trabajos que se diseñen planes de actuación concretos para abordar la docencia online de forma satisfactoria, evitando carencias materiales o afecciones físicas o psicológicas tanto en el alumnado como en el profesorado.

Finalmente, respecto a las propuestas de mejora sobre el aprendizaje virtual, conviene realizar cambios sustanciales en el sistema educativo, con herramientas que se podrían mantener en el tiempo por sus enormes beneficios: aulas virtuales, combinación de clases virtuales con presenciales, el uso de plataformas digitales (Podcast, videoconferencias a través de *Zoom* o *Google Meet*, *Google Drive* o *Padlet*), reforzar los canales de comunicación virtual con sus docentes y entre compañeros a través de grupos de *WhatsApp*, correo electrónico o foros en aulas virtuales, grabar las clases y ponerlas a disposición, posteriormente, del alumnado, incorporar aplicaciones de pizarra, activar algún servicio de notificaciones para los mensajes de chat, entre otros. Asimismo, habría que potenciar el uso de las comunidades virtuales de aprendizaje como herramientas de apoyo en el proceso de formación, puesto que facilitan la comunicación e interacción y permiten compartir experiencias sobre un tema de interés común (Dzib, 2020). Las deficiencias se han de ir mejorando hasta lograr un perfeccionamiento progresivo de las actividades y, para ello, es necesario que los docentes posean una formación básica y un adecuado manejo de las herramientas digitales, que les permitan desarrollar su labor docente de forma óptima.

Respecto a los retos a los que se enfrenta el sistema universitario, es importante señalar que a medio plazo sería fundamental rediseñar la docencia tanto para escenarios de presencialidad como para la

docencia online, así como construir planes estratégicos en el ámbito universitario en relación con el avance del conocimiento de la sociedad.

Referencias

BARROSO, M.; ARDINI, C.; CORZO, L. Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, v. 11, n. 2, p. 98-122, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251>.

BEATRIZ DZIB MOO, D. L. Impacto de las comunidades virtuales de aprendizaje en estudiantes universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Conrado*, v. 16, n. 76, p. 56-62, 5 out. 2020. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1453>.

CERDÁS-MONTANO, V.; MORA-ESPINOZA, A.; SALAS-SOTO, S. Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, n. Extra 0. (Ejemplar dedicado a *Special Supplement Covid-19*), p. 1-4, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538297>.

CHAUPART, J.; CORREDOR, M.; MARÍN, G. *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 6., 1998, Guadalajara. *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, [S. l.]: Universidad Guadalajara, 1998. p. 97-110. Disponible en: <http://www.isiberico.com/documentos/tutorestudianteynuevorol.PDF>. Consulta en: 15 jun. 2021.

CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, CONOCIMIENTO, EMPRESAS Y UNIVERSIDAD, UNIVERSIDADES DEL SISTEMA ANDALUZ DE UNIVERSIDADES Y LA DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA AGENCIA ANDALUZA DEL CONOCIMIENTO. Documento Marco para la Adaptación de la docencia y evaluación en las Universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el COVID-19 durante el curso académico 2019-2020, 2020. Disponible en: http://deva.aac.es/include/files/deva/covid/Documentodocencia_evaluacion_universidades_andaluzas.pdf?v=2021416184053. Consulta en: 17 jun. 2021.

DURÁN-APONTE, E.; PUJOL, L. Attribution Scale of General Achievement Motivation (EAML-G): Adaptation and analysis of its psychometric properties. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 83-97, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>.

FRANCHI, T. The impact of the COVID-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. *Anatomical Sciences Education*, v. 13, n. 3, p. 312-315, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/ase.1966>.

GARCÍA-MEJÍA, B. E. El profesor como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto virtual de la asignatura Propedéutica Introducción al Trabajo Social visto desde la Teoría Humanista. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, n. 3, v. 9, n. 18, p. 97-100, 2022. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/9490/9204>.

GARCÍA-PEÑALVO, F. El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo, 2020. *El blog de Studia XXI: Universidad*, España, 12 de may. 2020. Disponible en: <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>. Consulta en: 18 feb. 2021.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CORELL, A.; ABELLA-GARCÍA, V.; GRANDE, M. La evaluación online en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Education in the knowledge society (EKS)*, v. 21, p. 12-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.

