

**ACTITUD Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE
LA FORMACIÓN ONLINE UNIVERSITARIA EN
PERÍODO DE COVID-19.**

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Alumno: Darío Romero Parejo

Tutora académica: María Dolores Díaz Noguera

Departamento: Didáctica y Organización Educativa

Año Académico: 2020/2021

Grado de Pedagogía

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	RESUMEN	6
1.1	Abstract.....	7
2.	PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN.	8
3.	PROBLEMÁTICA	9
3.1	Objetivos.....	10
4.	MARCO TEÓRICO	10
4.1	Educación online	10
4.1.1	Concepto y contexto de la educación online.	10
4.1.2	Ventajas y retos	12
4.1.3	Perfiles docentes	13
4.1.4	Investigaciones actuales	15
4.2	E-learning como alternativa.....	16
4.2.1	Agenda 2030: Objetivos y papel de las universidades	16
4.2.2	Método multimodal híbrido y blended learning	17
4.3	Diseño instruccional	18
4.3.1	Concepto.....	18
4.3.2	Evaluación formativa.....	20
5.	METODOLOGÍA.....	23
5.1	Diseño del estudio	23
5.2	Muestra	24
5.3	Técnicas e instrumentos	28
5.3.1	Cuestionario.....	28
6.	RESULTADOS	31
6.1	Dimensión I: Plataforma virtual y colaboración profesional	32
6.1.1	Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión I	32

6.1.2 Resultados y análisis del ítem 1 en relación a cada departamento	36
6.2 Dimensión II: Pedagogía digital	38
6.2.1 Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión II.....	38
6.2.2 Resultados y análisis del ítem 1 en relación a cada departamento	45
6.3 Dimensión III: Motivación del alumnado	46
6.3.1 Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión III.....	46
7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES	54
7.1 Conclusiones.....	54
7.2 Propuestas de mejora	56
7.3 Limitaciones	58
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
9. ANEXO	62
9.1 CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE PREGUNTAS ABIERTAS.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1. Fases del trabajo de investigación	24
Tabla 5.3.2 Relación entre categorías, cuestiones planteadas y códigos de respuestas elaborados para el análisis cuantitativo.	30
Tabla 6.1.1.1 Distribución de frecuencias de la dimensión I (Plataforma virtual y colaboración profesional)	32
Tabla 6.1.2.2 Distribución de frecuencias del ítem 1 en relación a cada departamento.	36
Tabla 6.2.1.1 Distribución de frecuencias de la dimensión II (Pedagogía digital).....	38
Tabla 6.2.3. Distribución de frecuencias del ítem 1 en relación al ítem 3	45
Tabla 6.3.2. Distribución de frecuencias del ítem 9 en relación al ítem 3	50
Tabla 6.3.3. Distribución de frecuencias del ítem 8 en relación al ítem 3	51
Tabla 6.3.4. Distribución de frecuencias del ítem 8 en relación al ítem 4	52

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 5.2.1 Ciclograma de distribución de la muestra por géneros.....	25
Gráfica 5.2.2 Ciclograma de distribución de la muestra por edad	26
Gráfica 5.2.3 Ciclograma de distribución de la muestra por categoría profesional	27
Gráfica 5.2.4 Ciclograma de distribución de la muestra por departamento	28

1. RESUMEN

Este trabajo se basa en la realización de un análisis descriptivo de las opiniones del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla sobre la formación online durante el período de pandemia originado por el COVID-19. Se pretende conocer los desafíos que esta formación ha planteado a los docentes tanto en la evaluación y participación del alumnado, como en la interacción entre profesores y adaptaciones del material educativo a dicha formación.

La recogida de información se ha realizado mediante un cuestionario utilizando la herramienta de Google Formulario, el cual ha sido respondido por 100 profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Los resultados obtenidos demuestran que, desde la perspectiva del profesorado universitario, la participación del alumnado ha disminuido considerablemente durante la educación online respecto al escenario presencial habitual. Sin embargo, a pesar de esta disminución de la participación del alumnado, se constata que el profesorado tiene una visión positiva sobre la educación online y considera que es un elemento útil complementario a la educación presencial.

Palabras clave: Educación Online, Flipped Classroom, Diseño Instruccional, Evaluación, Blended Learning

1.1 Abstract

This work consists in the realization of a descriptive analysis of the opinions of the teachers of the Faculty of Education Sciences of the University of Seville about online education during the period of pandemic caused by COVID-19. It is intended to know the challenges that this training has posed to teachers both in the evaluation and participation of the students, as well as in the interaction between teachers and adaptations of the educational material to said education.

The collection of information has been carried out through a questionnaire using the Google Form tool, which has been answered by 100 professors from the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville.

The results show that, from the perspective of university teachers, the participation of students has decreased considerably during online education compared to the usual face-to-face scenario. However, despite this decrease in student participation, it is found that teachers have a positive view of online education and consider that it is a useful element complementary to face-to-face education.

Keywords: Online education, Flipped Classroom, Instructional design, Evaluation, Blended Learning.

2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN.

La educación online no es algo nuevo, ya que lleva presente en nuestra sociedad varios años a medida que internet se ha convertido en parte de nuestra vida (Tibi y Tibi, 2015). Sin embargo, ante la situación que vivimos actualmente donde no se pueden concentrar un gran número de personas en espacios cerrados por el Covid-19, esta modalidad educativa se ha expandido de forma notable, especialmente en las universidades españolas, ya que en los centros de educación primaria, secundaria y bachillerato se ha recuperado la presencialidad paulatinamente, a diferencia de la formación universitaria donde se continúa con la formación online o en algunos casos, con la semipresencialidad.

Con la suspensión de la docencia presencial en la mayoría de universidades españolas, la formación universitaria ha tenido que cambiar su enfoque metodológico para adaptarse a un modelo de educación online. En muchos casos, esta ha sido la primera inmersión en el e-learning tanto para profesores como para estudiantes, de modo que hay docentes que ante la falta de experiencia han seguido empleando la misma metodología que llevaban a cabo en sus clases presenciales. Esto es un error, puesto que un nuevo contexto educativo plantea nuevos retos que deben ser abordados de forma diferente a como se tratan en la formación presencial (Cifuentes-Faura, 2020).

En este contexto que acabamos de describir, la educación online plantea una serie de retos y oportunidades tanto para profesores como alumnos. Algunos de los retos que plantea la formación online hacen referencia a la metodología de evaluación del alumnado, a las competencias digitales que necesita adquirir el profesorado para la creación, utilización o adaptación de materiales educativos, a la motivación y a la participación de los discentes. Por otra parte, la formación online también ofrece una serie de ventajas frente a la formación presencial como la flexibilidad de horarios para los estudiantes, la facilidad de acceso a los contenidos, la interacción entre personas sin tener que reunirse en el mismo lugar físico y el establecimiento de unos ritmos de aprendizaje por parte del alumnado totalmente individualizados.

Una vez conocido el contexto de transformación educativa que se ha llevado a cabo durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, se hace necesario conocer cómo ha afrontado el profesorado universitario estos cambios así como sus opiniones acerca de qué factores son los que hay que tener en cuenta cuando se realiza un cambio de la formación presencial a la formación online con un profesorado y estudiantado que

tradicionalmente ha impartido y recibido su formación de manera física, manteniendo contacto con docentes y compañeros de clase.

3. PROBLEMÁTICA

Tras la revisión y posterior reflexión de la bibliografía sobre la formación online que hemos tratado en el apartado anterior y trataremos en los apartados posteriores, se nos plantean varias cuestiones sobre el e-learning en la formación universitaria: ¿Qué opina el profesorado sobre la educación online? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes respecto a la formación presencial? ¿El profesorado preferiría seguir impartiendo clases online o de forma presencial? ¿Los docentes tenían la formación adecuada para impartir clases de forma online? ¿Qué competencias necesita el profesorado que va a impartir esta formación? ¿Cuáles son las metodologías más adecuadas? ¿Aumentan las posibilidades en la elaboración de materiales educativos? ¿Se realizan cambios en los materiales educativos para adaptarse a este escenario de aprendizaje? ¿Cuáles son estos cambios? ¿Qué problemas surgen y como se han resuelto? ¿Cómo se evalúa al alumnado de forma online? ¿Ha mejorado la docencia al ser online o ha empeorado? ¿Disminuye el contacto entre docentes cuando la formación no es presencial? ¿Aumenta o disminuye la participación del alumnado en las clases online? ¿Ha habido un aumento o disminución de la asistencia a las clases por parte del alumnado? ¿La carga de trabajo es mayor?

Como vemos, se nos plantean una gran cantidad de interrogantes que difícilmente podrían ser todos respondidos en esta investigación, por lo que hemos seleccionado aquellas preguntas que van en relación con los objetivos de investigación:

1. ¿Qué piensa el profesorado universitario sobre la formación online?
2. ¿Qué problemas ha tenido el profesorado con la plataforma online de la Universidad?
3. ¿Se han producido cambios en el contacto entre docentes debido a la educación online?
4. ¿Los materiales de la asignatura han sido modificados?
5. ¿Se han producido dificultades en la evaluación del alumnado?
6. ¿Ha aumentado de forma significativa la calidad de la docencia universitaria?
7. ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes en las clases online?
8. Desde la perspectiva de la implicación de los estudiantes ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la docencia online?

3.1 Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo conocer las opiniones y actitudes de los docentes universitarios sobre la transformación de la docencia presencial a la docencia online para destacar aquellos factores claves que se determinan y por tanto se deben tener en consideración cuando se realiza un cambio de la formación presencial a la formación online. A raíz de este objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer a nivel general cuáles son las percepciones que tienen los docentes universitarios sobre la formación online.
2. Indagar si se han llevado a cabo cambios metodológicos por parte del profesorado en la docencia online.
3. Conocer cuáles son las dificultades con las que se ha encontrado el profesorado en la docencia online.
4. Conocer el impacto que tiene la educación online en la motivación e implicación de los estudiantes.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Educación online

4.1.1 Concepto y contexto de la educación online.

Antes de tratar aspectos como metodologías útiles en la formación online o las ventajas y retos que se nos plantean con este tipo de formación, se hace necesario conocer en primer lugar qué es la educación online, para ello debemos comenzar hablando de la educación a distancia. La educación a distancia, muchas veces relacionada con la educación online, surge en el ámbito universitario en la Universidad de Londres, ya que esta fue la primera institución universitaria que ofreció grados universitarios a distancia en el año 1858, a dicha institución le seguiría la Universidad de Chicago en 1892 mediante formación por correspondencia. Precisamente la correspondencia fue el instrumento que permitió la formación a distancia hasta que otros medios de comunicación como la radio o la televisión llegaron a la mayoría de personas y se empezaron a usar elementos como cintas de audio o el correo electrónico en los procesos de formación a distancia. En la actualidad contamos con una gran cantidad de medios tecnológicos que nos permiten comunicar a tiempo real audio y vídeo desde diferentes lugares (Tibi y Tibi, 2015).

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación que acabamos de mencionar son los que han determinado en gran medida el desarrollo y extensión de la educación online, ya que, siguiendo la definición de López (2020), la educación en línea es el proceso de formación que tiene como objetivo la adquisición de conocimientos y competencias en un entorno tecnológico donde el alumnado comparte reflexiones, actividades y contenidos bajo la guía docente. De esta forma, el concepto de educación a distancia ha evolucionado y se emplea frecuentemente como sinónimo de formación online, la cual nos abre un abanico de posibilidades en cuanto a la utilización de recursos educativos como vídeos, textos, animaciones, presentaciones y una flexibilidad notablemente mayor a la que podemos encontrar en las clases presenciales tradicionales. Dentro de la educación online encontramos aquella que se desarrolla totalmente en línea sin la necesidad de visitar el centro educativo y por otro lado encontramos la educación híbrida, en la que se combina la formación presencial y online. Como vemos, la educación online ofrece una serie de oportunidades para mejorar la educación, las cuales deben aprovecharse de manera óptima, ya que uno de los problemas más frecuentes en la formación online se produce cuando el profesorado reproduce e imita una clase presencial con la diferencia que se imparte de forma online, algo que como podemos imaginar no provocará una experiencia positiva en la formación del alumnado. Para evitar esto, se deben tener en cuenta tres factores clave, los cuales son la interacción con el contenido, interacción con los instructores y la interacción entre pares. Como podemos observar, todos tienen en común la interacción, variando los sujetos que intervienen en ella (Abreu, 2020).

Acabamos de ver cómo la interacción y el dinamismo es un aspecto fundamental en la enseñanza online, de forma que debe existir un constante diálogo y retroalimentación por parte del profesor y de los alumnos, siendo este un factor determinante en la motivación e implicación del alumnado. Estudios como el de López (2020), recogen la opinión de los estudiantes sobre cómo la disponibilidad de diferentes medios para abordar los contenidos en la formación online es un factor que incide en su implicación y participación, puesto que, al tener una mayor capacidad de elección, los estudiantes ajustan los diferentes recursos disponibles a sus preferencias en torno al proceso de aprendizaje. También se recalca la importancia que le otorgan los estudiantes a la atención personalizada, la disponibilidad del docente y su feedback como factores determinantes en su compromiso con proceso de aprendizaje. El feedback se posiciona

como un elemento clave en la consecución de mejores resultados académicos y en la mejora emocional de los estudiantes en el aprendizaje online, favoreciendo además la comunicación entre profesorado y alumnado.

