



Universidad en tiempos  
post-pandémicos:  
innovación,  
imaginación e  
incertidumbre



UNIVERSIDAD EN TIEMPOS  
POSTPANDÉMICOS:  
INNOVACIÓN, IMAGINACIÓN E  
INCERTIDUMBRE

Marzo 2022

Proyecto PIIDUZ\_3\_90  
GIDID



*Universidad en tiempos post-pandémicos:  
innovación, imaginación e incertidumbre*

Coordina: Chaime Marcuello Servós  
Asistente edición: Dido Almarcegui Morera  
© Del texto: los autores  
© De la cubierta: ChMS  
1.ª edición. Zaragoza, 2022  
Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza  
ISBN 978-84-18321-35-1

# Índice

|   |    |
|---|----|
| Prólogo, <i>José Antonio Mayoral Murillo</i>  | 1  |
| Introducción, <i>Chaime Marcuello Servós</i>  | 3  |
| Perspectivas y reflexiones  | 7  |
| 1. Superar dificultades, <i>por María Isabel Adiego Leza</i>  | 8  |
| 2. Adaptación, pero con reflexión, <i>por Patricia E. Almaguer Kalixto</i>                                    | 10 |
| 3. Reinventarse, <i>por Francisco Javier Ascaso Puyuelo</i>   | 15 |
| 4. Vocación presencial, <i>por Ángel Bayod Rújula</i>   | 16 |
| 5. La sensación vitrina, <i>por María José Bernuz Benéitez</i>  | 18 |
| 6. Desprevenidos, <i>por Santiago Boira Sarto</i>   | 21 |
| 7. Volver a la presencialidad, <i>por Rafael Bravo Gil</i>  | 24 |
| 8. Paradoja, <i>por Ignacio Bretos</i>  | 27 |
| 9. Formar para generar conocimiento: más allá de acumular información, <i>por José Antonio Coello Carrero</i> | 30 |
| 10. Reflexionar las conquistas, <i>por Pilar Diago Diago</i>  | 32 |
| 11. Sensaciones encontradas, <i>por Antonio Eito Mateo</i>  | 36 |
| 12. Estar conscientes, <i>por Pedro José Escriche Bueno</i>   | 38 |
| 13. Trabajar incansablemente, <i>por María Isabel Fuertes Lázaro</i>  | 41 |
| 14. Algo más, <i>por Andrés García Inda</i>   | 44 |
| 15. Un toque de realismo, <i>por Jesús García Martínez</i>  | 46 |
| 16. Más presente que nunca, <i>por Elena Gil Clemente</i>   | 49 |
| 17. La escucha como estrategia, <i>por Juan David Gómez Quintero</i>  | 52 |
| 18. Esfuerzo recíproco, <i>por Manuel González Labrada</i>  | 55 |
| 19. Pistas impagables, <i>por M<sup>a</sup> José González Ordovás</i>   | 57 |

|  |     |
|--|-----|
| 20. Neolengua, digitalización, <i>por Daniel Jiménez Franco y Chabier Gimeno Monterde</i>                          | 59  |
| 21. Rescatar herramientas útiles, <i>por Fernando Llana Macarulla</i>  | 64  |
| 22. A pesar de las dificultades, <i>por Aurora López Azcona</i>  | 70  |
| 23. El reto para el futuro, <i>por Carmen López de la Fuente</i>   | 72  |
| 24. Un balance práctico, <i>por Gloria Luzón Marco</i>   | 75  |
| 25. Disrupción, cambio y adaptación, <i>por Carmen Marcuello Servós</i>  | 78  |
| 26. Oportunidades para mejorar, <i>por Amaya Martínez Gracia</i>   | 81  |
| 27. Sobre la necesidad de incentivar la asistencia de los estudiantes a clase, <i>por José Antonio Mateos Royo</i> | 86  |
| 28. Cambio de rol, <i>por Marta Mauri Medrano</i>  | 88  |
| 29. Maldita pandemia: nada bueno ha salido de ti, <i>por Ángel Luis Monge</i>                                      | 90  |
| 30. Fuera de contexto, <i>por Paz Olaciregui Rodríguez</i>   | 92  |
| 31. Más allá de la supervivencia, <i>por Daniel Orós López</i>   | 95  |
| 32. Una experiencia de adaptación, <i>por José Miguel Pina Pérez</i>   | 97  |
| 33. De ahora en adelante, <i>por Isabel Pinilla Lozano</i>   | 101 |
| 34. Fuera de la zona de confort, <i>por María Victoria Pueyo Royo</i>  | 103 |
| 35. Virtualización compulsiva vs. tiempo, <i>por Susana Torrente Gari</i>  | 106 |
| A modo de conclusión   | 110 |
| Proyectos realizados en cursos anteriores  | 114 |
| Una nube de palabras   | 116 |

## Prólogo

Hacer el prólogo de una obra tan compleja como pertinente es, a la vez, un honor que agradezco y una tarea no exenta de dificultad, por ello quiero iniciarlo con dos reflexiones externas.

*“Las organizaciones son el reflejo de las personas que las integran”*, se trata de una afirmación comúnmente aceptada y pueden pensar que es una manera sencilla, incluso conservadora, de comenzar. Nada más alejado de mi propósito, el método científico nos dice que no podemos estar más cerca de la verdad que la mejor teoría y que estas teorías deben ser revisadas cuando aparecen resultados que no pueden explicar, pues bien, la afirmación inicial ya ha sido puesta en duda por personas con conocimiento de causa. En una entrevista publicada en diciembre de 2013 por el periódico El Mundo, la Dra. Clara Eugenia Núñez, catedrática de Historia Económica de la UNED, que fue Directora General de Universidades e Investigación de la Comunidad de Madrid entre 2004 y 2009, afirmaba: *“La universidad es tremendamente conservadora, aunque todos dentro nos creemos muy progres”* en el mismo sentido se pronunciaba, en un artículo publicado en La Nación en 2018, el Dr. Hugo Juri, que fue Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina: *“Las universidades son conservadoras hacia dentro”*.

Para este ecosistema conservador, la pandemia ha aparecido como un hecho disruptivo que ha obligado a abandonar las zonas de confort, en general con mejores resultados de los previstos. Reflexionar sobre lo que hemos ganado y lo que hemos perdido durante este periodo es un análisis necesario para afrontar el presente y un futuro que, en un entorno cuya complejidad evoluciona en progresión geométrica, es difícil de aventurar. Este análisis se muestra como un reto aún mayor en una universidad generalista y distribuida en el territorio.

Lo que se presenta en este libro son las contribuciones de universitarios y universitarias sobre la docencia en tiempos de pandemia, lo ganado, lo perdido y lo aprendido, sin obviar una perspectiva de futuro. Se podrá argumentar que se trata

de opiniones personales y, como tales, con un cierto grado de subjetividad, pero la percepción de quienes han estado en primera fila, sobre todo si proviene de distintos ámbitos del conocimiento, es un elemento clave.

Esta reflexión se incardina con los estudios que está llevando a cabo la universidad española en general y la de Zaragoza en particular, y que a su vez se enmarca en la reflexión que la Unión Europea está abordando a través de las alianzas de universidades europeas. Aunque en estos casos se aborda la tarea universitaria en su conjunto, la formación, incluida la formación a lo largo de la vida, es un elemento clave para el que se abren múltiples posibilidades, bienvenida sea pues la imaginación a la que se refiere el título de esta obra colectiva.

Por favor no se aproximen a la lectura con apriorismos, no es preciso estar de acuerdo con todo para entender que estas reflexiones de nuestras compañeras y nuestros compañeros, han de ser tenidas en cuenta.

José Antonio Mayoral  
Rector  
Universidad de Zaragoza  
Marzo 2022

## Introducción

Este libro es un puzle, un mosaico de experiencias y perspectivas. Recoge parte de las reflexiones elaboradas por el Grupo Interdisciplinar de Innovación Docente (GIDID) durante el curso 2021-22 en el marco del Proyecto PIIDUZ\_3\_90, titulado «*Universidad en tiempos postpandémicos: innovación, imaginación e incertidumbre*». Es un paso más de un camino iniciado en 1999. En estos años, se han producido cambios de personas y de enfoques. Hay compañeros y compañeras que se han jubilado y otros que tristemente han fallecido. Otros que no han podido seguir formalmente porque las reglas de las convocatorias de innovación docente limitaban y limitan la participación en proyectos; así como incorporaciones recientes que han aportado nuevos aires y nuevas energías. En cualquier caso, hemos mantenido una constante y un núcleo estable de personas.

En síntesis, somos un grupo de docentes e investigadores de diversas áreas de conocimiento, departamentos y centros a quienes nos preocupa nuestro trabajo como *enseñantes* porque nos motiva la docencia, nuestra tarea docente. Nos preocupa cómo hacer mejor nuestro trabajo y sabemos, por experiencia, que para enseñar siempre hemos de estar dispuestos a aprender. En esto, compartir inquietudes, preguntas, soluciones, dudas, estrategias... de manera interdisciplinar contribuye a hacer mejor lo que hacemos.

Desde distintas perspectivas, con más o menos dosis de crítica y escepticismo, hemos ido recorriendo este tiempo con distintas intensidades, esfuerzos y voluntades. La «innovación docente» está de suyo implícita en la docencia pues, como el río de Heráclito, siempre estamos ante circunstancias y personas distintas. En cierto sentido, pese a las modas, a los usos manoseados de la idea de innovación, ésta es un requisito clave en la tarea de quienes nos gusta la docencia. Y esto si se

---

<sup>1</sup> Cabe recordar a Alberto Carreras, Ana L. Navarro, Teresa Fernández, Carlos Hué, Nieves Cuadra, M<sup>a</sup> Pilar García Clemente.

<sup>2</sup> Carlos Ponce Martínez, Ángel G. Chueca Sancho, Ana Hernando Rica.

hace cooperativamente convierte la heterogeneidad en riqueza, las debilidades en fortalezas y las dudas en oportunidades.

Aquí aplicamos una mirada de segundo orden, aprendiendo de lo que se hace, de lo que está por venir y de la tradición, consolidando lo que merece sedimentarse. Esto no impide cuestionar nuestra propia posición y la de la institución en la que nos encontramos.

En más de una ocasión hemos debatido sobre la pertinencia y, quizá, vacuidad de la innovación en cuanto ésta forma parte de un proceso institucionalizado. Caemos en una contradicción, si se permite el guiño, como la del «partido revolucionario institucionalizado». Pese a todo, la parte más importante es la interdisciplinariedad que nos lleva a incorporar otras miradas y soluciones, a los retos que tenemos en nuestras responsabilidades individuales. Si nuestra universidad, además, nos incentiva destinando fondos a eso que llaman «proyectos de innovación docente», pues no ésta de menos utilizar los recursos del sistema. De hecho, en estos años, tanto a título individual como de grupo hemos conseguido distintos proyectos que han contribuido a desarrollar nuestra tarea.<sup>3</sup>

Nos hemos auto-gestionado para crear nuestra propia dinámica de formación interna en tanto que grupo. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las TIC, que al comienzo tenían una «n» de nuevas, han sido el principal foco de atención y el elemento vertebrador de nuestros proyectos. Por eso, hemos explorado la creación de un modelo compartido e interdisciplinar de aplicación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje.

En estos años, nos hemos convertido en un «lugar» estable de investigación comparada en la docencia de cada una de las materias del grupo. Hemos contrastado qué resultados se obtienen, cómo se utilizan las herramientas por parte de los alumnos y alumnas, qué mejoras se producen en la clase y qué ventajas e inconvenientes se detectan tras su aplicación. En su día creamos un repositorio de contenidos que la propia evolución de las TIC ha ido modificando y dejando en parte obsoleto y en parte haciéndolo más necesario.

Sin caer completamente en brazos del «*lamarckismo*», hay que reconocer que la evolución de las TIC y la digitalización que traen consigo, nos ha mostrado como la función hace el órgano y cómo la necesidad nos lleva a adaptarnos al medio. Y el medio universitario, pese a las inercias difíciles de vencer, también ha cambiado. Es más, en estos tres últimos cursos lo hemos corroborado. La pandemia del COVID19 ha quebrado las rutinas de nuestra vida cotidiana, en general, y lo que afecta a la educación superior, en particular.

---

<sup>3</sup> En el apartado final se incluye un listado de los proyectos más relevantes donde hemos participado como grupo.

<sup>4</sup> Véase: <http://gidid.unizar.es>

En estas páginas, por un lado, reflexionamos sobre nuestra propia experiencia de adaptación y «supervivencia» en este periodo, en el cual la digitalización de la docencia y la «soluciones» —más o menos improvisadas— se han aplicado a las titulaciones de nuestra universidad. Por otro lado, estamos transitando a una etapa post-pandémica que ya sabemos que no es una mera recuperación de la normalidad perdida. Algo que todavía se complica más con la guerra de Putin en Ucrania.

En estas circunstancias, nos corresponde atender a los retos que apuntan en el horizonte. Las dosis de incertidumbre se amplían, por eso es más necesario activar nuestra imaginación como docentes y explorar soluciones conjuntamente. Nos corresponde construir nuestras propias respuestas, buscando alternativas emergentes que permitan tejer soluciones adaptativas, inteligentes, trasladables a la institución, mejorando las competencias genéricas, transversales a nuestras áreas de conocimiento. Aquí nos arriesgamos a escribir sobre nuestras experiencias personales e intransferibles para cumplir con nuestro propósito, esto es «construir una mejor universidad, al servicio de una mejor sociedad».

Para terminar esta introducción, sólo recordar que los objetivos de este proyecto PIIDUZ-3 están conectados directamente con la experiencia interdisciplinar y cooperativa del GIDID. En este sentido, son continuación de proyectos anteriores y, por tanto, parcialmente reiterativos: *1. Elaborar un diagnóstico de nuestra propia docencia y de las soluciones aplicadas durante el tiempo de pandemia, con especial énfasis en las metodologías aplicadas y la adquisición de competencias «digitales»; 2. Proponer unas líneas de mejora en nuestra docencia desarrollando un modelo de metodologías activas para la post-pandemia; 3. Abordar colectiva e interdisciplinariamente los efectos de la incertidumbre en nuestra universidad.*

Chaime Marcuello Servós



## Perspectivas y reflexiones

En este apartado se recogen las aportaciones individuales para elaborar, en primer lugar, el diagnóstico de nuestros trabajos como docentes en estos cursos condicionados por la pandemia. En segundo lugar, se suman distintas miradas, se cuentan algunas de las soluciones aplicadas, unas con más éxito que otras y, en algunos casos, con buena dosis de frustración a la espera de la recuperación de la presencialidad y la ‘normalidad’ que se evaporó. Aquí se revisan de manera heterogénea las metodologías aplicadas para atender a la adquisición de competencias “digitales”.

Estas páginas, esperamos que sirvan para proponer con posterioridad estrategias de mejora en nuestra docencia desarrollando un modelo de metodologías activas para la post-pandemia.

Al mismo tiempo, las páginas que siguen son un modo de abordar colectiva e interdisciplinariamente los efectos de la incertidumbre en nuestra universidad. Partiendo de unas mismas instrucciones cada quien ha interpretado su propia ‘melodía’. El resultado es una obra polifónica que da pistas de cómo es nuestra propia docencia y algunas de las soluciones aplicadas en este tiempo de pandemia y post-pandemia.

# 1. Superar dificultades

*María Isabel Adiego Leza*

*Síntesis: Ante las dificultades hay que perder el miedo y desarrollar la capacidad de adaptarse a los cambios.*

*Palabras clave: Oportunidad, cambio, mejora.*

Mi experiencia docente en la pandemia actual es limitada ya que solo he impartido seminarios y clases prácticas de la asignatura de Otorrinolaringología a los alumnos de 3º del grado de Medicina, y estas últimas fueron suspendidas durante algunos meses por el confinamiento obligado. Luego se han retomado requiriendo adaptaciones, que han supuesto un menor número de horas de prácticas en el hospital por alumno.

Dadas las particularidades de esta pandemia Covid-19 en la que las relaciones interhumanas se han reducido para minimizar el número de contagios, y dadas las características de la profesión médica, basada fundamentalmente en esas relaciones interpersonales médico-paciente, es difícil la adaptación de la enseñanza práctica, sin perjuicio de la calidad de la misma, siendo necesario la distribución de los recursos y la complementación del aprendizaje con materiales de docencia online que ahora ocupan un lugar preeminente.

Los docentes nos enfrentamos a la obligación de introducir cambios que nos permitan sobrevivir a la pandemia del Covid-19, incorporando nuevos modelos educativos que satisfagan las necesidades de los alumnos y las demandas de la sociedad.