HERRERA ARAYA, D.; RÍOS MUÑOZ, D.; DÍAZ PIZARRO, C.; SALAS ZAPATA, F. Elaboración y validación de cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje en educación remota. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. contínuo, p.e256217, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248256217eng>.

IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). Educación y pandemia, una visión académica. Universidad Nacional Autónoma de México, 2020. Disponible en: <http://www.cop.es/uploads/PDF/EDUCACION-PANDEMIA-VISION-ACADEMICA.pdf>. Consulta en: 8 febr. 2021.

LLOPIZ, K.; ANDREU, N.; GONZÁLEZ, R.; ALBERCA, N.; FUSTER-GUILLÉN, D.; PALACIOS-GARAY, J. Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia. Experiencias en Cuba. *Propósitos y Representaciones*, v. 8, n. 2, p. e446, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.446>.

LOVÓN CUEVA, M. A.; CISNEROS TERRONES, S. A. Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, v. 8, n. SPE3, p. e588, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>.

LOZANO-DÍAZ, A.; FERNÁNDEZ-PRADOS, J. S.; FIGUEREDO CANOSA, V.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, A. M. Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, v. 8, n. 4, p. 79-104, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>.

MCGINNIS, D. Resilience, Life Events, and Well-Being During Midlife: Examining Resilience Subgroups. *Journal of Adult Development*, v. 25, n. 1, p. 198-221, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-018-9288-y>.

MEIRIEU, P. *Recuperar la pedagogía*. De lugares comunes a conceptos claves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.

MORENO-RODRÍGUEZ, R. Reflexiones en torno al impacto del Covid-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9, n. 3, p. 1-6, 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>.

MPR (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, España, núm. 67, p. 25390-25400, 14 marzo 2020.

RAMÓN, J.; LLAMAS, F.; GUTIÉRREZ, M. Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia. *Revista Educativa Hekademos*, v. 12, n. 26, p. 40-47, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985276>.

RANDO, E. *El proceso de enseñanza y aprendizaje ante el tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual universitaria provocada por la Covid*. In: CONFERENCE PROCEEDINGS. VIRTUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, INNOVATION AND ICT, 5, [S. l.]. *Edunovatic 2020*. Madrid: Redine, 2020. p. 132-135. Disponible en: <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>. Consulta en: 5 enero 2021.

ROIG-VILA, R.; URREA-SOLANO, M.; MERMA-MOLINA, G. La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 24, n. 1, p. 197-220, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>.

ROJAS CARRASCO, O.; DOLIBETH, A.; MOTA SUÁREZ, K.; QUÍÑONEZ, J. El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, v. 28, n. 1, p. 237-262, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>.

ROQUE HERRERA, Y.; CAÑAS LUCENDO, M.; ALONSO GARCÍA, S.; CURAY YAULEMA, C. E. Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. e33988, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>.

SÁIZ-MANZANARES, M. C.; CASANOVA, J. R.; LENCASTRE, J. A.; ALMEIDA, L.; MARTÍN-ANTÓN, L. J. Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19. *Comunicar*, v. 30, n. 70, p. 1-10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>.

SÁNCHEZ MENDIOLA, M.; MARTÍNEZ, A.; TORRES, R.; DE AGÜERO, M.; HERNÁNDEZ, A.; BENAVIDES, M.; JAIMES, C.; RENDÓN, V. Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, v. 21, n. 3, p. 1-25, 2020. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>.

SECRETARÍA GENERAL DE UNIVERSIDADES. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad, 2019. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>. Consulta en: 25 enero 2021.

SILVA, J. El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, v. 10, n. 52, p. 13-23, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>.

SOSA, E.; VARGAS HUERTAS, W.; FERNÁNDEZ, D. A. La práctica docente mediada por las TIC durante la pandemia. *Panorama*, v. 16, n. 30, p. 261-283, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3305>.

TANG, Y. M.; CHEN, P. C.; LAW, K. M. Y.; WU, C. H.; LAU, Y.; GUAN, J.; HE, D.; HO, G. T. S. Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, v. 168, p. 104211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>.

YI, Y.; LAGNITON, P.; YE, S.; LI, E.; XU, R.-H. Covid-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, v. 16, n. 10, p. 1753-1766, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>.