Hemos mencionado cómo la educación a distancia se desarrolló inicialmente mediante la correspondencia y posteriormente mediante medios como la radio o el correo electrónico, ahora debemos tener en cuenta la importancia del medio en el que se desarrolla el aprendizaje online en la actualidad, es decir, las plataformas virtuales. Estos espacios virtuales ofrecen la oportunidad de dinamizar el proceso de aprendizaje más allá del aula, permitiendo la retroalimentación entre profesor-alumno y el aprendizaje individualizado para los estudiantes. Barrera y Guapi (2020) mencionan que para proporcionar una educación eficaz en las plataformas virtuales se debe prima que el aprendizaje se centre en el alumnado, ejerciendo el docente un rol de guía, promoviendo la autoformación de los estudiantes mediante el empleo de fuentes científicas. Establecen que el contexto, la experiencia educativa, la reflexión, la acción y la evaluación son las cinco dimensiones que fundamentan la educación y en las que las plataformas virtuales deben basarse para el aprendizaje integral del alumnado. Por otra parte, Froment et ál, (2017), destacan que los aspectos más importantes en la implementación de las plataformas virtuales son la compatibilidad tecnológica, la rapidez en la creación y desarrollo de la propia plataforma, la inclusión de herramientas de comunicación y administración, el desarrollo de contenidos en la plataforma y su actualización constante.

4.1.2 Ventajas y retos

La educación online presenta una serie de fortalezas frente a la formación presencial como la flexibilidad de adaptar la educación al horario y al estilo de vida de cada alumno pudiendo acceder a la formación desde cualquier lugar y a cualquier hora mediante una conexión a Internet. Otra ventaja que nos ofrece la formación online es el seguimiento individualizado del progreso de los estudiantes, el cual no tiene unos tiempos establecidos invariables para su aprendizaje, como ocurre en las clases presenciales en las que el docente tiene establecido qué temario explicará en cada una de las clases. Por otra parte, el uso de herramientas digitales multimedia aumenta por un lado el interés de los estudiantes en el aprendizaje, siempre que sean usadas correctamente y de manera estructurada, permitiendo disminuir la presión del alumnado por cometer errores que, en ocasiones, impide o reduce la participación del alumnado en las clases presenciales (Vasques, 2020).

Sin embargo, la educación online también plantea una serie de retos, especialmente en la rápida transformación que se ha llevado a cabo hacia la docencia online a causa del coronavirus. Estos retos hacen referencia en primer lugar a la metodología de evaluación online, puesto que para muchos docentes esto supone un gran obstáculo que tiene su origen en llevar a cabo la misma metodología de las clases presenciales, solo que de forma virtual, basándose en la idea de que realizarían la evaluación de forma presencial. Otro de los retos que surgen a raíz de la evaluación son las dudas que tienen los docentes sobre si existe fraude en los exámenes por parte del alumnado, llevado a tomar medidas más exigentes que las que se toman en las clases presenciales, algo que se podría evitar realizando evaluaciones formativas, como veremos más adelante o bien estableciendo preguntas aleatorias que tengan un tiempo de respuesta equilibrado a la dificultad de la pregunta. Por último, dos de los mayores retos que plantea la educación online son la brecha digital y la falta de apoyo por parte de las instituciones, algo que condiciona enormemente el éxito del proceso de enseñanza, ya que, si las instituciones no promueven una actualización de los conocimientos del profesorado respecto a las herramientas tecnológicas destinadas a la creación de materiales educativos adecuados a entornos virtuales, estaremos ante el caso mencionado anteriormente en el que las clases online son una imitación virtual de las clases presenciales (García-Peñalvo, 2020).

4.1.3 Perfiles docentes

En cuanto a los perfiles del profesorado que emplean las TIC en educación, Sosa y Valverde (2020), establecen cuatro perfiles de docentes en función del empleo de la tecnología en educación. Cabe mencionar que dichos perfiles dependen en gran medida de la formación del profesorado en cuanto a las TIC, ya que los docentes que se forman continuamente o aquellos que deciden empezar a formarse en torno a la tecnología, cambian su predisposición en torno al uso de la tecnología en educación adquiriendo una mayor confianza y seguridad que les permiten desarrollar competencias digitales. Los perfiles docentes en relación al uso de las TIC en educación establecidos por Sosa y Valverde (2020) son los siguientes:

- Profesorado “reacio”: Dentro de este perfil se encuentra el profesorado que tiene una visión en contra del uso de las tecnologías en su docencia. Serían profesores con escasa formación tecnológica y una amplia experiencia docente, pero que a pesar de dicha experiencia no se sienten cómodos implementando herramientas

tecnológicas en su metodología. De esta forma, consideran que necesitarían mucho tiempo para formarse y poder usar herramientas digitales acordes a su modelo pedagógico, optando por mantenerse en los conocimientos que ya dominan y continuar formándose, es decir, se mantienen en su zona de confort.

- Profesorado “aprendiz”: Dentro de este grupo se encuentran aquellos docentes que tienen una predisposición positiva en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases por motivos personales o profesionales, pero necesitan formarse ya que no tienen los conocimientos necesarios para poder desarrollar una metodología basada en el uso de herramientas digitales. De este modo, centran el uso de las TIC en situaciones muy concretas que ya dominan, como pueden ser las presentaciones digitales o las páginas webs. Este profesorado tiende a aumentar sus conocimientos, así como el uso de las herramientas digitales para la formación.
- Profesorado “gestor”: Este perfil docente es aquel que emplea las TIC en situaciones y contextos relacionados con la gestión académica, ya que tiene una visión negativa sobre el uso de las TIC en educación, aunque puede llegar a utilizarlas momentos concretos, al igual que el profesorado aprendiz, sólo que sin perspectiva de aumentar y desarrollar sus conocimientos. Se centran por tanto en las tareas que deben realizar obligatoriamente mediante el uso de la tecnología como pueden ser la información al alumnado sobre las evaluaciones y calificaciones o el control de la asistencia.
- Por último, encontramos al profesorado con liderazgo “e-innovador”: Este perfil docente no sólo emplea las TIC en su docencia, sino que pretende innovar en su uso, para lo cual realiza cursos que tienen como objetivo la formación continua y la adquisición de conocimientos que permitan desarrollarse como docente, de modo que este profesorado tiene elevadas competencias digitales. Emplean las TIC en base a la reflexión sobre su utilidad en relación a la metodología que vayan a desarrollar y no con el objetivo de utilizar los recursos tecnológicos a toda costa. Podríamos decir que este profesorado es el resultado del perfil “aprendiz” que ha continuado formándose y ha adquirido una gran competencia digital en torno a la educación, llegando a innovar en la implementación de las herramientas digitales.

4.1.4 Investigaciones actuales

Dado que este estudio se centra en conocer cuáles son las percepciones del profesorado universitario sobre la docencia online, consideramos necesario realizar una revisión bibliográfica sobre investigaciones similares realizadas sobre el profesorado universitario durante el período de pandemia.

Investigaciones como la de Fernández-Regueira, Gewerc, y Llamas-Nistal (2020) evidencian que el profesorado universitario ha tenido que adaptarse a un contexto que no domina, ya que en torno el 60% del profesorado universitario que desarrolla su docencia presencialmente no tiene experiencia en la formación online ni tampoco tiene conocimientos sobre cómo realizar su labor en este contexto (Sanromán, 2020). De esta forma, los docentes han tenido que formarse en el uso de herramientas digitales y en la creación de contenidos compatibles con la modalidad de enseñanza online, algo que parece positivo, pero que ha llevado también a olvidar la vertiente o la implementación pedagógica de dichas herramientas, esto ya lo hemos comentado y es fundamental, puesto que la educación online debe basarse en el uso de herramientas tecnológicas que sean compatibles con una metodología pedagógica activa y participativa para el alumnado. El empleo de estas herramientas no ha supuesto un cambio significativo en los materiales sino una adaptación al nuevo escenario online, ya que aquellos contenidos que se explicaban de forma presencial en el aula, se hacen actualmente mediante vídeos. Además, también se menciona que el profesorado ha tenido problemas en cuanto al fomento de la participación del alumnado debido en parte a las carencias formativas del profesorado en cuanto a competencias digitales que hace evidente la necesidad de formarse en dicha competencia. Especialmente, la autopercepción sobre las competencias digitales disminuye conforme aumenta la edad, como podemos ver en el estudio de Orozco-Cazco, Cabezas-González, Martínez-Abad y Abaunza (2020), donde los docentes con edades inferiores a los 50 años muestran una mayor autopercepción sobre sus competencias digitales que los docentes con edades superiores a los 51 años y respecto a las áreas de conocimiento, los docentes formados en Ciencias e Ingenierías afirma tener una mayor competencia digital respecto a los docentes de Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades.

Sanromán (2020), recalca que el profesorado universitario en las clases online ha tendido a compartir información con sus alumnados y no a compartir conocimientos, es decir, se han utilizado los medios digitales como instrumentos para la creación de contenidos que han dejado de lado la vertiente educativa. De esta forma se ha facilitado al alumnado el acceso a la información, pero no al aprendizaje. Esto se evidencia mediante el aumento de las distracciones por parte del alumnado durante las clases online respecto a las clases presenciales debido a la falta de adaptación de los materiales educativos para el e-learning (Gil, Lominchar y Pucha, 2021), aspecto que está relacionado evidentemente con la falta de formación del profesorado en educación online, pero sin embargo también debemos tener en cuenta factores propiciados por la situación sanitaria que durante el confinamiento produjo en muchos docentes sensaciones de asilamiento y soledad que han repercutido negativamente en su motivación y desempeño profesional. Sin embargo no sólo hay que tener en cuenta aspectos relacionados con la formación del profesorado en e-learning, sino que también se deben tener en consideración aspectos como que los estudiantes le otorgan mucho valor a la interacción en el aula con el profesor y con otros compañeros, por lo que la situación sanitaria y la ausencia del contacto son elementos que pueden desincentivar la participación del alumnado y generar una percepción negativa sobre la viabilidad de la enseñanza online de cara al futuro (Hervás-Gómez, Díaz-Noguera, Guijarro-Cordobés y Gallardo-Pérez, 2020). Estas percepciones del alumnado sobre la docencia online y la interacción se corroboran en estudios como el de Gil, Lominchar y Pucha, (2021), donde el 93% del alumnado admite echar de menos el contacto físico con sus compañeros y sólo el 33% de los estudiantes menciona que el vínculo generado con los docentes es más personal respecto a la educación presencial.

4.2 E-learning como alternativa.

4.2.1 Agenda 2030: Objetivos y papel de las universidades

La agenda 2030, junto a los objetivos de desarrollo sostenible, mencionan a la educación para el Desarrollo Sostenible como una garantía de la educación de calidad e innovadora. De este modo, la universidad adquiere la responsabilidad de formar a las personas en los valores del desarrollo sostenible ejerciendo, así como un motor de transformación social. Desde los objetivos que se plantean en la agenda 2030, destaca el de ofrecer un aprendizaje inclusivo y de calidad, siendo este un aspecto integral de la

educación que debe estar presente independientemente de la metodología pedagógica que se lleve a cabo (De la Rosa, Giménez y De la Calle, 2019). Si tenemos en cuenta la extensión de los dispositivos electrónicos, especialmente los teléfonos móviles, podemos ver cómo la formación online se nos presenta como una posible alternativa para la consecución de los objetivos mencionados anteriormente, ya que se eliminan barreras como el espacio y el tiempo, haciendo la educación más accesible a un mayor número de personas (Prado, 2020).

4.2.2 Método multimodal híbrido y blended learning

En el contexto que plantea la educación online, acelerado aún más por la situación de pandemia que estamos viviendo, el método multimodal híbrido ofrece un canal o soporte para que la educación se adapte a la situación actual que estamos viviendo ya que supone el medio mediante el cual se llevan a cabo diferentes modelos educativos, que son empleados por los estudiantes para su formación. Es decir, supone una visión abierta sobre que existen diferentes medios sobre los que encauzar el proceso de enseñanza en función del contexto en el que se lleve a cabo dicho proceso. Se pretende la integración de modelos de enseñanza para generar nuevos recursos educativos que satisfagan las necesidades de los estudiantes tanto en la formación presencial como en la virtual. De esta forma, se pretende dar respuesta a la flexibilización que se le exige a la enseñanza en la actualidad, ofreciendo diferentes estrategias de aprendizaje para formar a los estudiantes en competencias como la búsqueda de información relevante, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones y la elaboración de información (Flores y Nahón, 2016).

Los sistemas multimodales implican al entorno social, institucional y digital, como menciona Calderón (2012), generando un contexto favorable a la generación y difusión de conocimiento por parte de estudiantes y docentes. En consonancia con el método multimodal híbrido, encontramos en la metodología de blended learning una herramienta mediante la cual canalizar los soportes educativos a las necesidades y contextos del alumnado en la situación actual, puesto que es un modelo de enseñanza semipresencial que integra herramientas y recursos digitales como apoyo en la enseñanza del alumnado. Bajo esta metodología se combinan la docencia síncrona cuando se producen las clases presenciales y la formación asíncrona en los entornos virtuales donde los alumnos interactúan entre sí, acceden a los contenidos y realizan las actividades. Sin embargo, para tener éxito en el empleo de esta metodología, de deben garantizar ciertos

aspectos como la accesibilidad de los contenidos, la facilidad de uso de la plataforma virtual, la interacción entre usuarios y la posibilidad de añadir nuevos recursos o modificar los ya existentes (Maldonado, Carrión y Juca, 2020).

El blended learning no se trata de una metodología con la que se solucionen todos los problemas relacionados con la educación, pero sí un avance para superar los problemas de la educación presencial y evitar el bloqueo o estancamiento de la educación online mediante la unión de los aspectos positivos que podemos encontrar en una formación presencial de calidad y las ventajas en torno a la autonomía y flexibilidad que ofrece la educación online, es decir, se pretende combinar lo mejor de ambos escenarios. El éxito o fracaso de esta metodología depende de factores como la proporción adecuada entre formación presencial y formación online, contar con la tecnología y equipos informáticos adecuados, el empleo de una metodología de aprendizaje adecuada, el uso adecuado de los recursos, la formación del profesorado y especialmente del uso de unos contenidos propios de calidad. Podríamos decir que como evolución al blended learning, surge la metodología flipped classroom o clase invertida, que originariamente nace de la grabación en vídeo de las explicaciones de presentaciones en PowerPoint por docentes para evitar que el alumnado con dificultades en la asistencia se perdiera la explicación de los contenidos. Esta metodología consiste por tanto en que el estudiante visualice las explicaciones del profesorado en su hogar, con las ventajas que ello supone, para tratar en el aula las actividades o debates que requieren participación e interacción del alumnado ejerciendo el docente un rol de facilitador de contenidos y orientador (García, 2018).