Es el momento de reflexionar críticamente sobre aquellos aspectos en los que detectamos una necesidad de mejora o cambio, para planificar de cara al futuro la enseñanza de la materia con el objetivo de lograr los mayores niveles de calidad docente en el contexto en el que vivimos actualmente.

Este tiempo ha significado también una gran oportunidad para reinventarse y buscar distintas maneras de innovar. El contexto nos ha puesto a los docentes ante el gran desafío de sacar lo mejor de cada uno de nosotros y demostrar todo el talento y creatividad con la que cada uno cuenta.

---

<sup>1</sup>Profesora Asociada de Otorrinolaringología, Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina. Otorrinolaringología. Curso 3º. 180 estudiantes. Grado de Medicina. Facultad de Medicina.

A pesar de las reticencias o resistencias que en un primer momento pudieran surgir, creo que la adaptación e implementación de las nuevas tecnologías se ha conseguido, tanto por parte del profesorado como del alumnado, no sin gran esfuerzo por parte de todos.

## 2. Adaptación, pero con reflexión

*Patricia Eugenia Almaguer Kalixto\**

*Síntesis: La adaptación personal siempre es relativa al contexto específico. Las estrategias docentes durante la pandemia variaron dependiendo de diferentes aspectos que fueron cambiando en el tiempo. También variaron dependiendo la asignatura impartida. Este capítulo hace un recuento de la docencia en el ámbito d trabajo social, particularmente en asignaturas que requieren mucha interacción. Se comparten estrategias para adaptarse al contexto aprovechándole también como recurso didáctico. Se reflexiona sobre el proceso de digitalización del proceso de enseñanza y sus implicaciones y cierra con algunas sugerencias y un llamado en el ámbito de los cuidados. Adaptarnos si, pero con reflexión y si se puede generando diálogo para elaborar estrategias conjuntas. Ojalá estas líneas sirvan para suscitarlas.*

*Palabras clave: adaptación, reflexión, contexto, trabajo social, digitalización*

Aunque podemos decir que lo peor fue el periodo inicial. Las estrategias docentes variaron dependiendo de diferentes aspectos que fueron cambiando en el tiempo. No fue lo mismo al inicio de la pandemia, cuando tuvimos que adaptarnos de unos días para otros en las estrategias didácticas, al siguiente año, cuando ya teníamos asumidas parte de estas dinámicas. Tampoco fue lo mismo dar una asignatura durante el periodo de mayores restricciones a como ha sido mi caso o trabajar con alumnos recién confinados a otros que ya se han habituado a hacer todo desde casa.

En lo personal creo que fue al inicio, donde invertí más energía en reinventar los cursos, preocupada porque los alumnos no sintieran un “bajón” de contenidos y/o calidad. Al mismo tiempo, por la naturaleza del grado en el que imparto (trabajo social) me pareció importante dedicar tiempo para dialogar lo que estaba sucediendo y cómo impactaba para el ejercicio profesional. Sin embargo, tampoco podíamos dejar a un lado el temario y dedicarnos solo a eso. El reto principal fue

---

\*Habilidades de Comunicación en el Trabajo Social, Trabajo Social con Comunidades, Introducción a la Política Social y Prácticum de Investigación en Grado de Trabajo Social; Trabajo social y Política Social en la Tercera Edad (Máster Universitario en Gerontología Social). Metodología: investigación, análisis y evaluación de las políticas públicas (Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales); El sistema de Cooperación (Máster Propio en Cooperación para el Desarrollo)

mantener un balance de temario, entender la relevancia del proceso actual y evaluar de la mejor manera posible.

## 2.1. Ejemplos de adaptación del curso en la asignatura de Habilidades de comunicación en el trabajo social

Cuando inició la pandemia el curso que impartía era el de *Habilidades de comunicación en el trabajo social* en el grado de Trabajo Social, aunque fue en segunda mitad del curso. Las prácticas programadas tuvieron que ser altamente modificadas pues evidentemente, ante el confinamiento, las prácticas de visita domiciliaria y protocolos de entrevista no se pudieron llevar a cabo como se había elaborado en contexto pre-Covid.

En la asignatura que imparto juega un papel fundamental las habilidades comunicativas (saber hablar, escuchar, sintetizar, comunicar de manera efectiva), así como la observación participativa. Para adaptarnos a la situación de pandemia los alumnos hicieron entrevistas sobre cómo se sentían personas cercanas con respecto a la situación de confinamiento. Aquellos que por empleo o cuidados debían salir de casa hicieron excelentes observaciones del proceso. También hubo entrevistas que fueron muy buenas. Sin embargo, lo más importante fue darse cuenta que tenían que profundizar más sus habilidades de comunicación ahora que la intermediación digital iba a ser más cotidiana. Se reflexionó sobre las dificultades de comunicarse con personas de diferentes rangos de edad y grados de inclusión con la brecha digital y qué tipo de estrategias podrían plantearse para las intervenciones del presente y del futuro. Tener un curso ya dado en contexto de pandemia, sin lugar a duda me permite mejorar el siguiente, con nuevas y mejores estrategias, puesto que es una asignatura fundamental para el ámbito profesional; pero es notable la pérdida de habilidades comunicativas con la que los alumnos llegan a los nuevos cursos, habiéndose habituado a una intermediación tecnológica que la tienen ya, peligrosamente asumida desde el instituto.

## 2.2. Ejemplos de adaptación del curso en la asignatura de Trabajo social con comunidades

Si la asignatura de habilidades fue complicada, la de *trabajo social en contextos comunitarios* fue un reto mayor. Cuando impartí la asignatura ya podíamos tener clase presencial pero con las semanas diferidas (parte de un curso una semana, mientras la otra parte se conecta). La sensación del curso con este formato fue de permanente «rebobinar». Los contenidos teóricos son difíciles de

aprehender si no se viven en la práctica y el contexto aún no permitía trabajar con proyectos comunitarios directos, por la situación de las medidas de prevención, máximos aforos, etc. Se comprobaba que los que iban a clase entendían más y mejor que los que estaban en casa. Mi estrategia fue reforzar la tutoría en grupos, básicamente para repasar los conceptos de clase. Tengo constancia de alumnas brillantes que sin embargo, decían que se sentían perdidas con la clase online; por lo que fue un permanente refuerzo de conceptos clave. Aun así, se generaron prácticas muy interesantes que permitieron a los estudiantes observar las iniciativas comunitarias de adaptación al COVID; conocer experiencias vecinales y hacer propuestas que aunque no alcanzaron a ponerse del todo en práctica si hubo posibilidad de visita, observación y entrevista in situ. El ámbito de la intervención social no paró durante la pandemia, sino que se tuvo que adaptar a las circunstancias, de la misma forma; adaptamos la enseñanza sobre el tema en clase, reflexionando sobre las implicaciones de la digitalización en estos procesos.

## 2. Profesora con positivo COVID

Las clases de máster que he impartido en el contexto de la pandemia varían en diferentes aspectos. El de *Trabajo social y política social en la tercera edad* es un grupo muy amplio. La cercanía de la COVID al contexto del objeto de estudio nos permitió orientar las prácticas a propuestas relevantes, se entrevistó por ejemplo, a rastreadores de COVID19 en espacios institucionales.

Un aspecto importante a mencionar es que en tanto que yo misma di positivo de COVID en noviembre de 2020 no pude impartir presencialmente, ni a mi parecer, óptimamente los cursos de máster de ese segundo semestre. Cuando caí con COVID en 2020 evidentemente impartimos la clase online. No pedí baja, porque me sentía capaz de dar los cursos y además sabía que era una dificultad añadida para mi departamento. Lo cierto es que a la mayoría de los que he hablado que ha sido contagiado/a han asumido un reto similar, manteniendo el ritmo ante una carga laboral que se complejizaba e implicaba mayor preparación y desgaste durante la ejecución.

### 2.5. El prácticum de investigación: Aprovechar el contexto

El trabajo con grupos pequeños, que permitiera el encuentro semanal de todo el grupo, sin formatos diferidos fue, indudablemente un lujo. Trabajamos dentro y fuera del recinto de la facultad, algunos días salimos al parque para hacer parte de

las sesiones que requería diálogo y análisis y no estar solo en el aula. Orientamos el Prácticum a evaluar la percepción juvenil de la pandemia en diferentes zonas rurales. Elaboraron una encuesta online que tuvo alta respuesta. Los alumnos/as vieron la relevancia de su trabajo y aunque no pudieron viajar a terreno por tema de restricciones, lo hicieron posteriormente, fuera de nota y tiempo, lo cual denota su motivación en la actividad. Con ello comprobamos que el trabajo en grupos pequeños, siempre presenciales, son la garantía para una formación que logra comprobar que los conocimientos son adquiridos.

## 6. Líneas de mejora y propuestas

- a) Trabajo colegiado entre profesores ya sea de la misma asignatura, área y/o facultad para conjuntar estrategias docentes y de evaluación. Aunque no todo mundo está dispuesto a abrirse, es fundamental para generar dinámicas consistentes y coherentes. Evidentemente como profesora, motiva la disposición de otros compañeras/os a poner en común y trabajar en equipo y desmotiva aquella que se mantiene reacia a colaborar
- b) El tema de la evaluación es una tarea pendiente. Está sujeta a lo que decida el profesor/a y no hay una socialización de buenas prácticas que ayuden a otros profesores/as a no tener que resolver esto de manera individual o padecer malas prácticas propias y de algunos alumnos. La evaluación del examen online vía moodle lo puse a prueba por ser una práctica recomendada pero me dejó insatisfecha. Creo que los exámenes presenciales son necesarios.
- c) Sobre el formato híbrido: Pensar en dos «audiencias» una presencial y otra virtual implica que desatiendas a una en algún momento, el foco de tu comunicación es invariablemente una u otra, y eso hace que se excluya de manera inconsciente a una. Mi solución era ir exponiendo y hacer pausas para ver «cómo iban los de casa», pero en lo personal este acercamiento no me deja del todo satisfecha. En caso de futuros confinamientos, creo que se debería permitir al docente organizar con cambios sustantivos la docencia de su clase. En algunas de mis asignaturas, sería mejor dar toda la clase teórica online, asumiendo a todo el grupo como una sola audiencia, en igualdad de circunstancias, por ejemplo «sin mascarilla» tanto profesorado como alumnado, y así evitar que se conecten para ver a alguien con mascarilla, hablando de un ángulo que no favorece la atención ni la escucha. Al orientar la docencia teórica en formato online para todos, se puede aprovechar el resto de horas «presenciales» para favorecer el trabajo

con grupos pequeños que consolide el afianzamiento de conceptos a través del diálogo y la práctica.

- d) Por último, una llamada de atención hacia cómo hemos naturalizado el proceso de la enfermedad. Percibo en mí y en muchos una autoexigencia por mantener el ritmo y el nivel de productividad. No se ha dialogado de manera colectiva ni institucional sobre los muchos factores contextuales que no hay manera de computar por ejemplo, familiares y dependientes confinados, cobertura de manera formal y/o informal a compañeras/os de trabajo, mayor esfuerzo por la cuestión del formato híbrido, repetición de evaluaciones por tener alumnos confinados y/o enfermos. Esto ha implicado un desgaste que el profesorado ha asumido de manera individual.

Adaptarnos sí, pero con reflexión y si se puede generando diálogo para elaborar estrategias conjuntas. Ojalá estas líneas sirvan para suscitarlas.

### 3. Reinventarse

*Francisco Javier Ascaso Puyuelo<sup>7</sup>*

*Síntesis: La pandemia ha obligado a profesores, alumnos e instituciones educativas a adaptarse con rapidez a la nueva situación, mostrando gran flexibilidad a la hora de reinventarse y superar las resistencias que existían a la adopción de nuevas tecnologías.*

*Palabras clave: Adaptación, flexibilidad, resistencias.*

Mi experiencia docente en la presente pandemia no es muy amplia, pues hasta hace poco solo impartía clases prácticas a nuestros alumnos de Medicina y Óptica, y estas fueron suspendidas durante la época dura de la Covid-19. Luego se han retomado sin sufrir cambios de consideración.

En este cuatrimestre tan solo he impartido varias clases teóricas de las asignaturas «Oftalmología» y «Óptica Visual II», en los grados de Medicina y Óptica y Optometría, respectivamente.

Mi impresión, como novato en estas lides, es que se ha logrado una respuesta de adaptación rápida a las exigencias de la nueva situación, tanto por parte del alumnado, como del profesorado e instituciones.

El uso de mascarillas y la ventilación cruzada de las aulas, junto con la retransmisión online de las clases para los alumnos confinados han sido útiles tanto para el mantenimiento de la docencia como para la prevención de la infección.

La Covid-19 nos ha obligado a reinventarnos en muchos aspectos de nuestra vida y relaciones interpersonales, y muchas de las actividades que antes eran presenciales ahora se realizan a través de la pantalla del ordenador. A pesar de todas las incomodidades que conlleva, pienso que con los nuevos modelos formativos no debería resentirse en exceso la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, para ello, habremos de adoptar soluciones imaginativas que requerirán inversiones en nuevas tecnologías. Se habrá de compaginar la enseñanza presencial con cursos, talleres, casos prácticos y simulaciones online. Esto conlleva resistencias entre el profesorado, que ve alteradas sus rutinas y zona de confort, pero su avance -como en el resto de los aspectos de la vida- será inexorable y siempre positivo para nuestro alumnado.

---

<sup>7</sup>Profesor Titular de Oftalmología, Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina. Oftalmología. Curso 3º. 280 estudiantes. Grado de Medicina. Facultad de Medicina. Óptica Visual II. Curso 2º. 60 estudiantes. Grado en Óptica y Optometría. Facultad de Ciencias.

## 4. Vocación presencial

*Ángel Bayod Rújula\**

*Síntesis: a pesar de un mayor esfuerzo probablemente por parte de todos, estudiantes y profesores, el resultado final no es comparable. La interacción entre profesor y alumno y entre los propios estudiantes es de gran ayuda en el proceso formativo y con la docencia online se pierde, especialmente si no se cuenta con medios adecuados. La calidad no se improvisa.*

*Palabras clave: interacción alumnos/ profesor; presencialidad y experiencia frente a docencia online no programada.*

Las asignaturas impartidas van dirigidas a alumnos en los últimos cursos de su formación universitaria, lo que supongo es ya una ventaja comparativa respecto a la docencia para alumnos de primer año.

He de decir que mi esfuerzo fue notablemente mayor que en un año normal.

Para impartir la docencia desarrollé unos videos en los que daba clase magistral. Lo dividí en sesiones de en torno a veinte minutos tanto por razones didácticas como por razones técnicas (peso del archivo de vídeo por ejemplo). Otras sesiones fueron en directo (aunque a distancia). En ambos casos también les facilitaba los pdf las presentaciones de PowerPoint.

A pesar de mi mayor dedicación, es verdad que de un modo distinto al habitual, he de reconocer que no acabé satisfecho del resultado docente obtenido. Aunque sí que creo que los materiales creados eran de calidad (y que fui mejorando conforme avanzaba el proceso), no estoy seguro de que la transmisión del conocimiento fuera similar.

Por un lado no conocí a los alumnos, ni de vista. No estaba seguro de que fueran siguiendo bien la asignatura, más allá de que me entregaran los trabajos solicitados- No veía las caras antes las explicaciones con lo que no intuía si me seguían bien. De hecho, veía que estaban conectados pero no sí estaban siguiendo la asignatura o viendo la tele al mismo tiempo. Tampoco entre ellos podían verse y comentar alguna pequeña duda. Creo que el proceso resultó más aburrido para el

---

\*Energía Solar y de la Biomasa y Energía Solar Fotovoltaica en Máster en Energías Renovables y Eficiencia Energética; Redes Eléctricas Inteligentes en Grado en Ingeniería Eléctrica y Grado en Tecnologías Industriales.

estudiante, y aunque la exigencia fue menos que otros años, creo que les costó más engancharse al curso. El propio hecho de estar en una clase creo que les ayuda más a centrarse que estando en su casa.

Yo suelo utilizar la pizarra en clase. Aunque me compré una tableta wacom, he de reconocer que no alcancé la misma soltura que con la pizarra y acabé usándola lo menos posible.

La evaluación de la asignatura era mediante la entrega de unos ejercicios a lo largo del cuatrimestre y exámenes online utilizando las posibilidades del Moodle. En la asignatura de Redes Eléctricas Inteligentes, los estudiantes tuvieron que realizar además un trabajo final de asignatura. La entrega de este trabajo consistía en una presentación en PowerPoint con voz incluida, lo que puede sustituir una presentación real del trabajo.