De este modo podemos ver cómo la línea que separa la educación presencial y la educación online es cada vez más difusa, debido en gran medida a la rápida transición que se ha llevado a cabo hacia un modelo de enseñanza mixto, en consecuencia, de la situación sanitaria, que ha acelerado la integración de la enseñanza en línea en instituciones educativas tradicionalmente presenciales como la Universidad de Sevilla.

4.3 Diseño instruccional

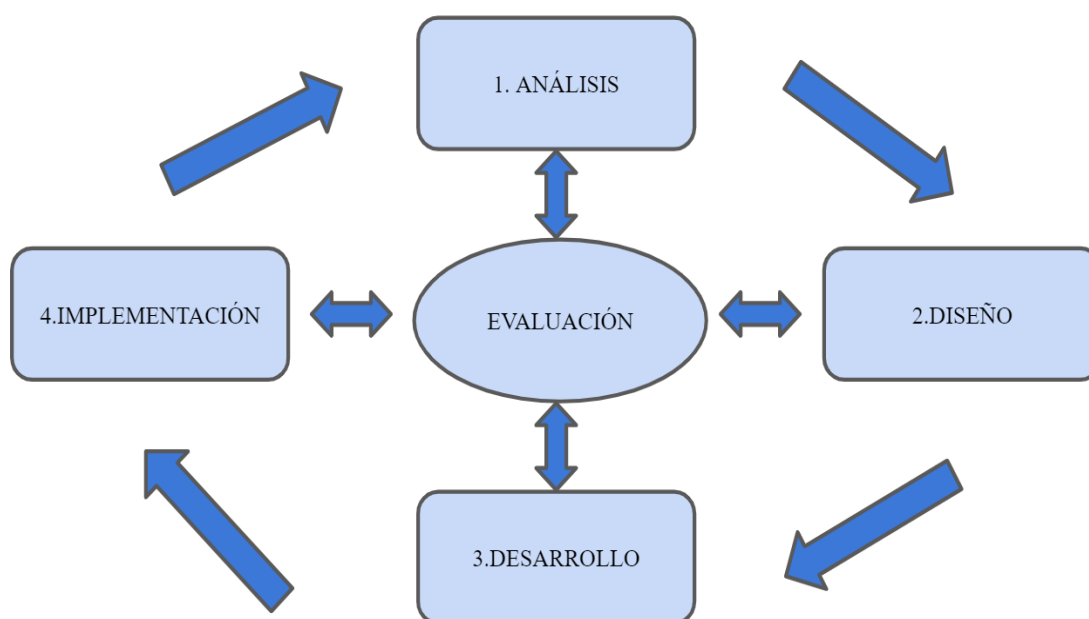
4.3.1 Concepto

Existen diversas definiciones sobre el diseño instruccional, partiendo la mayoría de la base de que en el diseño instruccional se deben conocer cuáles son los resultados que se quieren obtener para poder organizar y planificar el resto de aspectos como el tiempo y los contenidos educativos a tratar. Richey, Fields y Foson (2001) mencionan

que el diseño instruccional se basa en la planificación de la formación a través de la valoración de las necesidades educativas, el desarrollo, corrección y mantenimientos de programas y materiales educativos.

Dentro del diseño instruccional existen varios modelos, entre los que destacaremos el ADDIE, el cual supone un diseño instruccional en el que la evaluación formativa, de la que hablaremos más adelante, guía el proceso de formación del siguiente modo (Belloch, 2017):

Imagen 4.3.1 Modelo instruccional ADDIE



Fuente: Belloch, (2017).

Como vemos en la imagen, la evaluación está presente en todos los procesos del modelo ADDIE, lo que permite realizar modificaciones y correcciones de forma constante en las diferentes fases, las cuales dan nombre al modelo y son las siguientes (Belloch, 2017):

- Fase de Análisis. En esta primera fase se realiza un estudio sobre las características del alumnado y el contenido a tratar para conocer así en qué situación se va a dar la docencia y las necesidades y expectativas del alumnado.

- Fase de Diseño. En base a la información anterior se lleva a cabo el diseño del curso que se va a impartir planificando el contenido que se va a tratar, cómo hacerlo y en cuánto tiempo.
- Fase de Desarrollo. A continuación, se lleva a cabo la creación de los contenidos establecidos en la fase anterior.
- Fase de Implementación. Una vez se han elaborado los contenidos educativos, se pone en práctica la formación diseñada.
- Fase de Evaluación. Esta fase no tiene unos tiempos establecidos, puesto que como hemos mencionado anteriormente está presente durante todo el proceso, sirviendo como guía y orientación para el docente.

En el aprendizaje online, como hemos visto anteriormente, las herramientas tecnológicas son básicas para la formación del alumnado, por lo que su adecuación a la metodología y contenido a tratar es un aspecto fundamental. Ante esto, el diseño instruccional nos permite el diseño e implementación de actividades relacionadas entre sí para la evaluación constante no sólo de los contenidos, sino de las herramientas tecnológicas mediante las cuales se produce en aprendizaje online, por lo que se nos plantean por un lado los aspectos pedagógicos, relacionados con los contenidos y metodologías a tratar y por otro lado los aspectos de carácter digital, relacionados con el análisis de las herramientas digitales y plataformas virtuales que se utilizan para dar soporte a los contenidos. De esta forma el diseño instruccional nos permite buscar el equilibrio en el la formación online y las herramientas digitales para el aprendizaje, teniendo siempre como objetivo principal la formación del alumnado sin anteponer los aspectos tecnológicos, que deben ser un medio mediante el cual educar (Belloch, 2017).

4.3.2 Evaluación formativa

Respecto a la evaluación, Zapata (2021) menciona que dadas las circunstancias en las que se encuentran las instituciones educativas debido al COVID-19, es necesario que la interacción entre profesores y alumnos sea mucho más frecuente de lo habitual utilizando todos los medios tecnológicos y digitales que tenemos a nuestra disposición, los cuales nos permiten sustituir la presencialidad a la que estábamos acostumbrados en la mayoría de centros educativos. Sin embargo, no es suficiente contar con las herramientas y recursos adecuados para la evaluación, que las hay, sino que los docentes empleen una metodología adecuada en la que dichas herramientas y recursos cobren sentido.

Ante esta necesidad de emplear una metodología adecuada para la evaluación, el diseño instruccional plantea la integración de la evaluación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en momentos concretos. Es decir, podemos realizar cambios en el programa educativo, mediante evaluaciones formativas, sin que éste haya finalizado de tal forma que, si los resultados que se esperan obtener sobre el aprendizaje cambian, también debe cambiar la evaluación para que se puedan medir dichos aprendizajes. Por ello consideramos que la evaluación formativa propuesta por Zapata (2021), puede ser un gran complemento al diseño instruccional para la educación online.

Hidalgo (2021) define la evaluación formativa como el proceso en el que los estudiantes y profesores tienen unas metas comunes y para alcanzar dichas metas, se evalúa continuamente el proceso de aprendizaje para poder modificar la metodología con el fin de reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa no pretende materializar los conocimientos que demuestra un alumno en una nota, sino que busca la mejora de la calidad de la enseñanza que recibe el alumno.

Crooks (2001), menciona cómo la evaluación formativa permite en un corto período de tiempo enfocar la atención del alumnado en aquellos aspectos relevantes del temario además de orientar el aprendizaje conforme avanza el curso. Por otra parte, a largo plazo la evaluación formativa incide positivamente en las capacidades y en la autoeficacia de los estudiantes, orienta en la metodología de aprendizaje que lleva a cabo el docente con sus estudiantes e influye en sus elecciones posteriores de grados universitarios, cursos o actividades a realizar.

Se pretende, por tanto, que el alumnado sea capaz de demostrar aquello que ha aprendido y que el profesor identifique fortalezas y debilidades en sus estudiantes para mejorar estas últimas, entendiendo a la evaluación formativa como el resultado de la evaluación continua sumado a la retroalimentación entre profesor y alumno, que sirve al profesorado como guía orientativa del proceso de enseñanza (Hidalgo, 2021).

Algunos ejemplos de esta evaluación formativa se llevan a cabo en universidades como la de Singapur, como menciona Zapata (2021), donde la evaluación continua está formada por actividades como exámenes, seminarios, viajes de campo y prácticas, suponiendo entre el 40% y el 100% de la calificación total. Otro ejemplo que menciona el autor es el de la universidad de Cambridge, donde se propone la evaluación formativa como un método alternativo a la evaluación mediante exámenes para los estudiantes de

tercer y cuarto año, siempre que no perjudique las calificaciones que tenían previamente, y para los estudiantes de primer y segundo año, se propone la evaluación formativa como el principal método de evaluación.

No sólo encontramos ejemplos en universidades fuera de nuestro país, ya que, en la Universidad de La Laguna, docentes como González y Hernández (2021) muestran las cuatro fases en las que se basan para llevar a cabo la evaluación formativa. Estas fases consisten en una primera fase de organización, que ocurre al comienzo de cada curso y consiste en la revisión y toma de conciencia de los nuevos compromisos que deben adquirir como docentes, para lo que se determinan cuáles son las necesidades formativas y se revisa la bibliografía relacionada con dichas necesidades diseñando finalmente un instrumento para recoger la información. La segunda fase, la cual tiene un periodo desde octubre hasta mayo, se trata de la puesta en práctica de soluciones novedosas para la evaluación, que serán evaluadas mediante varios instrumentos, realizando además un seguimiento de las reflexiones que suscitan las soluciones propuestas, así como un análisis de problemas y posibles soluciones, las cuales se ponen en práctica. La tercera fase, que transcurre desde febrero hasta julio, se trata de la evaluación de las acciones llevadas a cabo mediante la recogida de información y posterior análisis de los resultados. Por último, este proceso finaliza con la publicación de los resultados obtenidos.

Como vemos, este modelo de evaluación requiere la implicación constante del profesorado durante todo el proceso de enseñanza, manteniendo los contenidos actualizados, detectando continuamente cuáles son las necesidades formativas de sus alumnos y recogiendo información para detectar cuáles son los problemas que surgen para la reflexión e implementación de soluciones.

5. METODOLOGÍA.

Previamente a la recogida de la información necesaria para este estudio, se ha planteado la metodología de investigación, la muestra del estudio, las técnicas e instrumentos de recogida de información, los cuáles han sido validados por expertos. Es decir, la investigación se basa en el análisis descriptivo de las respuestas proporcionadas por el profesorado universitario para destacar aquellos aspectos más relevantes en torno a su percepción sobre la enseñanza online universitaria.

5.1 Diseño del estudio

La metodología de investigación empleada en este trabajo es de tipo descriptiva tanto en el instrumento para la recogida de información, como en la muestra del estudio, la validación por parte de expertos del instrumento de recogida de información y en el análisis de los datos obtenidos, ya que se pretende describir y analizar el fenómeno de la transformación de la educación presencial a la educación online en el ámbito universitario. Los datos obtenidos son de carácter cuantitativo en lo referido a las variables de género, departamento al que está adscrito el docente y categoría profesional mientras que de las respuestas abiertas que se muestran en el cuestionario se han obtenidos datos cualitativos, es decir, información que no es cuantificable de forma numérica.

Para realizar esta metodología descriptiva se ha empleado una encuesta a través de cuestionarios de preguntas abiertas, ya que como menciona Archenti (2007), el cuestionario nos permite conocer información sobre las actitudes y opiniones, que es precisamente lo que pretendemos en este estudio. Además, el cuestionario nos ofrece ventajas como poder obtener información de un gran número de personas en un periodo corto de tiempo, permite un ritmo de respuesta individualizado y anónimo sin ser necesarios muchos recursos de personal para ser administrado (Pozo, Borgobello y Pierella, 2018).

A modo de síntesis, presentamos la siguiente tabla en la que figuran las diferentes fases o etapas que ha seguido el trabajo de investigación:

Tabla 5.1. Fases del trabajo de investigación

1º Fase: Planteamiento.	En esta primera fase se plantean los objetivos y la metodología de investigación a seguir en base a la temática elegida. Además, se realiza una búsqueda de bibliografía actualizada sobre la temática a tratar.
2º Fase: Diseño.	Tras el planteamiento inicial, se selecciona cuál será la muestra de la investigación y se diseña el cuestionario para la recogida de información, el cual es previamente revisado por expertos antes de ser compartido con la muestra seleccionada.
3º Fase: Recogida de información.	Tras el diseño y revisión del instrumento, se procede a recoger la información necesaria enviando los cuestionarios al profesorado que conforma la muestra de la investigación.
4º Fase: Análisis de la información.	Una vez se ha recogido la información necesaria para el estudio, se procede a analizar los resultados obtenidos extrayendo tablas de frecuencia en las preguntas de carácter cuantitativo y analizando y describiendo las preguntas de carácter cualitativo.
5º Fase: Elaboración del informe final.	Por último, una vez se ha analizado la información se realizan las conclusiones a las que se ha llegado en el estudio, mencionando cuáles son las propuestas y las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación.

5.2 Muestra

Las personas que conforman la muestra de esta investigación son 100 docentes universitarios pertenecientes a diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (siendo ésta una universidad pública de carácter presencial), los cuales han respondido al cuestionario que se describirá posteriormente. Dentro de esta Facultad se pueden cursar los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Doble Grado en Educación Primaria y Estudio Franceses, Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas

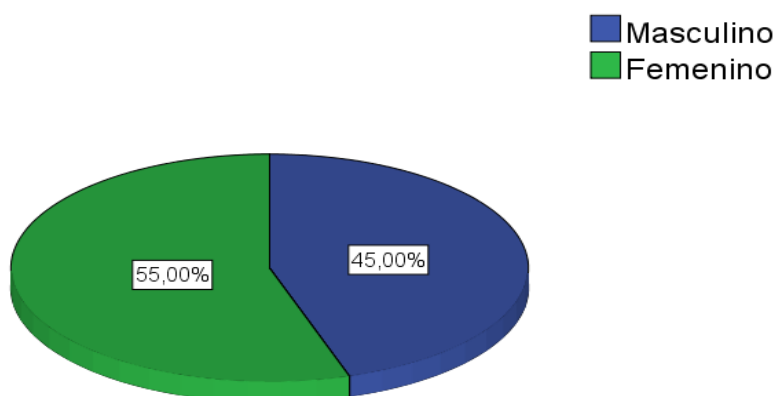
y en Educación Primaria, Doble Grado en Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Doble Grado en Educación Infantil y Primaria. Además, entre los departamentos ubicados en el centro y los que imparten docencia, suman un total de 50 departamentos. Entre la política y objetivos de calidad que se marcan en el centro destacan proporcionar una formación en los grados universitarios dirigida hacia la excelencia, la internacionalización y la mejora de la calidad para facilitar la empleabilidad de los titulados.

Se optó por elegir como muestra al profesorado universitario debido a que la mayoría de la bibliografía actualizada sobre la temática a tratar se enfoca en la perspectiva de los estudiantes, por lo que consideramos necesario e interesante conocer cuál es la perspectiva docente sobre el tema en cuestión. De este modo se envió el cuestionario a profesores de diferentes departamentos de la Facultad por lo que las características de las personas que han colaborado respondiendo el cuestionario son muy diferentes. Eso lo podemos observar mediante los siguientes ciclogramas, en los que mostramos las variables género, edad, categoría profesional y departamento:

- Género

Respecto al género de la muestra encuestada, podemos comprobar como existe sólo una diferencia del 10% entre el género femenino que representa al 55% (con 55 participantes) y el género masculino que representa al 45% restante de la muestra (con 45 participantes).

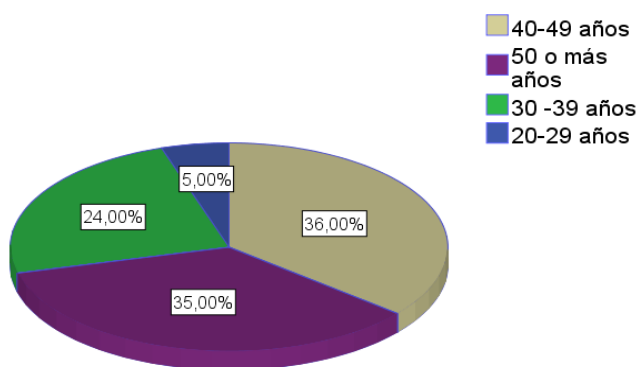
Gráfica 5.2.1 Ciclograma de distribución de la muestra por géneros



- Edad

Si observamos la edad, podemos ver como existe una diferencia notable entre las personas con edades comprendidas entre los 20 y 29 años con un 5%, las personas con edades entre los 30 y 39 años con un 24% y el resto de edades tiene un porcentaje mayor, siendo un 35% para las personas con 50 años o más y un 36% para las personas entre 40 y 49 años.

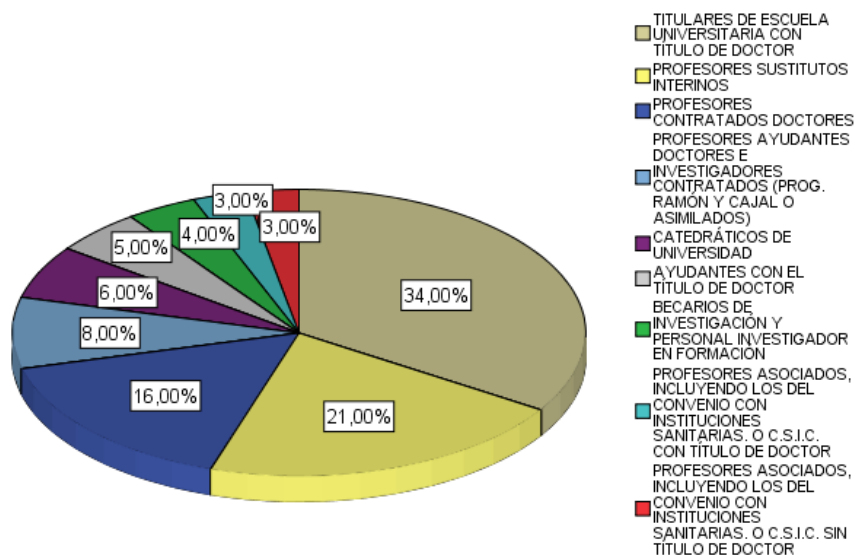
Gráfica 5.2.2 Ciclograma de distribución de la muestra por edad



- Categoría profesional

En cuanto a las categorías profesionales de las personas participantes podemos observar una mayor heterogeneidad. En primer vemos como el 34% de los encuestados tiene la categoría profesional de titulares de escuela universitaria con título de doctor, tras esto observamos a los profesores sustitutos interinos con un 21%. Seguido a esta categoría podemos ver a los profesores contratados doctores con un 16% y con un menor porcentaje a los profesores ayudantes doctores e investigadores contratados con un 8%. El resto de categorías entre las que se incluyen catedráticos de universidad, ayudantes con el título de doctor, profesores asociados, profesores titulares de escuela universitaria no doctores, profesores colaboradores no doctores, ayudantes no doctores, profesores asociados, profesores sustitutos y becarios de investigación, oscilan entre el 6% y el 3%.

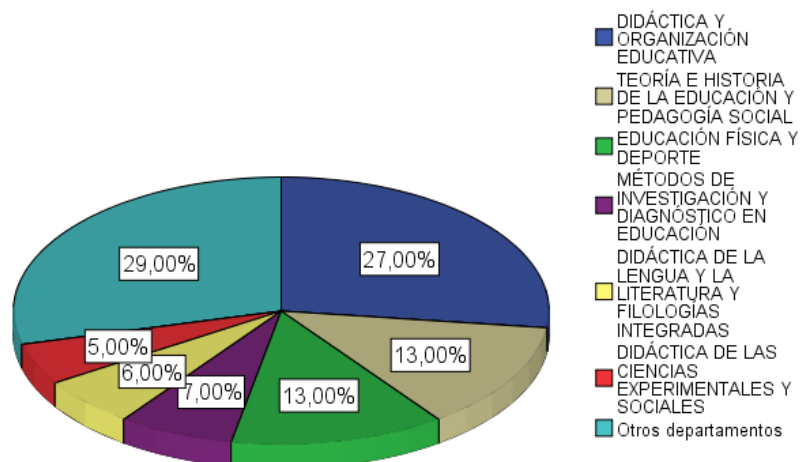
Gráfica 5.2.3 Ciclograma de distribución de la muestra por categoría profesional



- Departamento

Por último, en cuanto a los departamentos en los que se encuentran adscritos los docentes observamos que el que tiene un mayor porcentaje es el de Didáctica y Organización Educativa con un 27%. En segundo lugar y tercer lugar encontramos el departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social junto a Educación Física y Deporte con el mismo porcentaje, concretamente un 13%. Tras estos tres departamentos, podemos ver como el resto tienen porcentajes inferiores al 7%, así como podemos ver una categoría denominada “Otros departamentos” con un 29% que incluye a 29 departamentos entre los que se incluyen Psicología Experimental, Sociología, Química Orgánica y Farmacéutica, Geografía Humana, entre otros.

Gráfica 5.2.4 Ciclograma de distribución de la muestra por departamento



5.3 Técnicas e instrumentos

5.3.1 Cuestionario

Para obtener la información de esta investigación se ha realizado un cuestionario formado por preguntas de respuesta abierta, el cual se ha distribuido de forma online al profesorado mediante la herramienta de Google Forms ante la imposibilidad de organizar reuniones virtuales con un número tan elevado de docentes, algo que habría retrasado en gran medida la recogida de información de la investigación. Por ello, se ha optado por la herramienta anteriormente citada y se han enviado los cuestionarios mediante correo electrónico a un gran número de profesores, los cuales han podido responder a las preguntas desde cualquier dispositivo electrónico como un teléfono móvil, un ordenador o una Tablet, entre otros.

El cuestionario utilizado fue creado por Hervás-Gómez, Díaz-Noguera, Guijarro-Cordobés y Gallardo-Pérez (2020) y ha sido adaptado para este estudio. Está formado por 3 categorías con un total de 8 preguntas. Antes de ser distribuido al profesorado, el cuestionario fue validado por dos docentes universitarios expertos, concretamente creadores del cuestionario original, que revisaron y modificaron los ítems 3 y 4 pertenecientes a la categoría de pedagogía digital, las cuáles se muestran en la Tabla 5.3.2. también se añadieron las variables de “Categoría profesional” y “Departamento. Al

comienzo del cuestionario figura una breve explicación de en qué consiste el propio cuestionario, así como las variables anteriormente citadas de género, edad, categoría profesional y departamento permitiendo así realizar triangulaciones entre los datos cualitativos obtenidos en el cuestionario con los datos cuantitativos obtenidos en las variables anteriormente citadas. Dicho cuestionario

A modo de ejemplo para facilitar la comprensión de cómo se han analizado los datos: El cuestionario cuenta con tres dimensiones, las cuales figuran en la tabla que se muestra a continuación, y cada dimensión a su vez tiene varias preguntas. Por ejemplo, la dimensión “Plataforma virtual y colaboración profesional” está compuesta por dos preguntas que serían “A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?” y la segunda pregunta “¿Cómo le ha afectado la educación online al contacto con sus compañeros/as profesores/as?”. Una vez se han obtenido las respuestas, al ser éstas cualitativas, se han analizado mediante el programa Atlas Ti, de modo que se han creado diferentes códigos para clasificar las respuestas obtenidas, un ejemplo serían los códigos de clasificación creados para las respuestas a la pregunta “¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?”, ante esta pregunta, se han obtenido diversidad de respuestas las cuáles se han clasificado en los siguientes códigos para poder analizarse cuantificable en el programa SPSS. Los códigos creados para clasificar las respuestas a la pregunta “¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?” son: “*ND: Ninguna dificultad*”, “*FINFO: Falta de formación sobre su uso*”, “*PTEC: Problemas de carácter técnico*”, “*PEXAM: Problemas en la creación de exámenes*” y “*PDIS: Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo*”.

De esta forma se pueden cuantificar las respuestas obtenidas y realizar un análisis estadístico que permita conocer el conjunto de las percepciones del profesorado respecto a la educación online. En la siguiente tabla podemos observar los diferentes códigos de respuestas creados para los diferentes ítems que componen el cuestionario:

Tabla 5.3.2 Relación entre categorías, cuestiones planteadas y códigos de respuestas elaborados para el análisis cuantitativo.

Categorías	Cuestiones	Códigos de respuestas creados para su análisis cuantitativo.
Plataforma virtual y colaboración profesional.	- A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?	Ninguna dificultad: ND
		Falta de formación sobre su uso: FINFO
		Problemas de carácter técnico: PTEC
		Problemas en la creación de exámenes: PEXAM
		Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo: PDIS
	- ¿Cómo le ha afectado la educación online al contacto con sus compañeros/as profesores/as?	No me ha afectado: NA
		El contacto se ha reducido exclusivamente a motivos profesionales: CPROFE
		Me he sentido solo/a y aislado/a: SAIS
		He tenido en torno a la coordinación y el trabajo en equipo: COORD
	Pedagogía digital.	- En general, ¿Qué opina de la educación online?
Es una modalidad educativa totalmente viable: MODVIA		
Sólo es útil en situaciones muy concretas: SITCON		
Es inviable y presenta varias desventajas: INDES		
- ¿Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?		No he realizado cambios significativos: NOSIG
		Sí, he rediseñado el contenido: SIREN
		Sí, he realizado video-clases: SIVID
		Sí, he aumentado la cantidad de contenido y actividades: SIAU
		Sí, he reducido la cantidad de contenido y actividades: SIREN
- ¿Ha encontrado dificultades a la hora de realizar exámenes o calificar al alumnado?		Ninguna dificultad: NID
		Sí, en cuanto a la falta de garantías sobre su autoría y honestidad: SIGAU
		Sí, en cuanto a problemas técnicos y relacionados con la falta de formación: SITEC

	- ¿Considera que la docencia online mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria?	Sí, completamente: SIC
		No, en absoluto: NEA
		Es un complemento a la enseñanza presencial: CCOMP
		La mejora de la calidad educativa no depende del formato online o presencial: DFORM
Motivación del alumnado	- ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes en las clases online?	Ha ido aumentando conforme han avanzado las sesiones: AUSES
		Ha disminuido respecto a las clases presenciales: DISMP
		Igual que en las clases presenciales: IPRES
		Ha aumentado respecto a las clases presenciales: AUMP
	- Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos positivos de la docencia online?	La puntualidad y la mayor asistencia a clase: PASIS
		El aprendizaje autónomo: AUTO
		El desarrollo de competencias digitales: COMPD
		El aumento de la participación: AUMPIE
	- Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?	La baja participación del alumnado: DISMIE
		La pasividad y falta de atención durante las clases: PAT
		La falta de contacto personal: FCONP
		Los problemas técnicos: PTECA

6. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la investigación realizada sobre la actitud docente en la enseñanza universitaria online cuya muestra está compuesta en su totalidad por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Universidad de Sevilla. Los resultados se presentan divididos en torno a las dimensiones anteriormente mencionadas y cuyo método de análisis ha sido explicado en el apartado anterior. Por último, se ha comprobado la relación existente entre varios ítems considerados como relevantes debido a las respuestas del profesorado. Dichas relaciones figuran tras el análisis de las dimensiones que se muestran a continuación:

6.1 Dimensión I: Plataforma virtual y colaboración profesional

6.1.1 Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión I

Tabla 6.1.1.1 Distribución de frecuencias de la dimensión I (Plataforma virtual y colaboración profesional)

Ítem de respuesta abierta	Ninguna dificultad	Falta de formación sobre su uso	Problemas de carácter técnico	Problemas en la creación de exámenes	Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo
1. A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?	29 %	21%	38%	4%	8%
Ítem de respuesta abierta	No me ha afectado	El contacto se ha reducido exclusivamente a motivos profesionales	Me he sentido solo/a y aislado/a	He tenido problemas en cuanto a la coordinación y el trabajo en equipo	
2. ¿Cómo le ha afectado la educación online al contacto con sus compañeros/as profesores/as?	33%	47%	11%	9%	

La tabla 6.1.1.1 muestra la distribución de frecuencia para los ítems que componen la dimensión I “Plataforma virtual y colaboración profesional”, compuesta por los ítems 1 y 2.