Realizar los exámenes, que necesariamente debían ser distintos para cada alumno para evitar copias, etc., me llevó muchísimo trabajo y horas de dedicación. La mayoría de las preguntas eran o de elección múltiple o de respuesta calculada, en donde se introduce la fórmula a aplicar y el rango de valores de datos. Probablemente el hecho de ser la primera vez que me enfrentaba con esta forma de poner exámenes y que quizá la plataforma no sea la más amigable fue de relevancia para esta inversión de tiempo. Por otro lado, el hecho de que la propia aplicación pudiera corregir automáticamente las entregas, dada la forma en la que planteo las preguntas, significó un ahorro total del tiempo de corrección de exámenes. Aun así, por mi propia tranquilidad, revisé todas las entregas hechas por los estudiantes, pregunta por pregunta, antes de enviarles la nota. Esta metodología puede ser especialmente interesante cuando se tiene un número muy elevado de estudiantes, puesto que crear el examen cuesta lo mismo para diez estudiantes que para mil, y la corrección es automática. Siempre quedaba la incertidumbre de si iba a funcionar correctamente el add, si los alumnos iban a tener buena conexión de internet, etc. De hecho, en alguna ocasión se presentó algún problema, por suerte no en muchas, y de fácil resolución.

Como conclusión final diría que nuestra universidad es, al menos hasta ahora, presencial, y a lo largo de los años, decenios, etc., hemos ido adaptando la docencia para sacar provecho de esta circunstancia. Impartir una docencia no presencial puede tener ventajas en algunos aspectos pero no es la vocación de nuestra universidad y desde luego no es algo que pueda improvisarse.

Espero que estas reflexiones sean de utilidad. También espero que no tengamos que enfrentarnos de nuevo a tan nefastas circunstancias, y no solo por el aspecto docente.

## 5. La sensación vitrina

*María José Bernuz Benítez\**

*Síntesis: La situación de urgencia generada por el estado de alarma y el confinamiento de la población requirió improvisar métodos docentes para seguir enseñando los mismos contenidos. La videoconferencia fue el método impuesto y mayoritariamente aceptado por profesores y estudiantes. El acceso abierto a las clases generaba una sensación de ser observada desde una vitrina. Algo que ha generado gusto a los estudiantes y un cierto disgusto a algunos profesores*

*Palabras clave: innovación docente, videoconferencia, comodidad, rutina, asistencia pasiva.*

14/03/2020 (sábado). Se declara el estado de alarma en España con el confinamiento total de la población.

El jueves siguiente y dos jueves más tengo sesión en la asignatura «Familia, juventud y menores. Cada tarde son cinco horas. No hay instrucciones desde Rectorado ni desde la Facultad sobre qué hacer pero los estudiantes están inquietos por saber qué va a pasar con su curso. Ante las dudas sin resolver sobre el uso de GoogleMeet opté por acudir a la herramienta que me resulta más conocida en ese momento, Skype, y por seguir el mismo formato que si se hubiera tratado de una clase presencial: unas dos horas y media de presentación por mi parte (compartiendo un PPT) y otras dos horas y media de discusión de textos y exposiciones por parte de los estudiantes. Una de las prácticas consistía en un comentario de película. En este caso, les colgué la película previamente para que la vieran con antelación y la comentamos en la sesión. El debate fue intenso pero se pierde la espontaneidad de las reacciones inmediatas al visionado de la película. Yo opté por impartir la clase (en duración y materiales) como lo hubiera hecho en clase pero desde casa. Los estudiantes no eran numerosos, estaban de acuerdo en que accediese a su «casa» (y ellos a la mía) y de hecho estuvieron muy

---

\* Asignatura optativa en el Máster en Sociología de las PPSS. Facultad de Económicas. 9 estudiantes inscritos en ese curso. 5 horas de duración cada sesión. Quedan en marzo tres sesiones. Asignatura académica complementaria de carácter transversal. 11 estudiantes inscritos. 0,5 ECTS. Quedan en ese momento cuatro sesiones. Asignatura troncal (6 ECTS). Primer curso, primer cuatrimestre. 80 estudiantes. Grado en Derecho, Facultad de Derecho.

participativos y puntuales con las sesiones. De hecho, en una situación de emergencia, estaban muy motivados con participar en las sesiones.

La asignatura académica complementaria «Los derechos de la infancia en el cine» suponía la proyección de una película y una discusión posterior. Algunas de las películas ya se habían proyectado pero quedaba aproximadamente la mitad. Ese año coordinaba yo la asignatura. Se habló con el resto de profesores que aún tenían que presentar y discutir la película y se consideró que lo más oportuno era dar acceso a los estudiantes a las películas y que enviaran sus comentarios a los profesores encargados de las mismas. El objetivo, superar la asignatura, se logró pero obviamente perdimos la riqueza de discutir presencialmente y en grupo las películas. Al año siguiente se optó por no ofertarla hasta no poder volver a un formato presencial.

Curso 2020-2021. Año con restricciones y aforos, pero con la ilusión de poder volver a las aulas. Decanato de Derecho decide que la docencia en el primer curso sería totalmente presencial, tanto clases teóricas como prácticas, en las aulas más grandes de la facultad donde se pudieran respetar las distancias.

En el primer cuatrimestre del curso imparto Teoría del Derecho, asignatura troncal de primero. El Covid ha tenido un impacto casi nulo en la impartición de las clases. Las clases teóricas han seguido siendo teórico prácticas, aunque es más complejo fomentar la participación por separación entre estudiantes y el uso de mascarilla. En las clases prácticas se restringió el trabajo en grupo y se incrementó la labor de dinamización del profesor. De manera que es cierto que la ilusión de dar clase presencial era importante y se vivía como un privilegio respecto al cuatrimestre pasado, pero el frío en las aulas, la distancia social y la falta de expresividad facial condicionan el contacto docente-discente propio de la educación presencial. Además, la Facultad creó un enlace meet para cada aula, de acceso libre a cualquier persona; que, las clases de primero había que activar si había algún brote. En el caso de mi grupo no ha habido brotes, sino casos muy puntuales que han podido atender las clases a través del enlace meet del aula (que solo he activado en casos de confinamiento) y mediante la resolución de las dudas por correo electrónico. Es inevitable una sensación vitrina cuando cualquiera pueda acceder al aula virtual y asistir a la clase desde una invisibilidad que permite la pantalla (sin cámara).

En el segundo cuatrimestre, volvemos a la asignatura «Familia, juventud y menores» que se imparte con normalidad, en aula, con distancia y mascarilla.

Desistimos de volver a ofrecer la asignatura académica complementaria «Los derechos de la infancia en el cine» hasta que las circunstancias permitan la presencialidad total. El formato cine fórum es difícilmente exportable a comunicación meet que se produce cuando ya han visionado la película y una vez se han enfriado las emociones que genera la película.

Curso 2021-2022. Seguimos con restricciones pero con más seguridad y menos agobio. De hecho, en noviembre se eliminan aforos y volvemos a estar más juntos. En una situación pre-post pandemia nos preguntamos por lo que ha quedado de esta experiencia pasada. Es el momento de pensar qué nos ha dejado la experiencia pandémica.

De entrada, parece que hay una distancia entre el entusiasmo de los profesores por volver a lo presencial y la tibieza de los estudiantes por volver a ella. De hecho, este año en un grupo se acusa un mayor absentismo. Quizás tienen tantas ganas de encontrarse que prefieren no hacerlo en un lugar con restricciones o no para asistir a clase.

En mi caso, como he podido mantener las clases presenciales durante todo el tiempo, solo he adaptado el sistema docente a dejarles los apuntes en moodle y ese sistema les interesa porque ya no tienen que molestarse en «tomar apuntes».

Además, reclaman el recurso a la videoconferencia cuando alguna circunstancia les impide acudir a clase, sea del tipo que sea. Quizás esa asistencia pasiva a las clases les resulta más cómoda que la reclamación constante del profesor para responder preguntas o participar en las sesiones.

Demandan una atención más individualizada (por ejemplo, envío de prácticas para su corrección) cuando no pueden asistir por razones no relacionadas con covid-19.

## 6. Desprevenidos

*Santiago Boira Sarto<sup>10</sup>*

*Síntesis: Tras la incertidumbre que ha supuesto la pandemia, el escenario resultante puede suponer una oportunidad para la mejora de las estrategias de innovación en la docencia, la incorporación de herramientas digitales y la mejora de la calidad.*

*Palabras clave: Incertidumbre; oportunidad; digitalización; relación cara a cara*

La situación provocada por la COVID 19 ha hecho emerger lo mejor y lo peor de todas las personas que componen la comunidad universitaria y de los equipos que la gestionan; nos ha hecho enfrentarnos con nuestros propios miedos e inseguridades. Como si de una revolución se tratara nos ha puesto frente a los ojos un nuevo escenario que tras la incertidumbre del primer momento es inevitable pensar con detenimiento.

Comencemos con lo ocurrido a nivel personal, la asignatura que he desarrollado tanto en tiempos pandémicos como post pandémicos ha sido *Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales* que se imparte en segundo cuatrimestre de tercero del Grado de Trabajo Social.

Marzo de 2020 nos pilló a todos desprevenidos, y, en mi caso, a un mes del comienzo de la impartición de la asignatura, descolocado. Este hecho requirió de una rápida respuesta de adaptación y de creatividad, que traté de solventar de la mejor manera posible. Sin duda, las situaciones de incertidumbre y de crisis requieren de este ejercicio e hicieron emerger el enorme potencial del profesorado para hacerle frente. Asimismo, también se pusieron de manifiesto las sombras de un sistema universitario acomodado en su zona de confort y quizás encorsetado, pese a todas las maniobras encaminadas a mejorar la calidad y la innovación de la docencia. Estrategias e intentos que en ocasiones no han logrado los objetivos propuestos y únicamente han reforzado la burocracia del sistema. En mi caso, quizás en el de otros compañeros y compañeras, la sensación fue de «sálvese quien pueda».

---

<sup>10</sup>Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales en Grado en Trabajo Social.

Sin duda, el sistema universitario se tensionó sin estar preparado para lo que se le venía encima y la primera inercia fue solventar la nueva situación con soluciones que ya no podían ser eficaces. Será necesario reflexionar sobre esta circunstancia para encontrar caminos que en circunstancias «normales» y estables sean capaces de manera real de innovar y de crear estrategias docentes y de gestión que mejoren nuestra práctica. Pensar en primer lugar que la tecnología que permitió la no presencialidad en la docencia ya estaba disponible, pero también que dicha tecnología estaba lista para aplicarla a las tutorías y a las diferentes reuniones que conlleva el quehacer universitario. Sin embargo, la inercia, quizás la comodidad, provocó que su uso fuera muy limitado con anterioridad. La pandemia ha puesto de manifiesto que las tecnologías digitales aplicadas a la docencia, con sus luces y con sus sombras, son herramientas muy potentes y poderosas. Por una parte, pueden permitirnos ser mucho más eficientes en la gestión del tiempo, así como generar experiencias educativas innovadoras. Entre las sombras, es necesario también valorar la importancia del contacto cara a cara tanto entre el profesorado como con el alumnado, parte fundamental en el devenir y la experiencia universitaria. Adentrarse por los pasillos de la facultad al final del confinamiento generaba una sensación desoladora, pese a que la actividad universitaria continuaba en cientos de terminales conectados al mismo tiempo.

Como decía Aristóteles: «La virtud está en el término medio», y, en este sentido, habrá que buscar la manera de combinar lo tecnológico con el contacto necesario. Son diferentes los retos a afrontar. Por poner algunos ejemplos, será necesario pensar en cómo incorporar la no presencialidad a un sistema tradicionalmente presencial, habrá que revisar las habilidades del profesorado universitario para poder enfrentar con éxito los retos que suponen las tecnologías digitales, habrá que afrontar problemas metodológicos como los que suponen «la doble audiencia» o el habitual modo magistral de impartición de las clases. La idea de un alumnado fundamentalmente local, situado en el espacio y en el tiempo, y en ocasiones cautivo dentro del aula, debe de cambiar. El sistema debe de entender que el proceso de aprendizaje es un acompañamiento donde fundamentalmente el docente ofrece recursos y guía al estudiante un conocimiento técnico y crítico.

Por último, señalar que en esos primeros momentos de la pandemia, y sobre todo en los meses de confinamiento, los escenarios docentes se vincularon íntimamente a los personales y sociales. Y aunque en ocasiones se ha haya podido tener la sensación que la universidad es un mundo aislado y fuera de la realidad, la pandemia puso de manifiesto que esto no es así. De hecho, nunca sido así, pero como en otras tantas consecuencias que la pandemia ha provocado, se visibilizó claramente la interdependencia entre lo personal, lo docente y lo social. Estas circunstancias, y especialmente las personales estuvieron presentes en el desarrollo

de la docencia. En el caso de la asignatura que impartí, orientada al estudio de los programas y prestaciones sociales, influyó de una manera radical lo que requirió incorporar sobre la marcha contenidos y reflexiones en relación a la respuesta que los servicios sociales estaban ofreciendo ante la pandemia.

## 7. Volver a la presencialidad

*Rafael Bravo Gil<sup>11</sup>*

*Síntesis: La adaptación al contexto de crisis y al nuevo entorno ha supuesto numerosos cambios en la docencia. Desde mi experiencia personal, como elementos positivos se podrían destacar la colaboración entre profesores y demás agentes, la comprensión y responsabilidad de buena parte del estudiantado, y el aprendizaje de herramientas tecnológicas para el desarrollo de la docencia. Como elementos negativos, la pérdida de una relación más personal entre profesor-estudiantes, la sensación de pérdida de interés hacia las clases, la polarización de los estudiantes y la pérdida de control en las tareas de evaluación. Estos aspectos negativos son difícilmente recuperables desde un entorno online, por ello se debería volver a la presencialidad lo antes posible.*

*Palabras clave: adaptación tecnológica, colaboración, polarización, relación impersonal.*

### 7.1. Puntos principales

*Puntos positivos:*

Colaboración entre profesores.

Comprensión, responsabilidad y colaboración por parte de muchos alumnos para adaptarse al entorno online.

Aprendizaje de herramientas como Google Meet, Tareas y cuestionarios en Moodle.

*Puntos negativos:*

Posibles problemas de oportunismo de parte del alumnado en los exámenes online (copia).

Pérdida de interés por el seguimiento de la asignatura.

Polarización de los estudiantes.

Relación impersonal con el estudiantado.

*Balance:*

---

<sup>11</sup>Dirección Comercial I en Grado en Administración y Dirección de Empresas; Dirección Comercial I en Programa conjunto en Derecho-Administración y Dirección de Empresas; La Dirección de la Marca en Máster Universitario en Dirección, Estrategia y Marketing.

A pesar de encontrar determinados aspectos positivos, el balance es claramente negativo. Mi diagnóstico es intentar volver a la situación pre-COVID lo antes posible en lo posible.

## 7.2. Descripción

La llegada del confinamiento en marzo de 2020 supuso, al igual que para el resto de compañeros que impartían docencia en el segundo cuatrimestre, la adaptación inmediata de la docencia que se venía impartiendo de manera presencial. Debido a la urgencia por continuar con el ritmo de las clases, el cambio se limitó inicialmente a realizar la docencia en *streaming* en lugar de hacerlo de forma presencial, sin adaptar contenidos ni materiales. En mi caso, solo afectó a la asignatura que impartía en el máster, y en la que no contábamos con un número elevado de alumnos. La respuesta obtenida por parte de los compañeros y los estudiantes fue muy positiva. Por parte de los compañeros, nos ayudamos en todo momento para discutir las diferentes formas de afrontar los cambios y aprender a utilizar la plataforma de Google Meet. Los estudiantes entendieron perfectamente la situación, y su participación en las clases a través de Google Meet fue similar a la que se tenía de forma presencial.

Conforme avanzaba el segundo cuatrimestre del curso 2019/20, algunos contenidos y materiales se fueron adaptando al nuevo entorno. Especialmente destacables fueron los cambios en trabajos que inicialmente estaban concebidos para hacerse en equipos de estudiantes de manera presencial, y que finalmente se abordaron en forma de debate en clase con diferentes aportaciones de los estudiantes.

En lo que respecta a la evaluación del curso 2019/20,, en la asignatura del máster no hubo cambios relevantes. En dicha asignatura los estudiantes deben preparar un trabajo escrito relacionado con artículos de investigación en marca y presentarlo en clase. Debido a la situación, el único cambio fue la presentación de los trabajos a través de la plataforma Google Meet. En definitiva, el cambio a un formato online en streaming no supuso grandes cambios en la asignatura, ni en su impartición ni en su evaluación. Solo hablaría de un efecto negativo a mi entender, la falta de presencialidad supuso una relación más impersonal entre profesor - alumnado.