Respecto al primer ítem “A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?” se han establecido 5 códigos en los que se han clasificado las respuestas proporcionadas. De este modo podemos ver que la mayoría de problemas, con un 38%, son de carácter técnico, es decir problemas en torno a la conexión a internet, fallos de los dispositivos electrónicos como pueden ser ordenadores o cámaras web y cortes en el audio de las reuniones online. Algunos ejemplos de las respuestas que se incluyen dentro de los problemas digitales son: *“Algunos inconvenientes técnicos como perder el sonido o la imagen cuando la conexión era peor.”* (entrevistado 13), *“La escasa fiabilidad de las conexiones de internet, tanto del profesorado como del alumnado”* (entrevistado 34), *“Uso de equipos personales, no preparados para el rendimiento laboral.”* (entrevistado 78).

En segundo lugar, la respuesta con mayor porcentaje es que no han tenido ningún problema con la plataforma virtual, con un 29%. *Dentro de las respuestas proporcionadas encontramos: “Ninguna, la utilizo desde hace bastantes años para impartir mis asignaturas y cursos de formación del profesorado.”* (entrevistado 9), *“No he tenido ningún problema. Llevo utilizando la plataforma desde que la Universidad la puso en marcha. y al mismo tiempo mis estudiantes están acostumbrados a esa dinámica en mis asignaturas.”* (entrevistado 37), *“No he encontrado ni dificultades-problemas ya que la US ha proporcionados cursos de formación completos y llevamos trabajando con ella mucho tiempo. Lo que si resaltaría en el tiempo que hay que dedicar a la misma tanto en la programación como en clase con los alumnos.”* (entrevistado 46).

La tercera respuesta a este ítem con un 21% es la falta de formación al profesorado para el uso de la plataforma virtual, podemos encontrar las siguientes afirmaciones respecto a esta falta de formación: *“Hubiera necesitado algún tipo de formación específica, para utilizar determinados elementos de la plataforma”* (entrevistado 7), *“La falta de información al principio de la pandemia, información que hemos ido buscando individualmente y encontrando, pero, al principio, fue un caos, dada la escasa o nula información a los profesores de su existencia y de sus posibilidades. Después bien, pero todo autodidacta.”* (entrevistado 36). Podemos ver como estas respuestas entran en

contradicción con las afirmaciones anteriores de algunos docentes que afirman haber recibido cursos formativos sobre el uso de la plataforma virtual.

En cuarto lugar, encontramos los problemas relacionados con el diseño de la plataforma, que a juicio del 8% de los docentes es poco intuitivo. Dentro de estos problemas encontramos respuestas como: *“Principalmente, la accesibilidad de ésta. No se trata de una plataforma muy intuitiva y, hasta este momento, el uso que le daba era de mero repositorio. Sin embargo, tener que adaptarme a la enseñanza bimodal-on line, ha supuesto autoformarme para poder adaptar el formato presencial de mis clases, a virtual.”* (entrevistado 3), *“La plataforma Blackboard no es muy amigable ni intuitiva”* (entrevistado 75), *“Es poco intuitiva”* (entrevistado 70).

Por último, vemos que lo que menos problemas ha ocasionado al profesorado en relación al uso de la plataforma es la creación de exámenes, con un 4%, pudiendo encontrar respuestas como las siguientes: *“Realizar los exámenes de manera adecuada”* (entrevistado 41), *“Salvo el procedimiento para realizar exámenes, la plataforma es fácil de utilizar y no suele generar ningún problema durante su utilización”* (entrevistado 52), *“La elaboración de exámenes”* (entrevistado 60).

En cuanto al segundo ítem *“¿Cómo le ha afectado la educación online al contacto con sus compañeros/as profesores/as?”* se han establecido 4 códigos mediante los cuales se han clasificado las respuestas obtenidas. Podemos ver por tanto que para el 47% de docentes, la educación online ha supuesto reducir el contacto con sus compañeros docentes a motivos exclusivamente profesionales, perdiendo hábitos sociales. Dentro de las respuestas proporcionadas podemos ver: *“Pues con ellos también las relaciones han sido online, pero solo con los docentes que compartíamos asignatura. Se ha reducido mucho el contacto con otros colegas de otras materias.”* (entrevistado 28), *“Se han perdido algunos hábitos sociales como por ejemplo desayunar juntos”* (entrevistado 56), *“Básicamente el contacto con los compañeros se ha reducido a únicamente al mantenido con los miembros del grupo de trabajo con los que venimos participando en las investigaciones que tenemos en curso”* (entrevistado 23).

La segunda respuesta con mayor porcentaje, un 33% es que la educación online no les ha afectado en cuanto al contacto con sus compañeros docentes, en contraposición a las repuestas anteriores, encontramos: *“Salvo la pérdida del contacto directo con las personas y los matices asociados que enriquecen la comunicación directa entre las*

personas, hemos continuado manteniendo las mismas reuniones de cada curso adaptando el procedimiento y los espacios de encuentro. No ha tenido, al menos por mi parte, una incidencia significativa.” (entrevistado 12), “Pues hemos realizado reuniones de coordinación online y reuniones informales (cibercafés) para evitar perder el contacto relacional. Ha sido duro abandonar el día a día presencial, pero nos hemos adaptado a la realidad virtual sin mayor dificultad.” (entrevistado 17), “La educación online no me ha afectado en nada que sea especialmente significativo. He podido mantener el contacto virtual con ellos y seguir trabajando.” (entrevistado 35).

En tercer lugar, vemos que la educación online ha hecho sentirse solos y aislados a un 11% de los docentes encuestados, destacando las siguientes respuestas: *“Lo peor que he llevado ha sido la soledad desde casa, el no ver las caras de forma física. La falta de motivación hacia el trabajo, el agotamiento de tantas horas delante del ordenador. El intercambio cara a cara al que estamos acostumbrados es fundamental en nuestra cultura, al llegar la pandemia ha provocado el distanciamiento a todos los niveles.” (entrevistado 10), “Alejamiento de la realidad universitaria, soledad” (entrevistado 9), “Ha afectado muchísimo, la relación que teníamos se ha perdido bastante. El contacto "cara a cara" no se puede sustituir por el contacto online. Estamos mucho más aislados.” (entrevistado 30).*

Por último, lugar, encontramos que la educación online ha generado problemas en cuanto a la coordinación y el trabajo en equipo al 9% de los docentes. Podemos encontrar las siguientes respuestas sobre estos problemas: *“Más problemas de coordinación, reuniones online demasiado largas, y es más difícil comunicarse en esta situación. La comunicación ha bajado bastante ya que coincidimos menos en la facultad.” (entrevistado 26), “La coordinación con compañeros, que solíamos hacer años atrás, en este curso no ha sido posible.” (entrevistado 37) “Ha limitado el trabajo en equipo y la colaboración” (entrevistado 51).*

6.1.2 Resultados y análisis del ítem 1 en relación a cada departamento

Tabla 6.1.2.2 Distribución de frecuencias del ítem 1 en relación a cada departamento

Departamento	Ninguna dificultad	Falta de formación sobre su uso	Problemas de carácter técnico	Problemas en la creación de exámenes	Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo
Didáctica y organización educativa	78%	22%	0%	0%	0%
Educación física y deporte	0%	100%	0%	0%	0%
Teoría e historia de la educación y pedagogía social	0%	15%	85%	0%	0%
Métodos de investigación y diagnóstico en educación	0%	0%	100%	0%	0%
Didáctica de la lengua y la literatura y filologías integradas	0%	0%	100%	0%	0%
Didáctica de las ciencias experimentales y sociales	0%	0%	100%	0%	0%
Didáctica de las matemáticas	0%	0%	100%	0%	0%
Educación artística	0%	0%	50%	50%	0%
Motricidad humana y rendimiento deportivo	0%	0%	0%	50%	50%
Psicología evolutiva y de la educación	0%	0%	0%	0%	100%
Psicología social	0%	0%	0%	0%	100%
Fisiología médica y biofísica	100%	0%	0%	0%	0%
Biología celular	100%	0%	0%	0%	0%
Cristalografía, mineralogía y química agrícola	100%	0%	0%	0%	0%

Departamento	Ninguna dificultad	Falta de formación sobre su uso	Problemas de carácter técnico	Problemas en la creación de exámenes	Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo
Estadística e investigación operativa	100%	0%	0%	0%	0%
Geografía humana	100%	0%	0%	0%	0%
Literatura española e hispanoamericana	100%	0%	0%	0%	0%
Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos	100%	0%	0%	0%	0%
Psicología experimental	0%	0%	100%	0%	0%
Química orgánica y farmacéutica	0%	0%	100%	0%	0%
Sociología	0%	0%	100%	0%	0%

En cuanto a la primera dimensión del cuestionario, cabe realizar una relación entre el ítem 1 “A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?” y el departamento en el que trabajan los docentes. Cabe resaltar que los docentes que mayoritariamente no han tenido problemas en el empleo de la plataforma de enseñanza virtual son los pertenecientes a los departamentos de Didáctica y organización educativa, Psicología social, Fisiología médica y biofísica, Biología celular, Cristalografía, mineralogía y química agrícola, Estadística e investigación operativa, Geografía humana, Literatura española e hispanoamericana y Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.

6.2 Dimensión II: Pedagogía digital

6.2.1 Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión II

Tabla 6.2.1.1 Distribución de frecuencias de la dimensión II (Pedagogía digital)

Ítem de respuesta abierta	Es útil como complemento a la educación presencial	Es una modalidad educativa totalmente viable	Sólo es útil en situaciones muy concretas	Es inviable y presenta varias desventajas	
3. En general, ¿Qué opina de la educación online?	56%	12 %	22%	10%	
Ítem de respuesta abierta	No he realizado cambios significativos	Si, he rediseñado el contenido	Sí, he realizado video-clases	Sí, he aumentado la cantidad de contenido y actividades	Sí, he reducido la cantidad de contenido y actividades
4. ¿Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?	42%	37%	11%	4%	6%

	Ninguna dificultad	Sí, en cuanto a la falta de garantías sobre su autoría y honestidad	Sí, en cuanto a problemas técnicos y relacionados con la falta de formación	
5. ¿Ha encontrado dificultades a la hora de realizar exámenes o calificar al alumnado?	53%	35%	12%	
	Sí	No	Es un complemento a la enseñanza presencial	La mejora de la calidad educativa no depende del formato online o presencial
6. ¿Considera que la docencia online mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria?	8%	53%	25%	14%

La tabla 6.1.1.1 muestra la distribución de frecuencia para los ítems que componen la dimensión II “Pedagogía digital”, compuesta por los ítems 3,4,5 y 6. Respecto al ítem 3 “En general, ¿Qué opina de la educación online?” se han establecido 4 códigos en los que se han clasificado las respuestas proporcionadas. De este modo, podemos ver cómo la mayoría de docentes, concretamente el 56%, opina que la educación online es útil como complemento a la educación presencial, podemos observar en relación a esta afirmación respuestas como las siguientes: *“Pienso que la universidad debe ser presencial en nuestro caso, se pierde mucha cercanía y en pedagogías activas como las que utilizo en clase se dificulta poder realizar dinámicas, los sentimientos pasan a un segundo plano, bajo mi punto de vista. No obstante, la educación online debe complementar la docencia presencial y ha sido una experiencia para conocer todas las herramientas de las que disponemos [...].”* (entrevistado 7), *“No me satisface plenamente porque veo*

fundamental el contacto directo con el alumnado, pero hay algunas ventajas en la cantidad de Apps creativas a mano.” (entrevistado 38), *“Es un buen complemento para la educación presencial, pero que no debería sustituir nunca a esta última.”* (entrevistado 51).

En segundo lugar, encontramos al 22% del profesorado que opina que la educación online sólo es útil en situaciones muy concretas como en titulaciones que tengan ciertas características que permitan la educación online o en situaciones donde la presencialidad no es viable. En cuanto a estas respuestas, algunas que debemos mencionar son: *“En función de la titulación puede ser una base general para la enseñanza o un recurso. Estoy a favor de su uso atendiendo a las características de la titulación.”* (entrevistado 34), *“Conveniente, pero solo para casos de necesidad como la que hemos vivido”* (entrevistado 68), *“Es una buena opción para situaciones complejas como la que estamos viviendo, aunque tiene sus limitaciones [...]”* (entrevistado 19).

En tercer lugar, un 12% del profesorado piensa que la educación online es una modalidad totalmente viable, como escenario principal de la educación más allá de ser complementaria a la educación presencial, en torno a estas afirmaciones encontramos respuestas como las siguientes: *“Creo que es la educación del futuro y que reporta grandes beneficios por eliminar las barreras espacio-temporales existentes hoy en día. Es un lujo estar en una parte del mundo y seguir asistiendo a clases virtuales sin necesidad de presencia física.”* (entrevistado 21), *“Que es un gran recurso y que la docencia en este formato es totalmente viable”* (entrevistado 66), *“Es el futuro que ya está aquí.”* (entrevistado 90).