Sin embargo, muy diferente fue lo ocurrido en las asignaturas de los grados. En dichas asignaturas el número de alumnos es mucho más elevado que en las clases de máster, y el sistema de evaluación incluye un examen final. La forma de encarar los cambios por mi parte fue similar en las asignaturas del máster que en

las de los grados, pero los resultados obtenidos fueron muy distintos. Con respecto a los exámenes de 2ª convocatoria del curso 2019/20, en las asignaturas del grado impartidos en el 1er cuatrimestre, éstos se llevaron a cabo de manera online a través de las herramientas de Moodle. Se utilizaron tanto preguntas de elección múltiple como preguntas de ensayo (texto libre) para tratar de ser consistentes con el tipo de examen realizado en la primera convocatoria. A pesar de las medidas de control establecidas (preguntas ordenadas aleatoriamente, grabación a través de cámara...) la sensación es que algunos estudiantes pudieron actuar de manera irregular debido a la imposibilidad de control de algunos elementos (material que pudiera estar a la vista del alumno, posible contacto con otros estudiantes...).

Con respecto al desarrollo del curso 2020/21, y debido al carácter de las asignaturas impartidas, las clases se impartieron inicialmente de manera online, y posteriormente de forma semipresencial. En ambos casos tuve la sensación de que la respuesta de los estudiantes que asistían de manera online se polarizaba. Por un lado, estaban los estudiantes participativos y atentos al desarrollo de las clases, a los que no parecía afectar en gran medida esta nueva situación en sus resultados; y por otro lado, los estudiantes menos participativos y atentos a las clases, cuyo ordenador podía estar «conectado», pero ellos parecían estar haciendo otras tareas no relacionadas con las clases. Esta sensación se basa en que en ocasiones se les preguntaba directamente y no respondían, cuando terminaba la clase su ordenador seguía conectado, y las actividades entregables durante el curso parecían tener, en general, una peor calidad que en años anteriores.

Durante el primer cuatrimestre del curso 2021/22 se mantuvo la semi-presencialidad en la asignatura de grado que imparto, y las sensaciones fueron similares a las del curso precedente. La limitación a la presencialidad también resultó en una relación más impersonal entre profesor-alumnado con respecto a años anteriores a la crisis. La sensación es que hay menos interés por la asignatura, ya que no hay apenas preguntas posteriores a la clase, ni demasiadas muestras de interés hacia conferencias fuera de clase relacionadas con la materia.

Personalmente, volver cuanto antes al entorno 100% presencial previo a la crisis.

## 8. Paradoja

*Ignacio Bretos<sup>12</sup>*

*Síntesis: En este breve texto se ofrece una reflexión acerca de la docencia universitaria durante la pandemia del Covid-19 desde una perspectiva paradójica, que trata de recoger no solo las consecuencias negativas para el profesorado y el alumnado de la Universidad de Zaragoza, sino también algunas lecciones positivas que pueden extraerse en un contexto tan complejo marcado por la incertidumbre y la continua adaptación a las cambiantes circunstancias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Palabras clave: docencia e investigación comprometida; paradoja; universidad*

El repentino estallido de la pandemia del Covid-19 y su impacto en mi docencia, lo englobaría bajo el concepto de paradoja, el cual implica una proposición en apariencia falsa o contradictoria, que infringe el sentido común o lo previamente esperado.

Por un lado, ha tenido efectos claramente negativos. Muchos profesores que estábamos dando clase en el momento en que se decretó el confinamiento, nos vimos seguramente algo abandonados y desbordados, en una suerte de «sálvese quien pueda» sin recursos ni experiencia previa en la utilización de herramientas para la docencia online. Ello implicó lógicamente una inversión enorme de tiempo y esfuerzo no solo para aprender a utilizar dichas herramientas, sino también para adecuar las clases a la modalidad online (modificando sistemas de evaluación, estilos de exposición de los contenidos docentes, etc.).

Debimos enfrentarnos a periodos de tiempo de gran vacilación e indecisión por parte de las instituciones educativas, con continuos cambios de criterio y decisiones que parecía que se tomaban a última hora, quizá sin valorar suficientemente las consecuencias para la planificación y desarrollo de la docencia. Posiblemente se podría haber ofrecido tanto a profesores como a estudiantes una mayor seguridad y certidumbre, tomando decisiones más claras, contundentes y

---

<sup>12</sup>Departamento de Dirección y Organización de Empresas. Dirección de Recursos Humanos; Curso 2020/2021; Grupo 132; 55 estudiantes, Grado en Administración y Dirección de Empresas; Facultad de Economía y Empresa; Universidad de Zaragoza.

orientadas a la estabilización de la docencia online durante un periodo de tiempo determinado, especialmente cuando ya se tenía un mayor conocimiento acerca de la propagación del coronavirus.

Estas dificultades se hacen todavía más acuciantes y complejas dada mi situación como profesor ayudante doctor en la Universidad de Zaragoza y la relativa precariedad laboral en la que vivimos tantos jóvenes dedicados a la investigación y docencia universitaria (por supuesto, siempre dependiendo de con qué otra profesión o categoría laboral te compares en el maltrecho mercado laboral actual). El desarrollo de la carrera profesional en la universidad actual implica una serie de exigencias (tales como publicaciones en revistas científicas de impacto, dirección de proyectos de investigación, etc.), a las que pudimos dedicar mucho menos tiempo debido a todo el proceso de adaptación a la docencia online. Esto no hizo sino agravar las, ya de por sí, insuficientes medidas existentes para promover la carrera investigadora de los profesores ayudantes doctores (imposibilidad en muchas ocasiones de impartir las asignaturas que forman parte de nuestra área de especialización investigadora, continuos cambios de asignaturas en algunos casos, trabas burocráticas para la dirección de proyectos de investigación, etc.).

Desde el punto de vista de la calidad de la docencia, obviamente el carácter virtual de las clases conlleva importantes limitaciones y carencias en comparación con el formato presencial. Muchos profesores, donde me incluyo, hemos sufrido el hablar frente a pantallas en negro (cámaras apagadas por parte de los alumnos) y nos hemos encontrado con silencios eternos cuando hemos planteado preguntas o cuestiones para el debate, en parte por la ausencia de la relación directa, cara a cara, entre profesor y alumnos, aunque seguramente también por el desinterés de una parte de los estudiantes. Tengo constancia además de algunos alumnos que, desgraciadamente, no disponían ni de los recursos informáticos y digitales, ni de espacios y situaciones apropiadas en sus casas, para poder hacer un seguimiento adecuado de las clases.

Por otro lado, he percibido también algunos efectos positivos. Destacaría los siguientes: En primer lugar, la ampliación de mi conocimiento acerca de otras herramientas y modalidades de impartición de la docencia, en este caso, online. Además, parece que dichas herramientas pueden seguir siendo muy necesarias en el futuro más inmediato teniendo en cuenta la prolongación de la situación de pandemia. En segundo lugar, la docencia durante la pandemia constituye una experiencia más que ha fomentado mi autonomía y capacidad de respuesta ante situaciones laborales complejas como docente e investigador. Y, en tercer lugar, la comodidad de poder dar la clase desde cualquier sitio, facilitando en gran medida la conciliación.

En conclusión, el impacto del Covid-19 ha supuesto grandes dificultades para poder mantener una docencia de calidad pero, como cualquier otra experiencia vital, también conlleva importantes lecciones y aprendizajes. No obstante, en un contexto cada vez más digitalizado no solo en el ámbito universitario, sino también social, que parece que va a continuar avanzando hacia un modelo educativo que prima y prioriza continuamente lo «online» y el trabajo en «la nube», surge una pregunta inquietante: ¿Dejará de ser útil y necesaria la figura del profesor/a para impartir la docencia universitaria?

## 9. Formar para generar conocimiento: más allá de acumular información

*José Antonio Coello Carrero*<sup>13</sup>

*Síntesis: la proliferación de información generada con los múltiples dispositivos de que se dispone no basta por sí misma para generar conocimiento. Se requieren técnicas que extraigan dicha información para obtener información que sirva a nuestros intereses.*

*Palabras clave: conocimiento, inteligencia de negocio.*

Es indudable que la situación derivada de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 ha provocado multitud de rupturas en el quehacer diario en un gran número de facetas de nuestras vidas. No solo del trabajo, también del ocio. Nos ha obligado a adaptarnos a la nueva situación.

Desde el punto de vista del ocio, la pandemia nos ha “brindado” la oportunidad de pasar más tiempo en casa. Un ejemplo de ello ha sido el aumento del consumo de series televisivas o de plataformas de pago. Precisamente, quería traer a colación una escena de uno de los capítulos de la serie “Persons of Interest”. En él, se ve a uno de los coprotagonistas que tiene que impartir una clase a unos alumnos teniendo como fondo una pizarra en la que únicamente aparece escrito el número  $\pi$ . Este personaje representa, en la serie, a un multimillonario informático que ha elaborado el software del mayor sistema de vigilancia secreto para la ciudad de Nueva York, que se sirve —entre otros dispositivos— de las cámaras de video de la ciudad. En un momento dado, llega a decir que, si sustituyéramos un bit de información por cada cifra decimal del número  $\pi$ , estaría comprendido en él toda la información que el ser humano (y cualquier máquina) pudiese generar en toda la historia de la humanidad. La clave estaría en la capacidad de extraer la información para darle utilidad.

En los últimos años, el desarrollo tecnológico ha permitido la aparición en el mercado, de numerosos dispositivos y tecnologías como ordenadores, tabletas, teléfonos móviles, relojes, electrodomésticos y un sinnúmero de artilugios encuadrados dentro del Internet de las cosas, entre otros. Esto, junto a la capacidad de

---

<sup>13</sup>Diplomado en Salud Pública. Médico forense. Jefe de Servicio de Laboratorio. Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Aragón.

almacenamiento en la nube y el desarrollo de las infraestructuras de red, unido a la popularización de su uso, lleva a que continuamente se esté generando y transmitiendo cada segundo en todo el mundo, una ingente cantidad de datos y de formatos variados. Estamos, permítaseme el paralelismo con la escena anterior, dando forma o rellenando cada vez más el número  $\pi$  aunque nunca llegaremos a completarlo por ser infinito.

Sin embargo, la ingente cantidad de información generada y transmitida debe llevarnos a considerar, en muchos casos, que los datos no son suficientes por sí mismos para generar conocimiento. El paso siguiente es precisamente la adquisición de dicho conocimiento, que consiste en transformar esos datos en información. Necesitamos, por tanto, extraer de dicha fuente de conocimiento una información útil como por ejemplo hacemos cuando empleamos técnicas estadísticas encaminadas a conocer cómo se comportan esos datos. De ahí la necesidad de que el alumnado, desde un punto de vista multidisciplinar, pueda formarse en análisis de datos (*business intelligence* o inteligencia de negocio) y, ya en un nivel más avanzado, en *big data* para que pueda aplicarlo en su materia objeto de formación.

Desde otro punto de vista, se ha dado un impulso a la actividad online, de tal forma que nos hemos tenido que adaptar al uso de las, no tan nuevas en muchos casos, herramientas informáticas de transmisión de imagen y sonido en tiempo real. Esto ha supuesto que dichas herramientas pasen a formar parte del uso cotidiano, informáticamente hablando. Ello ha supuesto múltiples dificultades, como por ejemplo desde el punto de vista de la necesidad de adecuar a estas exigencias la infraestructura informática, tanto de software como de hardware y tanto en casa como en el trabajo. Muchas instituciones que eran reacias al uso de estas herramientas, no solo se han visto obligadas a adaptarse, sino que les ha llevado a extender su uso y a emplearlas con más frecuencia que antes, más allá de la previsible resolución de la pandemia.

En este punto querría llamar la atención a lo que considero que sería de interés: la formación básica de estas herramientas en las distintas disciplinas universitarias, ya que ello supondrá una mejor utilización de los recursos encaminados no solo a la formación (enseñanza primero) sino al trabajo después.

En lo personal, he realizado únicamente cursos como alumno, tanto de actualización como de formación continua. Debo decir que un elemento común a los cursos que he realizado es la baja participación activa de los alumnos, aspecto que creo que debería mejorarse y, por lo tanto, estimular la participación activa en estos eventos formativos.

## 10. Reflexionar las conquistas

*Pilar Diago Diago<sup>14</sup>*

*Síntesis: el objetivo de este trabajo es exponer las adaptaciones que en tiempos de pandemia tuve que realizar para continuar ofreciendo una docencia de calidad en Derecho Internacional Privado. A su vez, analizo las dificultades y las ventajas e inconvenientes de los diversos sistemas docentes adaptados, desde el prisma del contexto crítico en que se desarrolló la docencia. De todo ello, se extraen conclusiones orientadas a perfeccionar la transmisión del conocimiento, sea cual sea el escenario en que se tenga que trabajar.*

*Palabras clave: Derecho Internacional Privado, aula invertida, enseñanza híbrida, docencia virtual.*

### 10.1. Contexto docente: Confinamiento

Los acontecimientos derivados de la pandemia han impactado directamente en la docencia de mi disciplina en los dos cursos en los que nos vimos sorprendidos por confinamientos y diferentes olas de enfermedad. En la actualidad existe incertidumbre sobre lo que va a pasar, dado que la gran parte de mi docencia se concentra en el segundo semestre. Ahora bien, la experiencia adquirida en los dos cursos anteriores hace que tenga una buena preparación para abordar prácticamente todos los escenarios.

#### 10.1.1. Dos metodologías de docencia: docencia virtual y aula invertida

El primer curso fue realmente duro. Se anunciaba un confinamiento que evaporaba la docencia presencial y nos dejaba un escenario de total soledad. Literalmente, de un día para otro, me encontré con un escenario nuevo, extraño, hostil y sin ningún tipo de ayuda ni orientación institucional que permitiera establecer un puente, lo menos traumático posible, entre la docencia presencial y aquello a lo que nos enfrentábamos.

La sorpresa, dio paso a unas horas de parálisis, tras lo cual llegaron días, semanas y meses de trabajo exhausto. La lentitud en la respuesta institucional me obligó a investigar contra reloj todas las posibilidades a mi alcance para continuar

---

<sup>14</sup>Derecho Internacional Privado, Grado en Derecho.

con la mayor normalidad (si esto era posible) mis clases. En un fin de semana me familiarice con las famosas videoconferencias y el mismo lunes, envié a los estudiantes un mensaje en el que les anunciaba que continuaríamos nuestras clases por esta vía.

A su vez, asumí la coordinación de otro grupo de docencia, cuya profesora optó por un sistema de «aula invertida». Se diseñaron los materiales a la carta y se pusieron a disposición de los estudiantes. Todas las semanas recibían una circular con el plan de trabajo y las actividades que debían desarrollar. La semana siguiente recibían la corrección de las mismas junto con otra circular y el plan de trabajo para la semana. Los estudiantes tenían acceso a tutorías para resolver sus dudas a través del correo electrónico. Todo el material, casos prácticos, prácticas complementarias, de extensión etc. era igual que aquel que yo empleé en mi docencia «virtual».

No se perdió ni un solo día de clase, se impartió todo el programa y los estudiantes recibieron la misma formación que en tiempo de no pandemia. Eso sí, a un coste muy elevado que ponía a prueba la resistencia física y mental.

## 10.1.2. Dificultades, ventajas y desventajas de las metodologías empleadas:

### 1. Docencia virtual

*La primera fase* fue estudiar las herramientas que teníamos a nuestro alcance y su funcionamiento. Utilice *Zoom* y *Google Meet* y termine utilizando sólo este último, dado que tenía muchos estudiantes y *Zoom* presentaba limitaciones. Esta fase fue muy breve, sólo un fin de semana, ya que el lunes continuaba la docencia. Son herramientas muy sencillas que enseguida se aprende a utilizar.

*La segunda fase* fue utilizarlas para la docencia. Es difícil olvidar la primera vez que te enfrentas a una cámara con casi un centenar de estudiantes conectados y la sensación de hablar a una pantalla. El contexto era frío, no percibías las reacciones de los estudiantes y el intercambio era muy complicado porque tenías que utilizar el chat además de estar concentrado en tus explicaciones.

*La tercera fase* la centré en superar las limitaciones evidentes que ofrece una docencia *online*. Para ello, hice caso omiso a la recomendación de que los estudiantes no tuvieran la cámara encendida en mis sesiones y que tuvieran todos los micrófonos apagados. Diseñe un protocolo de clase virtual que superara la frialdad del medio que nos veíamos obligados a utilizar, e implique a los estudiantes tanto en su elaboración como en su consecución.

*El resultado* fue muy satisfactorio dentro de las circunstancias. Logré una implicación muy alta de los estudiantes y un rendimiento muy elevado. Todos ellos tuvieron la oportunidad de intervenir resolviendo las prácticas y por tanto, probaron la sensación de hablar a una pantalla. Esta coyuntura la aproveché para mejorar la oratoria.

Por otro lado, modifique la forma de dar clase. El formato virtual no permite mantener la atención mucho tiempo, ello hace necesario que los contenidos teóricos se transmitan de manera breve y más directa. Lo mismo ocurría con el planteamiento del resto de actividades. Adapté y configuré todas las explicaciones al nuevo contexto y diseñé *exnovo* todas las actividades que desarrollamos en el curso. Huelga decir el gran esfuerzo que ello requirió.

A nivel material utilicé mis propios medios y adquirí todos los recursos que pude para mejorar la experiencia de dar clase *online*, desde pizarras, rotuladores a aros de luz para que se pudiera ver mejor la imagen. Fui incorporando otros recursos como imágenes, cortes de películas y todas las herramientas que proporciona *Millennium DIPr*, la plataforma online que dirijo y gracias a la cual pude llevar a buen puerto la docencia en el momento más difícil que vivimos, el de total aislamiento.

Mención especial merece el apoyo que de manera espontánea encontramos los usuarios de redes sociales. Varios compañeros de Unizar y de diferentes disciplinas conectamos, en especial, a través de twitter y nos apoyamos mutuamente, tanto a nivel técnico como a nivel emocional. El camino se hizo menos difícil al encontrar compañía.

## 2. Aula invertida

La metodología del aula invertida es muy difícil de implantar en Derecho. Hay muchas razones para ello, pero quizás la principal es que a los estudiantes les cuesta mucho ser autónomos en su aprendizaje. Acostumbrados a un contexto de explicaciones presenciales, el paso a tener que estudiar directamente el material, pese a todo el apoyo tutorial que se les dio, resultó casi traumático.

Al principio estuvieron desorientados, después tomaron el pulso a su plan de trabajo y finalmente se adaptaron a él, con bastantes buenos resultados. No obstante, la sensación que transmitían no fue positiva. El no tener un contacto directo, aunque fuera de manera virtual con el profesor, los llevaba a creer que su aprendizaje era peor y que se esforzaban mucho más que si hubieran tenido la docencia presencial.

## 10.2. Contexto docente: Limitación de estudiantes en el aula

El aislamiento dio paso a la limitación de estudiantes en las aulas. La Unizar dejó que cada centro organizase la docencia. En la Facultad de Derecho no se abrió un debate a todo el profesorado, de cuál sería la mejor metodología docente en estas circunstancias, dado que nuestros grupos son muy numerosos y la docencia presencial se hacía imposible. Se impuso la docencia híbrida para las clases teóricas y la presencial para las prácticas dividiendo grupos.

### 10.2.1. Metodología docente: enseñanza híbrida

Con mucho, la peor metodología docente es la enseñanza híbrida. Son numerosos los trabajos que especifican las causas de este desastre de metodología, por lo que no voy a incidir en ellas. Sólo mencionaré que la «enseñanza tipo pulpo» en la que la atención del profesor tiene que estar dividida entre su propia concentración para la exposición del tema, los estudiantes que tiene en el aula y los que están en pantalla, genera una insatisfacción mayúscula tanto en el docente como en el discente. Prueba de ello es que los estudiantes rápidamente dejaron de asistir a las clases presenciales y preferían conectarse desde sus ordenadores.

Esta metodología aúna lo peor de la docencia virtual y lo peor de la docencia presencial. Como se ha expuesto la enseñanza online requiere adaptar la metodología para lograr transmitir el conocimiento de manera eficiente. Lo que vale para la docencia presencial no vale para la virtual y convertir la docencia virtual en una mera retransmisión de clases presenciales, tipo retransmisión de televisión, es el camino más corto para causar desmotivación en el estudiante.

## 10.3. Consideraciones finales:

Es innegable la dureza y dificultades extremas que los tiempos de pandemia han generado para la enseñanza en las Universidades, que tienen como sello de identidad la presencialidad. También es indudable el reto que ha supuesto enfrentarse a nuevos contextos y superar la adversidad. Es momento de reflexionar sobre las conquistas realizadas y extrapolarlas a nuestra experiencia docente para «construir una mejor Universidad al servicio de una mejor sociedad».

## 11. Sensaciones encontradas

*Antonio Eito Mateo<sup>15</sup>*

*Síntesis: El autor reflexiona sobre la docencia en el tiempo de pandemia, con algunas dudas, y sensaciones encontradas, como el propio título indica, pero con la satisfacción de ver que la enseñanza y la formación de personas han podido continuar*

*Palabras clave: sensaciones, formación permanente, esfuerzo, compromiso.*

La docencia en tiempos pandémicos me trae a la mente sensaciones encontradas. Algunas, casi se podría decir que, incluso contradictorias.

Por una parte, en lo primero que pienso es en sorpresa. Esta situación, al menos a mí me pilló totalmente desprevenido, y hasta que no nos vimos inmersos en los cierres, incluso en el confinamiento, no tomé conciencia de la verdadera dimensión de la situación. Cuando se tuvieron las primeras noticias del virus casi pensaba como en anteriores situaciones con otros «contagios» en algo casi lejano y exótico, pero luego la realidad se ha impuesto mostrando la importancia de las interconexiones globales y del carácter social de los problemas.

Luego tengo una sensación, de mucho trabajo, de cambio, de innovación, de búsqueda, ya que ante el hecho de que se debía afrontar el final de curso (19-20) a distancia, hacía falta consolidar conocimientos sobre herramientas, evaluación, conectividad... y por supuesto de esfuerzo, tanto de docentes, como de estudiantes y de todo el personal, ya que hubo que adaptarse a una situación totalmente desconocida, al menos para mí.

Y finalmente la sensación es de alivio y satisfacción, ya que aún con unas situaciones complicadas, con riesgo para la salud y problemas para llevar adelante adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han conseguido sacar adelante dos cursos especialmente complicados. Que las y los estudiantes hayan podido seguir estudiando y completar su formación es la mejor noticia que se puede tener echando la vista atrás.

---

<sup>15</sup> Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Asignaturas: 26116 Trabajo Social con Comunidades, Grupo 1, 65 estudiantes, Grado Trabajo Social; 26129 Trabajo Fin de Grado, 6 TFG dirigidos, 4º curso, Grado Trabajo Social; 67510 Políticas Migratorias, grupo único, 12 estudiantes, Master Sociología Políticas Públicas y Sociales.

A modo de resumen-diagnóstico me gustaría destacar lo siguiente:

1. La universidad tiene protocolos y procedimientos rígidos, pero se demostró que ante una situación urgente y sobrevenida se pudo actuar (además las guías docentes, aumento de la capacidad de Moodle...)

2. El esfuerzo realizado por todos los agentes que intervienen en el proceso educativo fue importante y poniendo todo el mundo de su parte se han logrado unos resultados satisfactorios y poder continuar con la formación de las y los estudiantes.

3. Las tecnologías, más o menos disruptivas, han demostrado su capacidad, y su realidad. De hecho, creo que están introduciendo cambios que se van a quedar en la cotidianeidad de nuestras realidades. Quizá se ha vivido de espaldas a ellas durante mucho tiempo.

4. La formación permanente del profesorado y del PAS es algo que se ha demostrado que me necesario, es la base sobre la que organizar la docencia y cualquier proceso en la universidad. Se debería buscar fórmulas que premiasen esta formación y su aplicación práctica en las clases, cursos y evaluaciones.

5. Tengo alguna duda sobre la calidad de la formación recibida, y algún proceso evaluativo. Indudablemente teníamos y tenemos una formación diseñada para la presencialidad, y es algo en lo que creo que somos buenos y estamos entrenados. Ante situaciones que han exigido cambiar esta presencialidad hacia lo semi o totalmente online, y sobre todo con una gran premura de tiempo, quizá haya hecho que se resienta la calidad de la enseñanza que impartíamos. Lo mismo ante alguna evaluación, creo que teníamos en muchos casos ya muy probadas diferentes herramientas para evaluación continua, sumativa o final, y quizá no hemos sabido adaptarnos a los nuevos requisitos que la situación pandémica nos pedía.

## 12. Estar conscientes

*Pedro José Escriche Bueno*<sup>6</sup>

*Síntesis: La adaptación a las nuevas tecnologías de enseñanza semipresencial y online exige de un esfuerzo suplementario del profesor para mantener la calidad de la docencia*

*Palabras clave: presencialidad, tecnología, adaptación*

Durante el curso 2020-21, he sido colaborador extraordinario y, como tal, he desarrollado únicamente docencia en el Máster propio en Cooperación al Desarrollo.

Este máster estaba configurado exclusivamente en modalidad presencial, tocándome impartir tres sesiones presenciales tres viernes consecutivos de diciembre de 2020, para la asignatura 4, y una sesión presencial adicional para la asignatura 6, en febrero de 2021.

Justo la última semana de noviembre, poco antes de la clase presencial, nos confinaron a toda la familia por COVID y el 12 de diciembre di positivo. Todas las clases de la asignatura 4 tuvieron que ser forzosamente on-line.

Esta situación me obligó a modificar las presentaciones PowerPoint que acompañaba a las clases, para permitir un seguimiento más autónomo, dado que la clase se iba a retransmitir en directo por Google Meet, pero también se iba a grabar para que los alumnos con dificultades horarias pudieran acceder a ella en cualquier momento. También hubo que eliminar las actividades participativas de grupo que había previstas en la dinámica de las clases, dado que los estudiantes tampoco estaban en el aula.

Lo más difícil resultó la facilitación de la participación a través del chat. Efectivamente, el profesor, al mismo tiempo que iba desarrollando el tema y pasando la presentación, tenía que estar atento al chat donde los estudiantes que querían decir o preguntar algo lo iban anunciando. El estar atento a tres cosas a la vez: lógica de la exposición, diapositiva coherente y estado del chat, supuso un enorme esfuerzo que además, no permitió dar agilidad a la clase, dado que en varias ocasiones, me percaté de que algún alumno quería intervenir cuando ya se había pasado a otro tema, obligando por lo tanto a volver atrás.

---

<sup>6</sup>El sistema de cooperación para el desarrollo y Cooperación para un desarrollo sostenible II. Tecnologías y medio ambiente, ambas del Máster propio en Cooperación para el Desarrollo.

Durante la pandemia he podido conocer diferentes interfaces de comunicación: Zoom, Jitsi, Teams, Meet,... Zoom presenta la ventaja de que los participantes tienen una opción adicional al chat, que es levantar la mano, y que cuando lo hacen, hay un aviso muy visible que permite percatarse rápidamente al profesor. Lástima que la Universidad no optó por esta herramienta. Ciertamente, Google Meet proporciona un entorno estable e intuitivo pero le faltaría una característica como esta.

Por lo demás, el manejo de estas herramientas estuvo facilitado por la experiencia adquirida durante la pandemia con las diferentes aplicaciones de videollamada, que utilicé de forma indistinta en jornadas, reuniones de trabajo, charlas, etc.

Pasamos así, de forma muy rápida, de no conocer más de una o dos herramientas, a manejarlas con soltura en al menos cuatro de ellas.

En todas ellas, la dinamización del grupo es el gran reto. A eso se le añade la dificultad comentada con Google Meet respecto a la petición de intervención. Ninguna de estas herramientas puede compararse con la cercanía y la confianza que otorga la presencialidad en el aula.

Por otra parte, ya una vez fuera del confinamiento, tuve que impartir un tema de la asignatura 6 del Máster.

Como ya podía impartir presencialmente, pensaba volver a los esquemas tradicionales que manejo en el aula (interpelación directa a los estudiantes, interpretación de su lenguaje corporal para determinar si están o no interesados o de acuerdo,...), sin embargo se decidió mantener un formato semipresencial, para así facilitar a algún alumno que estaba confinado, la asistencia a la clase.

La semipresencialidad planteó retos distintos: el mantener un formato presencial con alumnos en clase y mezclarlo con alumnos no presenciales supone una gran dificultad. Dependiendo de la configuración técnica del aula, no puedes moverte de un espacio concreto porque si no, te sales del foco de la cámara. Pero además, en muchas de ellas, si no estás muy cerca del micrófono, los que están en casa no te escuchan.

Por otra parte, las intervenciones de los alumnos presenciales difícilmente pueden ser escuchadas ni vistas por los alumnos en casa, lo que obliga al profesor a repetir las cerca del micrófono, ralentizando la clase.

En conclusión, de nuevo el profesor tiene que estar consciente de la materia que imparte, de la presentación que tiene en pantalla, de los alumnos presentes y sus actitudes y participaciones, pero además de los alumnos on-line, de sus participaciones y de su lenguaje corporal. Y todo ello, sin salirte del foco de la cámara ni alejarte del micrófono.

La pérdida de naturalidad y ritmo en la exposición es inevitable.

Sin duda, en todos los casos, la ventaja de poder participar online aun estando confinados, compensa muy sobradamente las dificultades mencionadas, pero sí que es necesario continuar la mejora técnica de las aulas que permita disponer de cámaras que puedan captar al profesor incluso en movimiento, y también a los alumnos, y micrófonos de ambiente.

Asimismo, la tecnificación de las clases ha obligado a muchos profesores a especializarse en la instalación de micrófonos, cámaras, pantallas, altavoces,... No solamente las aulas tienen que mejorar su equipamiento, sino que es preciso que el personal del centro se encargue de que las aulas estén listas para su uso sin la habitual pérdida de tiempo de clase derivada de la configuración de los sistemas y los equipos.

## 13. Trabajar incansablemente

*María Isabel Fuertes Lázaro<sup>17</sup>*

*Síntesis: Trabajar incansablemente para dar continuidad al aprendizaje y minimizar el impacto de la pandemia en la formación de nuestros alumnos.*

*Palabras clave: Incertidumbre, Innovación, Trabajo en equipo.*

La nueva situación sanitaria debido a la COVID-19 ha supuesto un fuerte impacto en nuestra sociedad, que ha trastocado nuestra rutina y actividad diaria en muchos aspectos. La educación superior no ha sido la excepción.

Optometría Clínica es una asignatura obligatoria, anual, que se imparte en el tercer curso del Grado en Óptica y Optometría. Es una asignatura mediante la cual el alumno adquiere las bases para el desempeño de su actividad en un ámbito clínico. Esta asignatura combina las sesiones teóricas con un alto volumen de clases prácticas, cuyo objetivo es facilitar una mejor comprensión de los contenidos y permitir a los alumnos adquirir las aptitudes y habilidades necesarias para el desarrollo asistencial y más clínico del Grado. Esta parte práctica se desarrolla en su totalidad en las consultas de dos centros hospitalarios de referencia en Aragón (Hospital Universitario Miguel Servet y Hospital Nuestra Señora de Gracia). Las limitaciones sanitarias que surgieron a finales del curso 2019-2020 y que continuaron a comienzos del 2020-2021, unidas a la alta presión asistencial a la que estaban sometidos los hospitales y centros sanitarios, afectaron de lleno a esta asignatura y nos obligaron a replantearnos tanto parte de su estructura como la metodología de la misma.

Poco antes de que las medidas de confinamiento adoptadas al inicio de la pandemia produjeran el cierre de todos los centros, a nuestros alumnos ya se les había prohibido la asistencia a los hospitales. Esto produjo un aluvión de llamadas y correos que apenas nos dejaban tiempo para pensar en cómo replanificar los contenidos que quedaban pendientes por impartir. Además, la situación de angustia general, el miedo y la incertidumbre que se vivieron en los siguientes días no fueron los compañeros de trabajo más idóneos. Pero los profesores de la asignatura reaccionamos rápido y vimos claro que teníamos que trabajar duro, y en equipo, para poder adaptar los contenidos pendientes. Aunque la presencialidad pudiera volver a retomarse en unas semanas (por aquel entonces no conocíamos cuál iba a

---

<sup>17</sup>Asignatura: Optometría Clínica, Curso: 3º, Nº de estudiantes: 50, Titulación: 297 – Graduado en Óptica y Optometría. Centro: 100 – Facultad de Ciencias

ser el alcance ni la duración de las limitaciones implantadas), ya sabíamos que nuestros alumnos no iban a poder entrar en los centros hospitalarios durante un largo periodo de tiempo. Por ello las prácticas hospitalarias iban a verse seriamente comprometidas.