Por último, el 10% restante de los profesores opina que la educación online es inviable y que presenta varias desventajas. Desde esta perspectiva, encontramos opiniones como las siguientes: *“Tiene la ventaja del no desplazamiento. Por lo demás no lo veo. Es muy solitaria. Y sobre todo se pierde la adaptación, incluso la improvisación, y espontaneidad del aula. La atención requerida, tanto para alumnos como para profesores, es mucho mayor que presencial. Por tanto, el cansancio también.”* (entrevistado 17), *“Considero que es insuficiente”* (entrevistado 97), *“La interacción profesor-alumno se ve mermada. Enseñanza muy fría y muy impersonal.”* (entrevistado 44).

En cuanto al ítem 4 “¿Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?”, se han establecido 5 códigos en los que se han clasificado las respuestas proporcionadas. En primer lugar, vemos que la mayoría de profesores, el 42% no ha modificado de manera significativa el material de su asignatura, lo cual debe a que hay profesores que no han necesitado adaptar sus materiales porque eran compatibles con la docencia online o bien profesores que han optado por no modificar los materiales empleados en su docencia. Para ejemplificar estos apartados, mostramos las siguientes respuestas: *“El material ha sido el mismo, ya que apuesto por metodologías innovadoras que integran recursos digitales. No obstante, ha requerido solventar ciertos problemas técnicos con la plataforma (ya sea para visualizar un video compartido, generar un documento en línea entre todos y proyectarlo, etc).”* (entrevistado 30), *“He tratado de no variar, pero ha sido deficitario”* (entrevistado 85), *“Los materiales no han sufrido un cambio significativo. Lo que sí ha sufrido un cambio significativo es la comunicación con los alumnos, que ha dejado de ser fluida y de retroalimentación.”* (entrevistado 39).

En segundo lugar, observamos que el 37% de los docentes sí ha realizado cambios y estos cambios están relacionados con el rediseño del contenido para ser más atractivo, visual e interactivo. Dentro de las respuestas en esta dirección, destacamos: *“He mejorado los materiales audio visuales y he hecho los apuntes más activos e interactivos.”* (entrevistado 5), *“[...] Ha habido que reelaborar y explicar mucho más claro cada uno de los procedimientos a seguir y adaptar los materiales.”* (entrevistado 33), *“Adaptaciones al formato online mediante alternativas visuales y de interacción que fomenten en el alumno el interés y la motivación.”* (entrevistado 52).

En tercer lugar, encontramos al 11% del profesorado que ha realizado cambios en los materiales de la asignatura mediante la grabación de vídeos didácticos por el propio profesorado. Entre las respuestas proporcionadas por estos docentes, cabe reseñar: *“La única modificación, pues ya tenía un sistema blended-learning en mis asignaturas, es que ahora trabajo mucho más con videos didácticos que yo mismo grabo con distintos programas informáticos”* (entrevistado 40), *“El material con el que hemos trabajado ha sido el mismo, aunque las sesiones de teoría se han grabado en vídeo”* (entrevistado 61), *“[...] Básicamente hemos trabajado a partir del modelo de clase invertida, a partir del cual se le ofrece al alumno materiales en diferentes formatos y complementa con*

pequeños módulos (15-20 minutos) de explicación a través de blackboard.” (entrevistado 20).

En cuarto lugar, vemos cómo el 6% del profesorado ha realizado cambios en los materiales orientados en la reducción de contenido tratado y actividades realizadas, cabe destacar que, dentro de este porcentaje, existen docentes de prácticas experimentales de laboratorio, prácticas de educación física y de música que son imposibles de realizar dada la situación sanitaria. Dentro de este porcentaje, encontramos respuestas como las siguientes *“Sobre todo en los módulos prácticos de las asignaturas deportivas. Las medidas sanitarias han sido incompatibles con muchos de los contenidos y el servicio específico de la universidad (SEPRUS) no se ha pronunciado de forma específica con respecto a las asignaturas donde es imposible mantener las medidas imperantes [...]”* (entrevistado 19), *“Ha sido necesario abordar los contenidos de manera diferente, e incluso reducir la presencia de algunos. Esto ha afectado principalmente a actividades de canto y a la manipulación de instrumentos musicales, por las exigencias sanitarias y por la limitación que para ello existe en la enseñanza online.”* (entrevistado 29), *“Sí, he tenido que disminuir el temario y las exigencias”* (entrevistado 86).

Por último, vemos como el 4% del profesorado ha realizado cambios en cuanto a los materiales aumentando el contenido y las actividades propuestas. Dentro de las respuestas obtenidas, podemos señalar las siguientes: *“En el primer cuatrimestre, que las clases teóricas fueron 100% ONLINE, sí. Para fomentar la participación del alumnado se han realizado muchos más trabajos abordando más contenidos.”* (entrevistado 45), *“Los cambios han sido por el incremento de materiales y contenidos puestos a disposición de los estudiantes. Más cantidad y más variedad.”* (entrevistado 54).

Respecto al ítem 5, *“¿Ha encontrado dificultades a la hora de realizar exámenes o calificar al alumnado?”* se han establecido 3 códigos de respuestas. De esta forma podemos ver cómo el 53% el profesorado encuestado no ha encontrado problemas en lo respectivo a la calificación del alumnado. A continuación, mostramos algunas de las respuestas obtenida en relación a este porcentaje: *“Calificamos la asignatura con la realización de múltiples trabajos a lo largo de todo el curso, por lo que la evaluación no ha sido más dificultosa que otros años. La comunicación con el alumnado ha sido constante [...] por lo que la calificación de la participación ha sido incluso más fácil que*

otros años, al estar todo registrado” (entrevistado 27), “No, la calificación se planteó como un proceso continuo en el que tanto la práctica como la teoría se ponderaba al 50%. Solo tuvieron que realizar el examen los alumnos que no superaron la evaluación continua.” (entrevistado 39), “No, el trabajo es continuo con una metodología activa, y el examen es una parte de la calificación.” (entrevistado 70).

A esta mayoría, le sigue un 35% de profesores que han tenido problemas con los exámenes en lo relacionado a la falta de garantías sobre su autoría y honestidad en su desarrollo. Respecto a sus respuestas, encontramos: *“La identificación del alumno puede complicarse (el alumno puede falsificar fácilmente un DNI). Es fundamental un tipo de examen que no permita copiar en internet.” (entrevistado 27), “Sí, no por parte de la plataforma que creo que tiene un buen número de herramientas útiles, pero sí a la hora de garantizar la autoría y honestidad del alumnado en su desarrollo.” (entrevistado 48), “Bastantes, los exámenes tipo test eran complejos sin un sistema de monitorización, ya que es muy fácil que los estudiantes copien y esto ha sido un gran quebradero de cabeza.” (entrevistado 50).*

En último lugar, encontramos al 12% del profesorado el cual menciona que las dificultades en cuanto a la realización de exámenes y calificación del alumnado son problemas técnicos o bien problemas relacionados la falta de formación sobre el uso de la plataforma. Entre estas respuestas cabe destacar: *“Sí, he tenido que aprender a diseñar pruebas de evaluación” (entrevistado 89), “Sí, me he tenido que formar, y hubo problemas de conexiones, se saturó la red” (entrevistado 76), “He tenido serios problemas para realizar exámenes a través de la plataforma, debido a no saber utilizar de forma correcta los instrumentos que se ofrecen en la plataforma para llevar a cabo esta tarea.” (entrevistado 44).*

En cuanto al último ítem perteneciente a la dimensión II, para el ítem 6 “¿Considera que la docencia online mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria?” se han establecido 5 códigos de respuestas. En primero lugar vemos que el 53% del profesorado considera que la docencia online no mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria, entre las respuestas proporcionadas podemos encontrar: *“No la mejora, quizás la sistematiza y ayuda a controlar mejor los tiempos” (entrevistado 23), “No lo creo. Creo que hay algunos elementos que pueden mejorar (como, por ejemplo, accesibilidad por parte de los estudiantes con dificultades, o incluso del propio profesorado), pero creo que la docencia, en cualquiera de sus niveles,*

necesita del contacto personal, de las miradas, los gestos, que son difícilmente trabajados en la docencia online” (entrevistado 38), “Creo que la docencia online no mejora la calidad de la docencia, es más considero que la empeora, porque el contacto con el estudiantado y el profesorado es fundamental.”

Tras estas respuestas, podemos ver por otra parte como el 25% del profesorado piensa que la docencia online puede ser un elemento complementario a la docencia presencial. Entre estas afirmaciones cabe señalar: *“La complementa y mejora en algunos aspectos. Para nada puede quedarse como única alternativa. Las personas deben mirarse a los ojos y compartir emociones.”* (entrevistado 17), *“[...] De forma complementaria sí puede ser muy útil, ya que ha facilitado enormemente las tutorías y para ciertos aspectos de la asignatura, ha venido bien. Por ello, creo que no debe sustituir la presencialidad, aunque sí complementarla, tal como se venía defendiendo antes de la pandemia, [...]”* (entrevistado 30), *“No, dado que es un complemento. Las herramientas síncronas nos permiten mantener el contacto, pero como con un familiar que vive a miles de kilómetros, nunca habrá nada más potente que la presencialidad a la hora de tratar con personas”* (entrevistado 40).

Continuando con el resto de respuestas, vemos como un 14% del profesorado afirma que la mejora de la calidad educativa no depende del formato de ésta, sino de la influencia de muchos factores. Entre estas respuestas podemos mencionar las siguientes: *“Hay muchos factores que influyen y no se puede decir en frío si mejora o desmejora. Depende de muchos factores. Sí el trabajo online se hace mal por parte del docente, si los estudiantes no siguen el trabajo propuesto, etc., ahí no mejora nada. Dependerá de la propuesta metodológica.”* (entrevistado 35), *“En la mejora de la calidad educativa/docente influyen muchos aspectos, como la predisposición del profesorado, del alumnado, las aplicaciones de las que disponga la universidad, las ayudas a estudiantes y PDI para comprar equipos informáticos o la brecha digital existente”* (entrevistado 36).

Por último, podemos observar que el 8% del profesorado opina que la docencia online sí mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria. Entre las respuestas proporcionadas podemos observar: *“Desde el punto de vista de lo que ofrece el docente sí y de lo que es capaz de dinamizar e innovar también.”* (entrevistado 62), *“Si, soy de esa opinión. [...] este sistema te obliga a programar la enseñanza previamente y no cabe perder el tiempo, el balón así lo ponemos en los pies del alumnado, que debe*

tener los recursos para aprender, para mí la calidad de la enseñanza en este momento implica calidad en el diseño de los materiales de la enseñanza online” (entrevistado 31).

6.2.2 Resultados y análisis del ítem 1 en relación a cada departamento

Tabla 6.2.3. Distribución de frecuencias del ítem 1 en relación al ítem 3

Ítem 1: ¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?	Ítem 3: En general, ¿Qué opina de la educación online?			
	Es útil como complemento a la educación presencial	Es una modalidad educativa totalmente viable	Sólo es útil en situaciones muy concretas	Es inviable y presenta varias desventajas
Ninguna dificultad	30,4%	83,3%	0,0%	20,0%
Falta de formación sobre su uso	33,9%	16,7%	0,0%	0,0%
Problemas de carácter técnico	30,4%	0,0%	72,7%	50,0%
Problemas en la creación de exámenes	3,6%	0,0%	4,5%	10,0%
Problemas en cuanto a su diseño poco intuitivo	1,8%	0,0%	22,7%	20,0%

En esta dimensión se ha valorado la relación entre las respuestas al ítem “¿Cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?” y las respuestas al ítem: “En general, ¿Qué opina de la educación online?” para comprobar si existe una correlación entre los problemas en el uso de la plataforma y la opinión del profesorado sobre la enseñanza online. Podemos ver que de los docentes que opinan que la educación online es inviable, el 50 % de ellos ha tenido problemas técnicos, un 20% ha tenido problemas debido al diseño poco intuitivo de la plataforma, el otro 20% no ha tenido problemas y el 10% restante ha tenido problemas en cuanto a la creación de exámenes. Para comprobar si existe una correlación significativa se ha tratado de llevar a cabo prueba estadística de coeficiente de contingencia, pero al tratarse de dos variables nominales que ninguna de ellas es dicotómica no se puede realizar dicha prueba, por lo que no podemos establecer que exista una relación de causalidad entre las respuestas de ambos ítems.

6.3 Dimensión III: Motivación del alumnado

6.3.1 Resultados y análisis de la distribución de frecuencias de la dimensión III

Ítem de respuesta abierta	Ha ido aumentando conforme han avanzado las sesiones	Ha disminuido respecto a las clases presenciales	Igual que en las clases presenciales	Ha aumentado respecto a las clases presenciales
7. ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes en las clases online?	14%	43%	20%	23%
Ítem de respuesta abierta	La puntualidad y la mayor asistencia a clase	El aprendizaje autónomo	El desarrollo de competencias digitales	El aumento de la participación
8. Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos positivos de la docencia online?	53%	18%	14%	15%
	La baja participación del alumnado	La pasividad y falta de atención durante las clases	La falta de contacto personal	Los problemas técnicos
9. Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?	42%	25%	23%	10%

Por último, la dimensión III: Motivación del alumnado está compuesta por los ítems 7,8 y 9. Para el ítem 7 “¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes en las clases online?”, se han establecido 4 códigos de respuesta. La mayoría de profesores, concretamente el 43% ha respondido que la participación del alumnado ha disminuido respecto a las clases presenciales. Entre estas respuestas cabe destacar las siguientes: *“Más baja de lo habitual en el aula (menos los de primer curso). Es más difícil empatizar con ellos. Es diferente si te conocen y luego sigues on-line (como el curso pasado), que estar desde el principio on-line porque sólo nos conocemos a través de pantallas.”* (entrevistado 19), *“Asisten en su mayoría a clase, posiblemente más que de forma presencial. No obstante, la participación en clase es infinitamente menor.”* (entrevistado 35), *“Mucho menor que cuando las clases son presenciales. De hecho, era imposible conseguir que los estudiantes conectaran sus videocámaras.”* (entrevistado 39).