En principio, los contenidos teóricos que quedaban pendientes por impartir, se llevaron a cabo mediante sesiones telemáticas, ya que consideramos que era un medio más directo y efectivo que incluir líneas de audio en nuestras presentaciones. Con ellas podíamos sentirnos más cerca de los alumnos y les daba la oportunidad de plantear dudas en directo si éstas surgían. Por otra parte, quedaba pendiente la exposición y debate de unos trabajos de investigación que habían sido programados para finales de curso. Se impartieron también a través de Google Meet, y se adelantaron en el tiempo para poder dejar libres las últimas semanas de curso, por si finalmente se podía llevar a cabo alguna práctica presencial en las consultas de los hospitales antes de finalizar el curso. Con el tiempo vimos que estas prácticas no iban a poder retomarse, por lo que decidimos crear nuevas presentaciones y pequeños vídeos didácticos, que complementamos con una recopilación de recursos audiovisuales y bibliográficos, que fueron compartidos a través de la plataforma Moodle. Fue un trabajo a contrarreloj y muy intenso, pero nos permitió terminar el curso de la mejor manera que creímos posible.

De cara al siguiente curso académico, y con algo más de tiempo que nos brindaron los meses de verano, decidimos reestructurar la metodología de la parte práctica. Sabíamos que las limitaciones en las prácticas hospitalarias iban a seguir existiendo, pero lo afrontamos con ganas e ilusión. Lo consideramos como una oportunidad para poder mejorar la asignatura y ofrecer nuevas herramientas de aprendizaje a nuestros alumnos.

En primer lugar, creamos un amplio dossier de casos clínicos, con informes, imágenes y datos de pacientes reales. Los repartimos por grupos. En una primera fase los alumnos los trabajaron de forma individual. En una segunda fase se realizó una corrección por pares. Posteriormente se hizo también una sesión conjunta para poner en común todos los casos y se estableció un amplio debate en el que los alumnos participaron de forma activa. Finalmente se puso a disposición de los alumnos el dossier de casos completo con las soluciones correspondientes. Fue una nueva experiencia tanto para alumnos como para profesores, pero resultó muy gratificante encontrar resultados de aprendizaje muy positivos y buenas valoraciones de la actividad por parte de los alumnos, aunque la elaboración de dicho material, la coordinación del trabajo y el seguimiento de los alumnos no fue una tarea fácil.

Por otra parte, creamos un repositorio web de videotutoriales. Previo a la realización de cada bloque práctico, en cursos anteriores se incluía una explicación

del protocolo a realizar en cada prueba exploratoria y cómo era el manejo de los distintos aparatos clínicos que tenían que utilizar durante la sesión práctica. Los alumnos necesitan saber de antemano en qué va a consistir cada prueba y cómo tienen que actuar durante la exploración clínica con los distintos equipos instrumentales. El elevado número de técnicas que se deben tratar durante el curso y la complejidad de algunos contenidos y procedimientos, hace que la lectura y comprensión de los guiones de las prácticas sea en ocasiones ardua, extensa y de compleja interpretación. Esto, habitualmente, implicaba la necesidad de comenzar cada sesión práctica con una explicación y una demostración «in-situ» de cómo utilizar cada aparato, lo que conllevaba, a su vez, la necesidad de usar un tiempo considerable de clase antes de poder comenzar la práctica propiamente dicha. Además, como los grupos de prácticas suelen constar de unos 12-14 alumnos, de forma inevitable teníamos que estar todos juntos concentrados alrededor del aparato a explicar, en una consulta pequeña y con poca ventilación, sin poder mantener las distancias de seguridad, con todo lo que ello conllevaba. Por todo esto decidimos crear unos vídeos docentes que mostraran la realización de las distintas técnicas de evaluación y el manejo de los equipos de diagnóstico que se estudiaban en cada sesión práctica, e incluimos también una detallada interpretación de los resultados obtenidos tras la exploración con cada instrumento de diagnóstico y una explicación de los diferentes parámetros obtenidos en cada prueba. Estos videotutoriales los hemos considerado muy útiles, no sólo para la preparación previa de las prácticas en los centros hospitalarios, sino para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, constituyendo un material de estudio y de consulta muy útil para los alumnos de cara a la preparación de los exámenes finales.

Todo el material teórico-práctico se puso a disposición del alumno en el Anillo Digital Docente, y se irá revisando, actualizando y ampliando de forma continua.

Google Meet ha sido, por descontado, una herramienta muy útil que nos ha acompañado y facilitado notablemente el trabajo y la comunicación con los alumnos. También se ha puesto de manifiesto la utilidad de los cursos de formación sobre nuevas herramientas docentes que hemos recibido los profesores.

¿Ha sido costosa la adaptación y la incorporación de los nuevos cambios? Sí, y mucho. Sobre todo, por lo novedoso de la situación, por la incertidumbre que ha generado, por la forma en que nos ha sobrevenido todo y por el poco tiempo del que la mayoría de las veces disponemos. ¿Ha merecido la pena el trabajo y esfuerzo invertido? Sí, sin duda alguna. Resulta muy gratificante y alentador ver cómo nuestro trabajo da sus frutos, cómo los alumnos disfrutan en el proceso de aprendizaje, cómo responden, se implican y valoran el trabajo que hacemos por y para ellos. Y eso nos ayuda a seguir innovando, a seguir adelante.

## 14. Algo más

*Andrés García Inda*<sup>18</sup>

*Síntesis: las condiciones de la pandemia han agudizado la necesidad de plantearnos la cuestión sobre el sentido y la función humanista de la Universidad en la formación del sujeto.*

*Palabras clave: digitalización, humanismo, sujeto, formación.*

Al finalizar el primer cuatrimestre del curso 2021-2022, en el que desde el mes de noviembre disfrutábamos una relativa «normalidad» en la docencia (clases presenciales sin limitación de aforo), cundía una sensación compartida con algunos otros compañeros sobre ciertos hábitos adquiridos por parte de estudiantes y profesores que parecían dificultar la actividad docente. Tengamos en cuenta que algunos de los alumnos que este curso finalizarán sus estudios de Grado llevan casi la mitad (o más) de su vida universitaria condicionados por la pandemia. Por unas razones u otras, muchos de ellos no han hecho en esos cuatro años ninguna disertación oral en público, no han reflexionado ni debatido con sus compañeros en clase, sus materiales docentes se basan fundamentalmente en esquemas, no han hecho un examen oral o si lo han hecho es en las difíciles condiciones de la docencia virtual, etc. Su experiencia en la Universidad, en suma, no dista de la de un curso por correspondencia. Por eso, cuando en ocasiones se oye decir que los cambios ocasionados por la pandemia «han venido para quedarse» uno no puede sino sentir un cierto escalofrío.

Porque, en el fondo, las circunstancias de la pandemia han venido a subrayar la pregunta sobre el sentido mismo de la Universidad, o sobre su irrelevancia, si se la priva de todo aquello que ésta debería ofrecer para el cumplimiento de su misión: profesores y compañeros, libros y laboratorios y, sobre todo, lo que según Massimo Recalcati constituye el latido del corazón de la escuela (y por extensión de la Universidad): *la hora de clase*, en la que todo lo anterior se conjuga en un clima de autoridad (la del conocimiento y la tradición, que el maestro representa) y de libertad, y que últimamente se ve erosionada en sus principios, «marginada por actividades que exceden la enseñanza en sentido estricto, aplastada bajo la prensa de una evaluación cada vez más reducida a medida» o, con las circunstancias de la pandemia, convertida en una mera retransmisión virtual o un juego electrónico. ¿Y

---

<sup>18</sup>Derecho y Ética en Grado en Derecho.

para qué todo eso? se preguntan algunos. ¿Realmente es necesario? ¿No son las circunstancias actuales la «oportunidad» —dicen— de digitalizar la enseñanza?

Muchos pensamos que la Universidad debería proporcionar algo más que un título o una capacitación técnica (¡y por supuesto no menos que eso!). Habitualmente decimos de un modo pomposo y bastante vacío que ese «algo más» consiste en «enseñar a pensar», lo que en *El rebaño excelente* (un libro que todo universitario debería leer), William Deresiewicz describe como «construir un yo», «construirse un alma» o «inventarse una vida». El propósito de la Universidad, dice Deresiewicz de forma sugerente, es o debería ser dar a sus estudiantes la oportunidad —porque no es una garantía, claro, sino una ocasión que estos lamentablemente pueden desaprovechar— de «convertirte en una persona más interesante», o de hacerse mayores, de «convertir a los adolescentes en adultos». ¿Cómo? A través del estudio y la lectura, de la conversación y la reflexión, profundizando en el descubrimiento de los límites y en la rebelión contra los mismos, en el aprendizaje de la incertidumbre y el desarrollo de un pensamiento estratégico, en la responsabilidad y el compromiso, en la apertura y la educación del deseo, en la vida interior y el descubrimiento de la propia vocación... Naturalmente que no es necesario ir a la Universidad para todo eso. Quizás en otros momentos de la historia el espacio universitario podía ser un lugar privilegiado para ello, pero en nuestro tiempo los jóvenes seguramente pueden encontrar fuera de los campus universitarios otros muchos y mejores recursos para esa tarea de descubrimiento y construcción personal. «No es que haga falta ir a la Universidad para eso —dice el propio Deresiewicz—, pero si vas a ir de todos modos, entonces eso es lo más importante que hay que conseguir».

Pero en nuestros días el auténtico problema no es que la Universidad pueda estar perdiendo protagonismo como espacio de aprendizaje y desarrollo personal, sino que en ocasiones incluso se convierta en un impedimento o un obstáculo para esa tarea, a la vista de ciertas derivas hacia la sobreprotección, la infantilización y la clientelización de la actividad universitaria, muy a menudo fomentada por quienes aparentan protestarla. Y que las condiciones de trabajo impuestas a propósito de la pandemia —en algunos casos inevitables, en otros no— favoreciendo la digitalización y evitando la presencialidad, etc., contribuyan a acelerar esa deriva y a acentuar su irrelevancia en la formación del sujeto. A veces la verdadera oportunidad no reside en aprovechar las limitaciones que imponen las circunstancias, sino en resistirse a ellas.

«La gente va a los monasterios con el fin de averiguar para qué ha ido — escribe Deresiewicz—, y la universidad tiene que ser lo mismo». ¿Lo somos?

## 15. Un toque de realismo

*Jesús García Martínez<sup>19</sup>*

*Síntesis: La academia, más allá de la gestión inmediata de los retos planteados por situaciones de incertidumbre, debe de liderar de modo proactivo el impacto de la cultura digital en los procesos de enseñanza. Lo cual conlleva la propuesta y emergencia de nuevos modelos organizativos de las instituciones universitarias. Se trata de ir anticipando lo que inevitablemente se va a producir en un futuro, que ya es presente. Quizás haya que ir hacia una «educación universitaria más líquida».*

*Palabras clave: Anticipación, diseño participativo, academia líquida.*

La transformación de las metodologías docentes, en mi caso, no se ha llevado a cabo en un escenario deseable o normalizado; si no que ha sido fruto de las exigencias docentes, motivada por la situación de pandemia que ha afectado a todo el sistema y la comunidad universitaria. Obviamente, éste no es el contexto más adecuado para proceder a los necesarios cambios en la aplicación de herramientas digitales. Pero, la fuerza de las circunstancias es lo que ha desencadenado los cambios en los usos docentes de la educación superior.

Considero que hay que efectuar un abordaje colectivo e interdisciplinar, no solamente por los responsables y autoridades académicas sino por toda la comunidad universitaria (PDI, alumnado y PAS). Desde esta perspectiva se trata de poner en valor desde el ámbito de los actores universitarios la necesidad de una mayor implicación y participación en el debate, planificación y posterior diseño de aquellas estrategias docentes con impacto digital.

Como se suele decir, estos cambios han llegado para instalarse definitivamente en la estructura docente universitaria. Han sido profundos e irreversibles cambios que el impacto de la covid-19 ha provocado en el sistema universitario. Sería un error convertirlos en anécdota pasada y superada. Nada más lejos de la realidad. Uno de estos cambios, y no menor, es la necesidad inevitable del manejo más o

---

<sup>19</sup>Asignatura. Organización de Servicios Sociales. Grupo: 2. N° de alumnos: 55. Grado en Trabajo Social. Facultad de CC. Sociales y del Trabajo. Asignatura. «Trabajo Social en el ámbito de la Justicia». Grupo: mañanas. N° de alumnos: 70. Grado en Trabajo Social. Facultad de CC. Sociales y del Trabajo.

menos acertado de la incertidumbre; o de la complejidad de las nuevas situaciones educativas.

La realidad de la pandemia nos ha venido a dar un toque de realismo, que tal vez pueda convertirse en un impulso definitivo hacia nuevos paradigmas en el campo de docencia universitaria. En este sentido la academia debe reconocer no solo los beneficios de las nuevas tecnologías, que obviamente los tiene, sino también de afrontar los nuevos retos. No solo se trata de gestionar –salir del paso de situaciones sobrevenidas y totalmente inesperadas- sino sobre todo de liderar dichos cambios digitales. Todo esto sobrepasa, bajo mi punto de vista las competencias encomendadas al departamento o a la propia facultad. Pero, tampoco es responsabilidad únicamente de las autoridades académicas. Este desafío afecta, como se ha señalado, a toda la comunidad universitaria. Convertir la crisis en oportunidad, es decir, interiorizar en el cuerpo docente estas nuevas tecnologías digitales, cuyo efecto directo va mucho más allá de la adaptación de las metodologías «ad hoc». Todo esto conlleva de forma necesaria la propuesta y emergencia de nuevos modelos organizativos de las instituciones universitarias.

Esta reconversión digital de la Universidad, tiene que venir por convicción, no tanto por las imposiciones de las circunstancias coyunturales, por lo que demanda de una nueva estrategia que, hoy por hoy, lamentablemente la academia carece. Un problema, no menor, ante la necesidad de los cambios necesarios en los modelos de organización universitarios reside en la posible resistencia a los estas transformaciones; o, también, las inercias establecidas en el cuerpo docente universitario. Añadamos una nueva variable, es el desajuste entre la «normalidad» en el uso de las redes sociales del alumnado con el profesorado. Este desfase conlleva diferencias en la percepción sobre el valor que se le adjudica a estas nuevas tecnología. Situación que demanda una respuesta por parte del profesorado en aras de una mayor interacción docente-alumnado. Quizás haya que ir hacia una «*educación universitaria más líquida*», superando tiempos y espacios extremadamente predeterminados-retroalimentación de la rigidez organizativa propia de las grandes organizaciones...-

La nueva situación demanda nuevas competencias al profesorado, la de «empatizar» con un tipo de alumnado con unos usos y costumbres muy digitalizados. Desde esta perspectiva, los alumnos presentan nuevas expectativas, ellos quieren aprender de manera diferente, ya que su proceso de la información es distinto. Si las narrativas de los actores del proceso educativo –profesorado y alumnado- son asimétricas, tenemos un problema de enfoque que hay que resolver. Lo cual demanda la superación de ciertos estereotipos condescendientes por los responsables docentes en el uso de las nuevas tecnologías por los estudiantes; y, por parte de estos último, el ir más allá de uso lúdico y de ocio, para percibir y

desarrollar todo el potencial que conlleva la aplicación inteligente de las nuevas herramientas y aplicaciones informáticas a los espacios docentes universitarios.

En definitiva, no se trata de crear un conflicto artificial entre la universidad digital con universidad presencial en los contenidos o formas docentes. Ni de devaluar la docencia presencial; ya que ésta debe seguir ocupando espacios de visibilidad significativa. Pero, no en las mismas condiciones; sino con una necesaria reformulación: desde la comunidad universitaria seguir desarrollando nuevas técnicas y modelos de intervención que nos permitan construir desde la interacción docente las competencias que el alumno debe conseguir.

Ahora bien, este nuevo modelo que recoja la «*cultura digital*» aplicada en el ámbito universitario reclama una estrategia comunicativa entre todos los operadores de la comunidad universitaria para poder establecer un discurso común, o mínimamente consensuado entre todos. Si no somos capaces de establecer una nueva narrativa universitaria que integre los actuales retos y anticipe los nuevos, visualizando el inmenso potencial del mundo de lo digital, iremos siempre un paso por detrás. Es decir, explicando muy bien lo que ha pasado; pero no anticipando lo que se irá a producir. Por consiguiente, vayamos hacia unos *espacios universitarios más abiertos y permeables*.

## 16. Más presente que nunca

*Elena Gil Clemente<sup>20</sup>*

*Síntesis: La pandemia ha subrayado la necesidad que los alumnos tienen de un encuentro personal con el profesor que alienta el aprendizaje de su materia.*

*Palabras clave: matemáticas, maestro, búsqueda, encuentro, presencia*

En Marzo 2020, impartía Didáctica de la Geometría al grupo 3 del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación como profesora asociada. Además dirigía dos Trabajo Fin de Grado y un Trabajo Final de Máster del Máster de Profesorado. Mi trabajo en un colegio me permitía también ser tutora del Prácticum II de dos estudiantes de este máster. Un montón de ideas bullían en mi mente para mejorar la docencia y acercar el trabajo en las aulas de la Facultad de Educación al trabajo en las aulas de Primaria y Secundaria. El proyecto ANFOMAM, (Aprender de los niños para formar a los maestros en el área de Matemáticas) en el que participaba y participé había elaborado una serie de talleres para los estudiantes que pretendían aprovechar el intercambio personal entre ellos para mejorar su percepción de las matemáticas y mi última actividad presencial con los estudiantes fue precisamente uno de estos talleres que nos había dejado a todos con un sabor de boca excelente. Los Trabajos Final de Grado estaban enfocados a mejorar la docencia en matemáticas de los alumnos con discapacidad intelectual e iban a tener una parte importante de implementación en centros escolares que tienen alumnos con estas características. Había elegido ser tutora del Prácticum del Máster de Profesorado para que mis clases con alumnos de Secundaria se enriquecieran con la presencia de esos estudiantes jóvenes con ganas de trabajar y llevar a la práctica lo aprendido. Y de pronto, el parón, la incertidumbre, la quiebra de la continuidad natural...Acudí aquel último viernes de Marzo a dar mi clase porque «era mi obligación», y solo vino una alumna, Bárbara. Nos miramos y nos despedimos sin saber hasta cuándo. Y comenzó un camino distinto, de búsqueda solitaria, sin saber cuánto duraría y cómo acabaría.

---

<sup>20</sup>Profesora asociada del Departamento de Matemáticas. Imparte Prácticas Escolares II y Didáctica de las Matemáticas en el Grado de Educación Infantil y Didáctica de la Geometría en el Grado de Educación Primaria. Dirige Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster en el Máster de Profesorado de Secundaria.

Lo primero que recuerdo es la desaparición de los compañeros. Algunos que siempre estaban muy preocupados por la coordinación entre los miembros del equipo decidieron emprender el camino por su cuenta, sin mirar a los que podíamos quedar atrás, por inexpertos en el uso de tecnologías o por tener que compatibilizar la docencia en la Universidad con la docencia en la Educación Secundaria donde los alumnos estaban todavía más desorientados. Este abandono, me dejó el campo libre para buscar la mejor manera en que yo, con mi bagaje y mi forma de ser, podía hacer que mis estudiantes siguieran aprendiendo.

Las matemáticas son una asignatura que resulta muy difícil a los estudiantes de Magisterio. Lograr que la comprendieran a distancia era un reto, pero había que ponerse manos a la obra y utilizar todos los medios a mi alcance. La tecnología cobró en ese momento el sentido que para mí no había tenido nunca: un medio para comunicar, para conectar. El fin no era la utilización de Google-Meet, la grabación de videos, las notas escritas en Notability, sino que los alumnos aprendieran. Y si esa tecnología ayudaba... ¡tendría que aprenderla! Y afortunadamente conté con ayuda familiar porque el apoyo de una institución tan teóricamente potente como la Universidad de Zaragoza brilló por su ausencia.

Fueron pasando las semanas y los martes y viernes, se convirtieron en ese momento especial de encuentro entre mis estudiantes y yo a través de una pantalla que yo a veces, olvidaba, tal era la viveza de las clases. A mis clases con Google-Meet se conectaron prácticamente todos los estudiantes, el uso del chat permitió que muchos estudiantes que en clase temen participar lo hicieran con más soltura. Como no veía sus caras, me aprendí muchos más nombres que otros años. La preparación de cada sesión de clase me llevó muchas horas, pero fueron compensadas por la respuesta de los estudiantes.

Acabó el curso y llegó el momento de la evaluación. Los compañeros desaparecidos reaparecieron y juntos decidimos que nuestro examen sería online y que no sería sustituido por un trabajo. Era una cuestión de justicia social. Tendríamos que esforzarnos y discurrir para que los estudiantes pudieran ser evaluados de una forma justa y un trabajo que podía ser realizado con ayuda externa nos parecía que no contribuía a este tipo de evaluación. Fue un esfuerzo compartido por todos los miembros del Departamento que culminó en un proceso de evaluación con el que todos, alumnos y profesores, quedamos satisfechos.

El periodo de confinamiento me llevó a la raíz de mi tarea como docentes: el encuentro personal con el estudiante. En mi caso, mi trabajo es formar futuros docentes, por lo que era consciente de que mi respuesta como profesora ante una situación de emergencia era tanto o más importante que la geometría que pudieran aprender. Recibí más correos de agradecimiento en Junio 2020 que en toda mi vida profesional en la Universidad. Las frases de los alumnos («Gracias por la

implicación, la paciencia y las ganas de enseñar»; «Agradecemos el tiempo invertido en nosotros y la comprensión»; «Nos ha ayudado mucho a todos»; «Después de este curso, comprender la Geometría se nos hace más fácil»; «Para mí ha sido un ejemplo a seguir como docente»; «Reconocemos el trabajo y la dedicación en estos meses tan complicados para todos»; «Has hecho lo posible para que todo saliera bien») muestran lo que estos valoran en un profesor.

No hablan de lo bien que hemos utilizado la tecnología ni de que hayan descubierto las ventajas de lo digital frente a lo presencial. Hablan de implicación, de preocupación, del trato personal, del acercamiento de la asignatura... Y erran por tanto, a mi juicio, quienes quieren hacer de esta pandemia una excusa para acelerar una enseñanza digitalizada. La misión de la Universidad en la época que nos ha tocado vivir es precisamente fomentar el encuentro entre personas, la presencia, la comunicación. Acuden a nuestras aulas jóvenes en formación, desorientados, con muchas horas de pantallas en su vida, en su ocio. La Universidad puede convertirse para ellos en ese lugar donde una conversación larga con un adulto, con un profesor, es posible; donde pueden pasar tiempo con sus compañeros y debatir con ellos; donde pueden permitirse leer, escribir, formarse sabiendo que alguien les va a ayudar. La presencia es más urgente que nunca y la necesidad que los jóvenes tienen de unas clases vivas es una de las lecciones que esta pandemia nos ha dejado.

## 17. La escucha como estrategia

*Juan David Gómez Quintero<sup>21</sup>*

*Síntesis: A pesar de las alteraciones en el canal y en el contexto de una comunicación mediatizada por dispositivos tecnológicos, la pandemia nos ha enseñado que no hay educación sin la relación docente-estudiante. La educación puede alterar el canal de comunicación, transformar el aula en video llamada o usar herramientas complementarias de tipo textual, audiovisual o hipertextual, pero la clave de la enseñanza está en la escucha, la atención y la disposición a una relación educativa entre quien dos o más agentes que construyen conjuntamente el conocimiento*

*Palabras clave: escucha, atención, comunicación, relación social.*

Recibí una educación universitaria analógica y presencial. Al finalizar las clases magistrales, los alumnos hacíamos fila en la reprografía para comprar las fotocopias de los apuntes. Los textos centrales que entraban en los exámenes no eran copias impecables tomadas directamente de los libros. En nuestra imaginación no cabían los imponentes formatos de documentos portables digitales (los PDF) a través de una pantalla. Leíamos y aprendíamos de fotocopias de 3ª o 4ª mano, ya que las sombras de tinta de las primeras copias se reproducían indefinidamente en las siguientes. De este modo, algunos párrafos, destinados por el azar de la maquetación a ocupar los extremos inferiores de las páginas, quedaban borrosos, manchados o desenfocados. Otros párrafos, ubicados casualmente en las páginas interiores de los grandes manuales, también quedaban borrosos para siempre. La artrosis de los lomos de estos manuales les impedía conseguir un gimnástico *spagat* lateral de 180 grados sobre la máquina fotocopidora. Las sombras interiores y verticales los acompañarían para siempre.

Cuando terminé la educación universitaria apareció internet. El nuevo invento cambiaría la educación superior. El acceso al conocimiento sería más limpio y atractivo, más universal, más moderno y colorido, sin las sombras de las fotocopias degeneradas por tanta reproducción descontrolada. Los profesores serían más dinámicos y usarían recursos audiovisuales que resultarían fascinantes al alumnado.

---

<sup>21</sup>Sistemas de bienestar social, Políticas Sociales en España y Prácticum de investigación en Grado en Trabajo Social; La Perspectiva de Género en Máster Universitario en Relaciones de Género.

Hace unos años y ya como profesor universitario, la aparición de los MOOC, las clases subidas en portales digitales, la posibilidad de subir videos y lecturas bonitas en grandes y accesibles repositorios, extendió la idea tecnócrata y distópica de que los profesores terminaríamos siendo prescindibles. Las máquinas, como en otros sectores de la economía y de la cultura, nos sustituirían. La gran fantasía futurista, la promesa de un futuro mejor, suele ser más ilusionante y motivadora que el conocido presente cotidiano.

En marzo de 2020, cuando tuvimos que pasar al formato telemático, me sentí confiado. Manejaba con soltura las videollamadas grupales por Skype, sabía compartir pantalla mientras hablaba, editaba y subía archivos PDF al Moodle y conocía un montón de recursos audiovisuales que funcionarían como enganche del alumnado a las clases. El futuro se había precipitado, pero yo contaba con todas las herramientas para encararlo y dejar atrás el blanco y negro de las fotocopias manchadas.

Nada más lejos de la realidad. El tedio de mis retransmisiones en directo ocurrió en la segunda sesión de teoría. Hablar hacia la cámara mientras exponía 45 diapositivas en una hora y cuarenta minutos era un auténtico fracaso. Me faltaba la retroalimentación de su lenguaje no verbal. Mirar a cámara y al PowerPoint me exigía una atención plena. No obstante, consciente de la importancia de la retroalimentación como profesor de Habilidades de la Comunicación en el trabajo social, de vez en cuando me iba a la pantalla en la que aparecía el mosaico de mis alumnos. Las cuatro o cinco personas que se veían tenían caras aburridas. Las 40 alumnas restantes no tenían encendida su cámara y solo aparecía la letra inicial de su nombre o, al menos, la foto sonriente de su perfil de Gmail, el de su familia, su novio o su gato. Y Aún quedaban ocho semanas de clase que se iban a hacer eternas para todos.

Exigir que encendieran las cámaras era un grito desesperado de atención. Siempre he creído que la atención se gana, no se exige. Aun con todo, hicimos un pacto. Que en las clases prácticas encenderían la cámara y en las teóricas no. Realmente el pacto fue mío con algunos síes en el chat. En las sesiones prácticas tenían que exponer ejercicios, hablar de un caso práctico o participar en un debate. Yo forzaba silencios largos o incómodos para que los más extrovertidos sintieran la necesidad de llenar el vacío y la incomodidad que producen los silencios prolongados.

Lo mejor fue que, involuntariamente, conocimos más de nuestras vidas de lo que podría esperarse en el aula. Cuando las alumnas tenían la cámara encendida, aparecían personas inesperadas que saludaban a cámara. En 18 años de docencia nunca había saludado a tantos familiares ni mascotas de mis alumnas. En ese

mismo periodo de tiempo ninguna alumna había conocido mi casa y a mi familia de la forma en la que ocurrió.

Ese conjunto de intromisiones fortuitas generó una relación cercana y de confianza. Algunas tutorías se convirtieron en auténticas sesiones de desahogo terapéutico para mis alumnas. Entendí, casi un mes después, que la clase no podía ser la misma porque ellas, el contexto y yo no eran los mismos. Cambiamos las sesiones prácticas y les permití expresarse; desahogarse. Cuando empezaron a hablar encendieron las cámaras y expresaron sus sentimientos y preocupaciones. A partir de ahí volvimos a empezar. Les confesé mi preocupación por perder el tiempo, por desaprovechar el cuatrimestre, por repercutir negativamente sobre su formación. Esa confesión fue el fruto de su sensación de ahogo. Al parecer, los profesores habíamos sobrecargado de tareas, trabajos y deberes sus agendas por un temor nuestro al descontrol y la vagancia. No verlas en el aula ni poder evaluarlas presencialmente suponía una pérdida de control que compensábamos con la sobrecarga de trabajo.

Escuchar a mis alumnas y abrirme a la autocrítica fue fundamental para implementar un cambio: sustituir el peso central de las técnicas por una clara y sencilla estrategia. Cuando cambié a la docencia en línea creí que lo fundamental era la utilización de las herramientas telemáticas. Me centré en incorporar a los mismos contenidos y objetivos un conjunto de mediaciones tecnológicas sofisticadas. El fracaso en la atención y la motivación del alumnado me invitaron a replantear el rumbo.

La estrategia fue la escucha, la comprensión de sus sentimientos y la adaptación a las nuevas condiciones. La pandemia les producía tristeza, ansiedad o miedo. Este cambio mejoró la atención y la motivación, lo que permitió que la enseñanza en línea fuera más satisfactoria para todos. Ellas se sintieron mejor y yo también. Comprendí que la clave en la educación no estaba solo en el aula física o virtual; en las lecturas o las herramientas. Tuve excelentes profesores que me pusieron a leer fotocopias ilegibles. La clave no estaba en la fotocopia, estaba en mi admiración, inspiración o en su capacidad de escucha y atención a mis preguntas. De tal manera, concluyo con la firme idea de que el eje central de la educación está en la creación, fortalecimiento y adaptación de la relación profesor-alumno.

## 18. Esfuerzo recíproco

*Manuel González Labrada*<sup>22</sup>

*Síntesis: La pandemia nos ha obligado al reto de la docencia a distancia, circunstancia que ha requerido una adaptación de la planificación docente y la evaluación continua a esta realidad. El reto ha supuesto un significativo esfuerzo pero ha tenido su compensación en la tasa de éxito de la asignatura*

*Palabras clave: Docencia a distancia. Evaluación continua. Tasa de éxito*

Durante el curso 2020-2021 en el primer semestre asumí la docencia teórica (Actividad Tipo 1) correspondiente a los 3 grupos de la asignatura Derecho Procesal Laboral del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con 90 horas impartidas en los tres grupos de docencia (30 horas por grupo) y un total de 158 discentes. La docencia se realizó totalmente a distancia por establecerlo así la dirección del centro para las asignaturas de cuarto curso, como una situación excepcional frente al resto de cursos que fueron impartidos en formato híbrido. Me resultó desconcertante este tratamiento diferenciado frente a otros cursos, cuando la docencia híbrida tiene una parte presencial física que te permite un contacto con el estudiantado esencia de la enseñanza universitaria presencial. Siendo mi primer contacto con la docencia virtual total, ya que en el curso 2019-2020 la Covid-19 no me afectó por ser asignatura de primer semestre.

Esta situación exigió replantear la docencia y optar por la evaluación continua y utilizar la plataforma de teleformación Moodle. Aunque en condiciones de «normalidad» se utiliza dicha plataforma como repositorio de materiales docentes y la entrega de algún trabajo, la exigencia de ahorrar una evaluación continua posibilita una mayor explotación de los recursos que dispone. Afortunadamente, me vengo manejando con esta plataforma desde que se generalizó en la Universidad y antes con BlackBoard, a la que sustituyó. Soy consciente de que he tenido una ventaja para manejarme en la configuración del curso. Por otro lado, la intercomunicación se ha realizado a través de Google Meet.

Las actividades se planificaron a partir de la docencia teórica y para cada lección se prepararon actividades en forma de tareas y el control de seguimiento del progreso a través de un cuestionario. A la finalización del semestre se realizó

---

<sup>22</sup>Derecho Procesal Laboral en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

una prueba de conjunto. Todo esto para la parte teórica, la parte práctica, impartida por otra compañera, llevaba su dinámica.

Las tareas consistieron en la realización dirigida de un análisis de jurisprudencia y la elaboración de su correspondiente dictamen sobre una determinada cuestión (tarea individual), realizar dos comentarios sobre un artículo doctrinal (tarea de grupo pequeño), elaborar voces para un glosario (tarea individual). Respecto de los cinco controles, se utilizaron preguntas de tipo test, de relación, preguntas cortas, de verdadero o falso y en algunos controles una pregunta abierta para discriminar. Se procuró automatizar al máximo la corrección de controles, pero había que corregir manualmente algunas preguntas y, sobre todo, las tareas.

Resulta decepcionante la clase virtual por el amodorramiento de gran parte del estudiantado, salvo contadas excepciones que participan y agilizan la clase, el resto no responde a los estímulos incentivadores de participación ni siquiera abren la cámara como signo de corrección presencial. También el esfuerzo de esta docencia es enorme por el volumen de trabajo que representa al tener un número significativo de discentes (158) que te obliga a una dedicación exclusiva a la docencia y excluyente de otras actividades, incapaz de incrementar la jornada con horas adicionales.