Por otro lado, el 23% del profesorado opina que la participación del alumnado ha aumentado respecto a las clases presenciales. Podemos observar las siguientes respuestas que van en esta línea: *“Como he comentado anteriormente, la participación del alumnado ha aumentado. Es un entorno muy conocido para ellos, les transmite confianza y esto hace que sus posibilidades para hablar se vean beneficiadas. [...]”* (entrevistado 9), *“Magnífico, para mí que están mejor que antes, sin menoscabo de que podríamos tener algún contacto personal que ayudaría en el proceso emocional de la orientación académica, pero vamos hasta eso lo hago bien por colaborar, yo no me siento limitado, [...]”* (entrevistado 14), *“Fantástica. 100% comprometidos. Cuando hay una propuesta potente del profesor, el alumnado responde siempre.”* (entrevistado 45).

Encontramos con un porcentaje similar al 20% del profesorado que opina que la participación del alumnado ha sido igual que en las clases presenciales. En torno a esta afirmación podemos encontrar las siguientes respuestas: *“La participación de los estudiantes ha sido la habitual dado que las metodologías de las diferentes asignaturas se han ido adaptando en función a las características específicas que presentaban los diferentes tipos de actividades propuestas en las mismas. Al disponer de las grabaciones diarias y las retransmisiones online de las diferentes clases solía bajar desde la mitad del cuatrimestre en adelante.”* (entrevistado 11), *“Al igual que en la modalidad presencial ha dependido de los grupos. He tenido grupos muy participativos, y otros no tanto. Y sobre todo ha habido un problema con las cámaras. El 99% de los estudiantes no las han usado en ninguna de las clases [...]”* (entrevistado 13).

Por último, en cuanto a este ítem, encontramos al 14% del profesorado encuestado que opina que la participación ha ido en aumento conforme se desarrollaban las sesiones, argumentando respuestas como las mostradas a continuación: *“En general ha ido mejorando y cada vez es más activa. Estoy satisfecho.”* (entrevistado 1), *“Ha ido variando, con el paso de las sesiones han participado más, pero se niegan todavía a utilizar la cámara y el micrófono, no quieren identificarse”* (entrevistado 5), *“Al principio no muy entusiasta. Luego incorporé actividades (tests) y trabajos en grupo para obligarlos a participar”* (entrevistado 43).

Respecto al ítem 8 “Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos positivos de la docencia online?”, se han detectado cuatro aspectos positivos en las respuestas, por lo que se han establecido 4 códigos de respuestas. En primer lugar, podemos observar cómo el 53% del profesorado destaca como aspecto positivo para la implicación de los estudiantes la puntualidad y la mayor asistencia del alumnado a las clases. Esto puede verse reflejado mediante respuestas como: *“Que ha habido más estudiantes en 'conexión en línea' del listado de la asignatura, que los que solían asistir a clase otros años.”* (entrevistado 8), *“Ha facilitado la asistencia de aquellos que tienen situaciones personales y/o profesionales que les impedía asistir presencialmente a algunas sesiones.”* (entrevistado 43), *“Lo positivo es que entran en clase y no llegan tarde”* (entrevistado 2).

En segundo lugar y un porcentaje notablemente inferior encontramos al 18% de docentes que destacan como aspectos positivos para la implicación del estudiante el aprendizaje autónomo que desarrolla mediante la educación online. Entre estas respuestas encontramos: *“Las clases asíncronas permite al alumnado poder recibir la clase cuando quiera.”* (entrevistado 46), *“Los aspectos positivos son la autonomía del trabajo”* (entrevistado 51), *“Lo positivo es su agencialidad en el aprendizaje”* (entrevistado 25).

Con un porcentaje similar encontramos al 15% por ciento del profesorado que comentan que su alumnado ha aumentado su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este un factor positivo en su implicación. Dentro de estas respuestas podemos destacar: *“En relación a los aspectos positivos creo que estudiantes que en clase presentan barreras relacionadas con su timidez, se reducen en las clases online [...]”* (entrevistado 6), *“Lo positivo es que, en ciertos grupos, la participación ha sido más variada, más personas han intervenido en los debates de clase [...]”* (entrevistado 41),

“El docente renueva su propuesta docente y el estudiante aumenta su participación”. (entrevistado 16).

Por último, respecto a este ítem, encontramos que el 14% del profesorado señala como aspecto positivo el desarrollo de competencias digitales para la implicación del alumnado. Entre las respuestas obtenidas, señalamos las siguientes: *“En las exposiciones de los trabajos han creado contenido audiovisual muy interesante, han desarrollado competencias comunicativas para el trabajo telemático y, desde mi punto de vista, creo que han adquirido herramientas para poder desenvolverse en entornos telemáticos.”* (entrevistado 4), *“Son nativos digitales y se manejan mucho mejor que los docentes, tienen una naturalidad sorprendente en el uso de herramientas online, son capaces de proponer nuevos sistemas de hacer cosas telemáticamente que a mí no se me ocurrirían en la vida...”* (entrevistado 15), *“Lo positivo, pues que han aprendido a manejar muchas herramientas que no conocían y la comodidad/flexibilidad de la que se pueden beneficiar.”* (entrevistado 17).

Respecto al último ítem por analizar, el ítem 9 *“Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?”* se han establecido al igual que en el ítem anterior 4 códigos de respuestas. La mayoría de respuestas, con un 42%, señalan como principal aspecto negativo en la implicación del alumnado su baja participación. Entre las respuestas proporcionadas podemos encontrar: *“Como aspecto negativo está la menor participación en las clases en las que el profesor lleva la iniciativa (por ejemplo, clases teóricas).”* (entrevistado 29), *“Los alumnos no se implican, generalmente, con la docencia online su pasividad aumenta”* (entrevistado 68), *“Los aspectos negativos son la escasa participación del estudiantado, debido al nulo contacto con el estudiantado no puedo percibir de forma clara sus comportamientos”* (entrevistado 16).

En segundo lugar, observamos cómo el 25% de los docentes opina que el principal problema negativo de la docencia online sería la pasividad y falta de atención durante las clases. Respecto a las respuestas obtenidas podemos cabe señalar: *“El alumno pasivo aprovecha para no estar estando.”*, (entrevistado 1), *“Como aspecto negativo, la facilidad que supone la clase online para no estar atento a la clase (conectarse e irse a hacer otra cosa)”* (entrevistado 13), *“Casos particulares de poca atención y desconexión cuando no conectan con el trabajo propuesto”* (entrevistado 33).

Con un porcentaje muy similar, encontramos al 23% de los docentes que ha señalado como aspecto negativo la falta de contacto personal. Entre este grupo de docentes, podemos señalar las siguientes respuestas: “*El contacto con los alumnos se pierde, sobre todo en grupos grandes.*” (entrevistado 65), “*La inexistencia de contacto humano, imprescindible en educación que supone una limitación para abordar determinados contenidos para los que resulta imprescindible la presencialidad*” (entrevistado 7), “*La falta de contacto directo con compañeros y profesores puede afectar a la motivación, sentimiento de aislamiento, relación más impersonal con los docentes*” (entrevistado 28).

Por último, encontramos al 10% del profesorado que ha señalado como principal aspecto negativo los problemas técnicos. Respecto a las respuestas proporcionadas resaltamos las siguientes: “*La dependencia total de que el recurso / medio funcione (un fallo técnico imposibilita el desarrollo de una clase)*” (entrevistado 11), “*La desigualdad creada por el acceso y uso de los recursos (no todo el mundo se puede permitir pagar una tarifa de internet o tener un ordenador portátil, y ahí la universidad debería haber realizado un mayor hincapié)*” (entrevistado 15), “*Entre los aspectos negativos los problemas de conexión y la falta de material como cámaras o micros que con el paso del tiempo ha ido mejorando.*” (entrevistado 8).

Tabla 6.3.2. Distribución de frecuencias del ítem 9 en relación al ítem 3

Ítem 9: ¿Cuáles son los aspectos positivos de la docencia online?	Ítem 3: En general, ¿Qué opina de la educación online?			
	Es útil como complemento a la educación presencial	Es una modalidad educativa totalmente viable	Sólo es útil en situaciones muy concretas	Es inviable y presenta varias desventajas
La puntualidad y la mayor asistencia a clase	56,6%	50%	71,4%	46,7%
El aprendizaje autónomo	1,9%	0%	28,6%	46,7%
El desarrollo de competencias digitales	28,3%	33,3%	0%	6,7%
El aumento de la participación	13,2%	16,7%	0%	0%

En esta dimensión se ha valorado la relación entre las respuestas al ítem 9: “¿Cuáles son los aspectos positivos de la docencia online?” y las respuestas al ítem 3 “En general, ¿Qué opina de la educación online?” para comprobar si existe una correlación entre la opinión de los docentes sobre la educación online y los aspectos que consideran positivos sobre la educación online. Podemos ver que de los docentes que opinan que la educación online es totalmente viable más allá de ser un complemento a la educación presencial, el 50 % valora como aspectos positivos de la educación online la puntualidad y la mayor asistencia a clases, un 33,3% destaca como aspecto positivo el desarrollo de competencias digitales por el alumnado y el 16.7% hace mención al aumento de la participación del alumnado como aspecto positivo. Al igual que en la dimensión anterior, para comprobar si existe una correlación significativa se ha tratado de llevar a cabo prueba estadística de coeficiente de contingencia, pero al tratarse de dos variables nominales que ninguna de ellas es dicotómica no se puede realizar dicha prueba, por lo que no podemos establecer que exista una relación de causalidad entre las respuestas de ambos ítems.

Tabla 6.3.3. Distribución de frecuencias del ítem 8 en relación al ítem 3

Ítem 8: ¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?	Ítem 3: En general, ¿Qué opina de la educación online?			
	Es útil como complemento a la educación presencial	Es una modalidad educativa totalmente viable	Sólo es útil en situaciones muy concretas	Es inviable y presenta varias desventajas
La baja participación del alumnado	37,5%	0%	68,2%	60%
La pasividad y falta de atención durante las clases	32,1%	0%	13,6%	40%
La falta de contacto personal	26,8%	33,3%	18,2%	0%
Los problemas técnicos	3,6%	66,7%	0%	0%

Se ha considerado relevante realizar también la misma relación de respuestas en torno al ítem 8 “¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?” y de nuevo el ítem 3 “En general, ¿Qué opina de la educación online?”, puesto que puede ser interesante conocer la relación entre los aspectos positivos y negativos de la docencia online según el profesorado con la opinión que tienen sobre esta modalidad de enseñanza. Podemos ver que de los docentes que opinan que la educación online es inviable y presenta desventajas, el 60 % valora como principal aspecto negativo de la educación online la baja participación del alumnado y el 40% restante destaca como aspecto negativo la pasividad y la falta de atención durante las clases. Al igual que en la dimensión anterior, no podemos establecer que exista una relación de causalidad entre las respuestas de ambos ítems.

Tabla 6.3.4. Distribución de frecuencias del ítem 8 en relación al ítem 4

Ítem 8: ¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?	Ítem 4: ¿Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?				
	No he realizado cambios significativos	Si, he rediseñado el contenido	Sí, he realizado video-clases	Sí, he aumentado la cantidad de contenido y actividades	Sí, he reducido la cantidad de contenido y actividades
La baja participación del alumnado	47,6%	43,2%	18,2%	75%	16,7%
La pasividad y falta de atención durante las clases	28,6%	16,2%	27,3%	25%	50,0%
La falta de contacto personal	11,9%	29,7%	45,5%	0%	33,3%
Los problemas técnicos	11,9%	10,8%	9,1%	0%	0%

Ante los datos obtenidos en las dos distribuciones de frecuencias anteriores, se ha considerado interesante realizar una nueva distribución de frecuencias en torno al ítem 8 “¿Cuáles son los aspectos negativos de la docencia online?” y el ítem 4 “Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?” para tratar de obtener los máximos datos posibles en torno a los aspectos negativos detectados por los docentes, los cambios realizados en los materiales formativos y aquellos docentes que opinan que la educación online es inviable. Podemos ver que de los docentes no han realizado cambios significativos en los materiales de sus asignaturas, el 47,6 % valora como principal aspecto negativo de la educación online la baja participación del alumnado, el 28,6% restante destaca como aspecto negativo la pasividad y la falta de atención durante las clases y en la misma proporción 11,9% destacan como aspectos negativos de la docencia online la falta de contacto personal y los problemas técnicos respectivamente. Al igual que en las dimensiones anteriores, no podemos establecer que exista una relación de causalidad entre las respuestas de ambos ítems.

7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES

7.1 Conclusiones

El objetivo de este trabajo de investigación se ha centrado en conocer cuáles son las percepciones del profesorado universitario sobre la formación online, incluyendo así cuestiones como los cambios metodológicos y de contenidos, las dificultades a las que han hecho frente, conocer si se han producido cambios en las relaciones profesionales así como indagar sobre el impacto de la educación online en la implicación del alumnado. Tras el análisis de los resultados obtenidos, procederemos a ofrecer información sobre los objetivos planteados al comienzo del trabajo.

En primer lugar, respecto a la percepción del profesorado sobre la formación online, se ha evidenciado que la mayoría de docentes encuentran esta modalidad de enseñanza como un complemento útil a la educación presencial, el cual per se no mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria, puesto que como mencionaban varios docentes, la mejora de la calidad educativa depende de una serie de variables (como el ratio de alumnos, la metodología empleada, el uso de materiales didácticos, etc.) y no exclusivamente de si el escenario es online o presencial. Esta afirmación sobre el empleo de la enseñanza online como un complemento a la educación presencial, puede estar relacionado, aunque no se ha demostrado en el estudio, con la disminución del contacto entre profesores a motivos estrictamente profesionales, lo que ha generado en algunos casos sentimientos de soledad y aislamiento como consecuencia del contexto sanitario en el que nos encontramos que impide las relaciones sociales.

En cuanto a los problemas surgidos en relación al uso de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla, herramienta fundamental en la enseñanza online, se constata que mayoritariamente los problemas han sido técnicos, relacionados con problemas de conexión a internet, cortes de audio o problemas de acceso a la plataforma. Esta afirmación, por tanto, descarta que la elaboración de exámenes online mediante la plataforma sea un problema de gravedad para los docentes, ya que este ha sido el problema con un menor porcentaje de respuestas. Como se puede comprobar en la Tabla 6.2.3, al cruzar los datos entre las dificultades en torno al uso de la plataforma y la opinión del profesorado sobre la educación online, podemos ver cómo el 50% de los docentes que opina que la educación online es inviable ha respondido que ha tenido problemas técnicos en el uso de la plataforma. Estos problemas técnicos pueden ser uno de los motivos que

condicione la opinión del profesorado respecto a la viabilidad de la educación online, aunque como se ha mencionado anteriormente no se puede establecer una correlación significativa entre estas respuestas. Sin embargo, estudios como el de Sosa y Valverde (2020), sí evidencian una relación entre las actitudes hacia las TIC y las competencias digitales con la integración de tecnologías digitales en el ejercicio de la docencia.

Continuando con las dificultades en torno a la realización de los exámenes y la evaluación del alumnado, vemos como aproximadamente la mitad de los docentes no han encontrado problemas, puesto que argumentan que han empleado evaluaciones continuas que les han permitido evaluar con total normalidad a su alumnado en este contexto de enseñanza online, siguiendo por tanto la línea mencionada en el marco teórico acerca de la evaluación formativa. Por otra parte, del 47% restante de docentes que sí ha tenido problemas respecto a la evaluación del alumnado, el 12% ha sido respecto a problemas técnicos los cuales no se pueden solucionar pedagógicamente pero sí se pueden solventar los problemas del 35% de docentes restantes que comentan haber tenido dificultades en torno a la falta de garantías sobre la autoría y honestidad en el desarrollo de los exámenes, siendo aspectos los cuales se pueden subsanar mediante el empleo de evaluaciones formativas como mencionábamos, que permitirían reducir estas dificultades. De esta forma podemos mencionar que la evaluación continua se presenta como una herramienta muy útil especialmente en el contexto de la educación online.

En relación a la implicación del alumnado, a pesar de que la mayoría de los problemas relacionados con la plataforma sean técnicos, desde el punto de vista de los docentes, el principal aspecto negativo de la implicación del alumnado en la docencia online ha sido la baja participación de los estudiantes. Este dato se constata también con las respuestas del profesorado sobre los aspectos positivos de la docencia online en relación a la implicación de los estudiantes, ya que la respuesta con menor porcentaje ha sido el aumento de la participación del alumnado. También se confirma esta percepción del profesorado con las respuestas de la mayoría de docentes en torno a que la participación del alumnado en las clases online ha sido menor respecto a las clases presenciales, por lo que desde el punto de vista del profesorado se confirma una menor participación del alumnado en la educación online. Para tratar de conocer los motivos de esta baja participación, se han realizado tablas cruzadas a través de las cuáles no se ha podido establecer una correlación significativa entre las variables, pero consideramos que deben ser mencionadas. Estas tablas cruzadas, arrojan el dato de que el 47,6% de los

docentes que no han realizado cambios significativos en los materiales de sus asignaturas opinan que los principales aspectos negativos en la implicación del alumnado son su baja participación, la pasividad y falta de atención en las clases. También observamos que los docentes que opinan que la educación online es inviable, destacan que los principales problemas de la implicación del alumnado han sido los mismos que acabamos de citar. Consideramos, por tanto, que uno de los motivos de esta baja participación podría ser la falta de cambios o adaptaciones en los materiales para captar la atención del alumnado en la enseñanza online. En cuanto a la realización de estos cambios, debemos tener en cuenta también la opinión del profesorado, que ha comentado en varias ocasiones que no ha dispuesto del tiempo suficiente para adaptar correctamente todos los materiales a la modalidad de enseñanza online.

Por último, entre los aspectos positivos que ha destacado el profesorado en torno a la implicación de los estudiantes destaca notablemente la mayor asistencia a clase, algo que no se ha traducido, según los docentes, en un aumento de la participación, ya que como se ha comentado en los resultados, el profesorado opina que la participación de los estudiantes ha disminuido respecto a las clases presenciales, siendo este el principal aspecto negativo mencionado por el profesorado en relación a la implicación de los estudiantes.

A modo de conclusión podemos afirmar que los docentes consideran la educación online como un recurso útil y complementario a la educación presencial que presenta ventajas en torno a la asistencia a clase y el aprendizaje autónomo del alumnado. Sin embargo, los resultados muestran un problema evidente en torno a la participación del alumnado en la educación online.

7.2 Propuestas de mejora

En relación a los resultados mostrados en este trabajo, cabe la realización de propuestas de mejora en torno a los problemas citados:

- Fomentar la participación del alumnado: Sin duda este ha sido el mayor problema al que se han enfrentado los docentes en el desarrollo de sus clases en la modalidad online. Para que los estudiantes participen en las clases online es imprescindible realizar cambios en la metodología y en los contenidos hacia un enfoque más participativos. La enseñanza online no debe limitarse a la realización de clases magistrales en las que el alumnado está escuchando al docente, puesto que se

producen más distracciones que en el escenario presencial por la falta del contacto físico. De este modo se deben desarrollar metodologías como el blended learning o el flipped classroom mediante las cuales los estudiantes trabajan los contenidos asimilativos en sus casas haciendo uso de las ventajas en torno a la flexibilidad y el aprendizaje autónomo que permite la enseñanza online y en las clases virtuales se deben realizar actividades que impliquen la participación del alumnado como debates, exposiciones, aclaraciones de dudas entre alumnos sobre los contenidos que han trabajado previamente , etc.

- Formar al profesorado: Este tipo de metodologías mencionadas anteriormente están presentes especialmente en el profesorado vinculado a las ciencias de la educación, pero se debe realizar una labor formativa en el profesorado que no tenga esa vinculación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, puesto que la educación online ha sido una modalidad educativa que se ha impuesto por necesidades sanitarias en la totalidad de la Universidad de Sevilla, repercutiendo a todo el alumnado y profesorado. Además, no sólo esta formación debe darse en lo referido a las metodologías para el aprendizaje del alumnado, sino que es necesario continuar con la formación en el uso de la plataforma por parte del profesorado y en el uso de herramientas digitales, aspecto que quizás genera diversidad de opiniones, porque en los resultados hemos podido constatar que hay docentes que afirman haber recibido formación sobre el uso de la plataforma virtual y otros docentes afirman lo contrario, pero si nos basamos en los datos obtenidos, existe un porcentaje del profesorado que afirma haber tenido problemas con la plataforma virtual por falta de formación en su uso, aspecto que puede y deber ser solventado mediante la formación de dicho profesorado.
- Establecer hojas de ruta: El desarrollo de hojas de ruta basadas en design thinking como desarrolla Castañeda (2020), pueden de ser de gran utilidad de cara a situaciones futuras donde el profesorado tenga de apoyo estas hojas de ruta donde se establecen las acciones a seguir que sirvan de modelo orientativo tanto para situaciones de aprendizaje online como presencial sobre posibles prácticas educativas a llevar a cabo por los docentes.
- Mejorar los recursos tecnológicos tanto para el profesorado como para el alumnado: La implantación forzada por motivos sanitarios de un modelo educativo online ha evidenciado un problema relevante que ya mencionábamos en el marco teórico de esta investigación, la brecha digital. Existen tanto

profesores como alumnos que no cuentan con los medios necesarios para poder ofrecer o recibir una enseñanza online óptima, por lo que desde las universidades se deben tomar medidas en la prestación de equipos tecnológicos y el establecimiento de zonas con acceso a internet gratuito que cumplan las medidas sanitarias correspondientes para garantizar el acceso a la educación a aquellas personas que no cuentan con los recursos necesarios para poder formarse en un escenario online.

7.3 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones encontradas en la realización de este estudio, se hace necesario mencionar en primer lugar la muestra del estudio. La muestra no es representativa de todos los departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, puesto que hay muchos departamentos que no tienen representación en este estudio y otros están sobrerrepresentados debido a la facilidad de contacto con esos docentes para la cumplimentación del cuestionario, por lo que no se pueden extrapolar los resultados.

Por otra parte, mencionar que el cuestionario con preguntas abiertas utilizado ha sido validado por docentes expertos, pero no tiene fiabilidad, por lo que sería necesario utilizar medidas como el coeficiente alfa de Cronbach. Además, al ser respuestas cualitativas no dicotómicas, no se ha podido emplear el coeficiente de contingencia para comprobar si existe correlación significativa entre las diferentes variables nominales citadas.

En último lugar, mencionar que el estudio se ha realizado en una facultad donde la docencia se ejerce de forma presencial, por lo que las respuestas del profesorado pueden estar condicionadas por esta característica. De este modo, sería interesante realizar el mismo estudio en universidades de ambos escenarios educativos, utilizando una muestra representativa para comparar los resultados obtenidos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1).
- Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189-210.
- Archenti, N. (2007). El sondeo, *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-2014). Buenos Aires: Emecé.
- Barrera Rea, V. F., & Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1807plataformas-virtuales-educacion>
- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional. Unidad de Tecnología Educativa*. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Castañeda, L. (2020). Una Herramientas para la definición de hojas de ruta de acción estratégica institucional para la Competencia Digital del Profesorado Universitario: Un desarrollo del proyecto CUTE. In *Congreso Internacional EDUTEC 2020*. Universidad de Málaga.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 115-127.
- Crooks, T. (2001, September). The validity of formative assessments. In *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Leeds (pp. 13-15).
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & De la Calle Maldonado, C. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030*.
- Fernández-Regueira, U., Gewerc, A., & Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24.

- Flores, T. G., & Nahón, A. E. (2016). *Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro*. México. Edmetec, 5(2), 7-28.
- Froment et ál. (2017). Análisis bibliométrico de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51 (1), p. 53-67
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Evaluación online: la tormenta perfecta. *Enseñar A Distancia*
Recuperado de: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2007/1/Tormenta.pdf>
- Gil Sanromán, I. (2020). Educomunicación ¿online?: Actuación del profesorado universitario ante la crisis de la COVID-19 en Muntané J.M., Sánchez, C. (Ed), *La comunicación especializada del siglo XXI* (1 ed., Vol. 1, pp 81-103). McGrawHill.
- Gil, J. M. C., Lominchar, J. A., & Pucha, Á. B. F. (2021). Percepción estudiantil sobre la educación online en tiempos de COVID-19: Universidad de Almería (España). *Revista Scientific*, 6(19), 185-207.
- González, A. I. y Hernández, V. M., (27-28-29 de enero de 2021). La evaluación formativa en la educación superior como innovación educativa. En A. González Herrera (Coordinadora), *Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: La transformación digital de la universidad*. Simposio de educación. Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España.
- Hervás-Gómez, C.; Díaz-Noguera, M.D.; Guijarro-Cordobés, O.; Gallardo-Pérez, J. Valuations of Students Toward Digital Transformation to a Result of Covid-19 to Improve Sustainability in Education. Preprints 2020, 2020120316 (doi: 10.20944/preprints202012.0316.v2).
- Ibáñez, J. S., de Benito Crosetti, B., Garcías, A. P., & Cervera, M. G. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), p.195-213.
- Juca Maldonado, F., Carrión González, J., & Juca Abril, A. (2020). *B-learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria*. Conrado, 16(76), 215-220.
- Orozco-Cazco, G., Cabezas-González, M., Martínez-Abad, F., & Abaunza, G. A. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias digitales del profesorado universitario. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 32-48.

- Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).
- Prado, J. F. (2020). El aprendizaje móvil y los objetivos de desarrollo sostenible en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 230-233.
- Sosa Díaz, M. J.; Valverde Berrocoso, J. Perfiles Docentes En El Contexto de La Transformación Digital de La Escuela. *Bordon. Rev. Pedagog.* 2020, 72 (1), 151–173.
- Tibi, M. y Tibi, L. (2015). Distance Learning: What are its Strengths and Pitfalls? Recuperado de : <https://n9.cl/3gxcf>.
- Vasquez, D. (2020). Ventajas, desventajas y ocho recomendaciones para la educación médica virtual en tiempos del COVID-19: Revisión de Tema. *CES Medicina*, 34, 14-27.

9. ANEXO

9.1 CUESTIONARIO PARA DOCENTES

En primer lugar, me gustaría agradecer su participación en las preguntas que se le mostrarán a continuación. Se le presentarán ocho preguntas divididas en tres categorías relacionadas con la transformación digital de la enseñanza que se ha llevado a cabo dentro de la Universidad de Sevilla en consecuencia del del COVID – 19. Estas cuestiones están dirigidas a docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y forma parte del Trabajo de Fin de Grado que estoy realizando acerca de la transformación digital de la educación en el ámbito universitario. Las respuestas proporcionadas son totalmente anónimas. Muchas gracias por su colaboración.

- Género:
- Edad:
- Categoría profesional:
- Departamento:

Plataforma virtual y colaboración profesional.

- A la hora de utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad, ¿cuáles han sido las dificultades-problemas con los que se ha encontrado en este período de Pandemia?
- ¿Cómo le ha afectado la educación online al contacto con sus compañeros/as profesores/as?

Pedagogía digital.

- En general, ¿qué opina de la educación online?
- ¿Ha sufrido cambios significativos el material de la asignatura respecto al material de las clases presenciales? ¿de qué tipo han sido esas modificaciones?
- ¿Ha encontrado dificultades a la hora de realizar exámenes o calificar a los/las estudiantes?
- ¿Considera que la docencia online mejora significativamente la calidad de la docencia universitaria?

Motivación del estudiante.

- ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes en las clases online?
- Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, ¿cuáles son los aspectos positivos y negativos de la docencia online?