Lo único reconfortante es que el esfuerzo realizado en la planificación se proyectó sobre los resultados del aprendizaje, ya que el porcentaje de aprobados fue del 100%, 82,35% y 75,56 %, respectivamente en cada grupo. Esfuerzo, que, en conversaciones con ellos, fue recíproco por la sensación de estar cada quince días o menos teniendo que atender a las tareas y controles.

## 19. Pistas impagables

*M<sup>a</sup> José González Ordovás<sup>23</sup>*

*Síntesis: convivir con el Covid no ha sido sencillo en ninguna de nuestras facetas, por supuesto la docencia no iba a ser una excepción. Nada ha quedado al margen, la incertidumbre se adueñó de clases y tutorías, todos lo vivimos como un reto y una experiencia de la que era preciso aprender*

*Palabras clave: incertidumbre, inseguridad, reto.*

Lo que comenzó siendo una dificultad acabó siendo una experiencia

Las restricciones que el COVID impuso para el desarrollo «normal» de las clases impactaron de distinta forma sobre las clases teóricas y sobre las prácticas. Mientras que para la impartición de las clases teóricas de la asignatura Derecho y ética del doble Grado DADE se recurrió al uso de su retransmisión *online* durante todo el cuatrimestre, las clases prácticas se desarrollaron en la forma habitual. Gracias a estas pudo mantenerse la presencialidad aunque fuese en menor medida.

La retransmisión de las sesiones teóricas impuso un distanciamiento de los alumnos pues, si bien es cierto, que algunos de ellos participaban telemáticamente en las mismas nunca se llegó a conseguir que la relación fuese, siquiera parecida, a la que la inmediatez permite. De ahí que fuese necesario realizar un esfuerzo adicional para que la mermada presencialidad de las prácticas compensase el alejamiento de las teóricas. Por otro lado, llegué a tener la impresión de que para algunos de ellos la comodidad del *streaming* suplía su frialdad y que, de algún modo, una cosa equilibraba la otra. No todo era negativo.

El hecho de que algunos estudiantes «se escondiesen» tras la pantalla incrementaba la sensación de dar las clases «a nadie», predicar en el desierto por ello en varias ocasiones solicité que permitiesen a sus respectivas cámaras mostrar su imagen, era la única forma de establecer un vínculo siquiera visual con sus rostros. Casi todos reaccionaban positivamente, es más a algunos nunca hizo falta pedírselo.

No estoy segura si fue debido al acierto en la elección de las lecturas que trabajamos en las clases prácticas o que la soledad a la que les recluía las sucesivas

---

<sup>23</sup>«Derecho y Ética», asignatura troncal, 5º curso, primer cuatrimestre Doble Grado de Derecho y ADE, DADE, 83 estudiantes. «Políticas y estrategias urbanas. Ciudad y sociedad», Máster de sociología de las políticas públicas y sociales», asignatura optativa, segundo cuatrimestre, 9 alumnos.

clases teóricas pero lo cierto es que, en general, acudían a las prácticas con especial ánimo de hablar y participar activamente.

No puedo decir que se tratase de un curso en que disfrutase de la docencia. Me sentía como Sísifo subiendo siempre la montaña con la roca a cuestas sabiendo que seguiría siendo así como mínimo ese cuatrimestre. No obstante, como todos alumnos y profesores estábamos preocupados por el desconocimiento y la incertidumbre que la pandemia traía consigo las cuitas de la docencia eran casi un mal menor. Era evidente que lo más preocupante no estaba allí. Las cavilaciones de todos estaban en nuestras casas, con nuestras familias. No sabíamos qué podía pasarle a los nuestros sí que es no les había pasado ya. Entonces los negacionistas aún no se habían hecho tan fuertes como llegaron a ser después y todo giraba alrededor de las medidas que desde las Administraciones se iban adoptando para cerrar el paso al virus.

Entretanto la Facultad se había ido convirtiendo en un espacio triste, gris, sin apenas vida universitaria. Ni cafetería, ni compañeros hablando por los pasillos. Todos queríamos que el tiempo pasase rápidamente, que llegase ese verano donde nos habían prometido que todo iba a acabar o, cuando menos a mejorar. La «nueva normalidad» se había convertido en el sintagma favorito de los políticos y con ellos se había arrastrado a todos, empezando por los periodistas. A mí me sobraba el adjetivo, yo solo quería normalidad. El día a día era anodino, la repetición de lo mismo sin apenas alicientes y sin que se atisbasen a corto plazo cambios o mejoría nos sumía a todos profesores y alumnos en un estado de letargo del que prefiero olvidarme.

En el segundo cuatrimestre impartí la asignatura del Máster de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales «Políticas y estrategias urbanas. Ciudad y Sociedad», por entonces la situación era algo mejor aunque seguía siendo obligatorio usar mascarillas en las clases. Por su propia naturaleza la docencia y la convivencia en el Máster es muy distinta a la del Grado. La disposición del espacio, el reducido número de estudiantes, su completa voluntariedad a la hora de elegirlo y cursarlo, su optatividad y el modo de participación y evaluación hacen que el desenvolvimiento de las clases de uno y otro tengan poco en común.

Probablemente debido a todas esas particularidades y al hecho de que las sesiones en su integridad fueron presenciales hicieron que las diferencias respecto a cursos anteriores no fueran ni tantas ni tan profundas como en el caso del Grado. Lo cual no significa que no se produjeran dificultades en la comunicación que en caso de «normalidad» no se hubieran dado. Y es que, si como dijera Lévinas al descubrir el rostro del otro descubrimos al otro, no nos fue posible descubrirnos o, en todo caso, en mucha menor medida de lo que es posible cuando las miradas, las sonrisas y los gestos son pistas impagables en el encuentro con el otro.

## 20. Neolengua, digitalización

*Daniel Jiménez Franco*<sup>24</sup>

*Chabier Gimeno Monterde*<sup>25</sup>

*Síntesis: muchos aspectos esenciales de la vida académica (discusión, crítica, estudio, espontaneidad, espacios informales de relación y movilización, conflicto...) venían siendo minimizados, normalizados y pacificados por efecto de sucesivas regulaciones de uso del tiempo y los espacios, protocolos de (presunta) evaluación, criterios/métodos de valoración de la calidad y expansión de las lógicas gerenciales a cada vez más ámbitos y tareas. Nos parece imprescindible comprender la pérdida de centralidad de esos aspectos esenciales para interpretar la irrupción y los efectos de la nueva normalidad pandémica en la relación entre «estudiosos y estudiantes» que articula la vida universitaria.*

*Palabras clave: conectividad, excepción, digitalización, precarización, incomunicación.*

Según reconoce la presentación del proyecto *PIIDUZ\_3\_90*, «la pandemia del COVID19 ha quebrado las rutinas de nuestra vida cotidiana, en general, y lo que afecta a la educación superior, en particular». En efecto, la mayor parte de esas quiebras afecta a las relaciones interpersonales y trastorna los espacios/tiempos/canales de encuentro y comunicación. Ahora bien, lo que no parece haber sufrido trastornos tan traumáticos es esa dinámica que se ha dado en llamar «transferencia de conocimiento» y en la práctica conlleva el riesgo de habilitar la canalización de fondos y saberes públicos hacia manos y procesos

---

<sup>24</sup> Cursos 2020-21 y 2021-22. Grado en Trabajo Social: Introducción a la Política Social; Introducción al Trabajo Social (primer curso, grupo 3, 80 estudiantes); Conceptos, Teorías y Métodos en Trabajo Social (primer curso, grupo 2, 70 estudiantes); Habilidades de Comunicación en Trabajo Social (segundo curso, grupo 2, 70 estudiantes); Trabajos de Fin de Grado (cuarto curso, 3 y 6 estudiantes). Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología, Unizar.

<sup>25</sup> Cursos 2020-21 y 2021-22. Grado en Trabajo Social: Introducción al trabajo social (primer curso, grupo 2, 80 estudiantes); Trabajo social con comunidades (segundo curso, grupo 2, 70 estudiantes); Trabajos de Fin de Grado (cuarto curso, 4 estudiantes). Máster Universitario en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales: Políticas migratorias –aspectos demográficos, culturales, jurídicos, económicos y educativos (primer curso, 40 estudiantes). Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología, Unizar.

privados. Los meses del Covid han propiciado la oportunidad perfecta para el refuerzo de esas políticas a nivel global, con casos como la industria farmacéutica y la sanidad como hitos sin parangón<sup>26</sup>.

En el ámbito de «lo social», la comunidad universitaria ha contemplado (con la pasividad del espectador más que con la reacción esperable de quien se reconoce directamente implicado e interpelado) cómo la pandemia de la desigualdad se propagaba al son de lemas como *salir mejores, derrotar al virus entre todos o no dejar a nadie atrás*, mientras el verdadero significado de la *distancia social* demostraba que tal distancia se amplía sobre la desigualdad material. Menos de dos años después, comprobamos que el principal producto de la emergencia consiste en un refuerzo de las dinámicas de exclusión y una ampliación de las zonas sociales de abandono. Los efectos estructurales e institucionales de la pandemia han sido y siguen siendo mucho menos relevantes que los sociales, psicosociales, psicológicos y aun psiquiátricos, también en la Universidad, y nos atrevemos a sugerir que lo segundo podría ser condición de lo primero. La respuesta oficial a la pandemia se apresuró a imponer el debate *economía-salud* como marco hermético de cualquier discurso, hasta el punto de que el relato hegemónico usa ya el término *economía* para hablar de *vida*.

Así, en nuestro contexto institucional como en el resto de ámbitos de la vida social, es el «factor humano» el que ha tenido que ajustarse, adaptarse y someterse a las medidas adoptadas, y no al revés. De ahí que, en el terreno concreto de nuestro *hábitat*, lo más relevante del escenario generado por la pandemia tenga que ver con varios factores que llevaban tiempo conformando una Universidad en proceso de gerencialización, mercantilización e incomunicación; una Universidad sobregestionada, condicionada por el discurso de las «necesidades del mercado» y cada vez más (física y socialmente) aséptica y silenciosa. Las consecuencias de ese proceso habían fijado un marco burocrático y organizativo en el que muchos elementos centrales en la vida académica (discusión, crítica, estudio, espontaneidad, espacios informales de relación y movilización, conflicto...) venían siendo minimizados, normalizados y pacificados por efecto de sucesivas regulaciones de uso del tiempo y los espacios, protocolos de (presunta) evaluación, criterios/métodos de valoración de la calidad y expansión de las lógicas gerenciales a cada vez más ámbitos y tareas. Nos parece imprescindible comprender la pérdida de centralidad de esos aspectos esenciales para interpretar la irrupción y los efectos

---

<sup>26</sup> Maru Díaz destaca las «sinergias entre ciencia y empresa» para «generar empleo» y avanzar en la «modernización», Heraldo de Aragón, 1.12.2021, sobre la entrega de los Premios Triple Hélice. Martín Valdunciel, M.E., 2020, Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado. Con-Ciencia Social (segunda época), 3, 31-56. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16789

de la nueva normalidad pandémica en la relación entre «estudiosos y estudiantes» que articula la vida universitaria<sup>27</sup>.

Todo lo planteado en esta aportación y todo lo que sigue no solo se entiende como mera reflexión sino como suma de contenidos transversales necesarios, dentro y fuera del aula, para perseguir los objetivos propuestos en este documento de trabajo. «Comprender para transformar», solía decirse. En la situación actual parece conveniente aplicar una versión más larga pero modesta de ese lema: elaborar en común una interpretación de la realidad presente para interrumpir las lógicas de producción de daño (individual y social) que se expanden con la complicidad de los propios afectados, dentro y fuera de los muros de cada facultad.

¿Por qué hablamos de «digitalización» antes de resolver el problema de la «alfabetización»? No nos referimos solo a esa herramienta básica del estudio llamada lectoescritura, sino a lo alfabético como característica inherente de la condición social del ser humano y su forma «conjuntiva» de pensar y reflexionar, por oposición al paradigma digital y «conectivo»<sup>28</sup>.

¿Por qué llamamos «brecha digital» a una «intensificación de las lógicas de exclusión/expulsión» que apunta maneras para una expansión de la generación de daño social en la educación, los servicios sociales y otras áreas de política social presuntamente dedicadas a minimizar ese daño?

La prioridad técnica de solventar los obstáculos planteados por las medidas restrictivas de protección, aunque comprensible en un primer momento, ha acabado imponiéndose ante nuestra ausencia de discusión e iniciativa para sobreponernos a la incomunicación e idear estrategias preventivas en materia de, si se permite la expresión, *salud mental pública*.

Así, en relación a las «líneas de mejora en nuestra docencia» por las que pregunta el proyecto PIIDUZ\_3\_90, nos atrevemos a plantear cinco puntos para la discusión en torno a dos conceptos centrales: *competencias y metodología*:

- ¿Entendemos necesaria u oportuna una puesta en común de nuestros diferentes enfoques sobre las cuestiones recién planteadas (y muchas otras, por supuesto), incluida esa carrera de obstáculos individual que somete el día a día de las tareas de gran parte del profesorado? ¿Sería útil promover una coordinación más fluida entre profesoras-es al interior de los departamentos/áreas/grados/asignaturas? No se trata de «estar de acuerdo» sino del ejercicio intelectual elemental consistente en discutir y contrastar enfoques y lecturas de la realidad.

---

<sup>27</sup> Larrosa y Venceslao, 2021, De estudiosos y estudiantes. Pedagogías UB.

<sup>28</sup> Berardi, 2016, Fenomenología del fin, Caja Negra Editores.

¿Es posible un replanteamiento de nuestro papel de colaboradores necesarios en la consolidación de esas dinámicas propias del hámster que corre en su propia rueda?

¿Es posible responder en colectivo a esa realidad organizativa que legitima el discurso de las «competencias»? ¿Por qué le hablamos de *competencias* si a lo que asistimos es a un automatismo homogeneizador y vaciador de la crítica que interpela tanto a estudiosos como a estudiantes?

¿Es posible huir (o prevenirnos, al menos) de la *neolengua* que administrativiza las relaciones sociales básicas que siguen sosteniendo toda la arquitectura de la institución? ¿Es posible defender la idea de «enseñar a estudiar» como fundamento de cualquier debate metodológico?

¿Debemos hacer nuestra la defensa del derecho de las-os estudiantes en el marco del derecho fundamental a la educación (1) defendiendo el método presencial, (2) empleando los recursos telemáticos en forma de «apoyos» o «medios complementarios» pero nunca como equivalentes o sustitutivos y (3) exigiendo en todo caso la garantía de acceso universal e igualitario de todas-os los estudiantes a tales medios?

Las nuevas condiciones en las que emerge la incertidumbre y el malestar deberían ocupar un espacio fundamental en nuestras discusiones y en los contenidos impartidos. La precariedad afecta tanto a estudiantes (buena parte de ellas también son trabajadoras-es) como a muchas estudiosas-os y resto de trabajadoras-es de la Universidad. Es necesario compartir la experiencia de esa incertidumbre, la comprensión de sus causas y dinámicas, la consiguiente nueva normalidad y la emergencia permanente que amenaza con instalarse en nuestras vidas. Dentro y fuera del aula, haber perdido la oportunidad de hacerlo durante los últimos dos años debería ser un motivo de peso para reflexionar y discutir la necesidad de un esfuerzo colectivo. Conceptos como *normalidad*, *seguridad*, *excepción*, *exclusión*, *confinamiento*, *distancia social*, *solidaridad*, *salud pública*, *digitalización*... (Incluso *inmunidad*, esa noción tanto o más política que médica), tan presentes en la realidad cotidiana como ausentes de la reflexión y el debate, han compuesto nuestro currículo oculto y transversal durante los últimos dos años.

Nos llama la atención la propensión/disposición que demostramos como colectivo a colaborar con las dinámicas cuyos resultados luego sufrimos y lamentamos en privado. Dicho de forma muy simple: aunque sabemos que *no funciona*, una sucesión de tareas cotidianas acumuladas y marcadas por la inmediatez nos lleva a actuar como si todo *funcionara*.

Sirve la comunicación con estudiantes, docentes y resto de personal de nuestro hábitat, sea breve o (si es posible) pausada, que nos permita conocer y contrastar tantas visiones como sea posible, discutiendo el cómo y el para qué de las múltiples

condiciones que compartimos y con las que lidiamos de forma individual –cada vez menos «conjuntiva» y más «conectiva». Sirve tener en cuenta que todos los reproches por los síntomas que las estudiantes nos muestran encuentran un correlato de parte del profesorado, aunque siempre es más fácil encontrar las señales de alerta en el *otro*. Sirve trabajar con un método compartido, dentro y fuera del aula, que abandone esa noción del *otro*. No sirve seguir aportando nuestra inestimable ayuda cotidiana en forma de múltiples contribuciones individuales a un orden normativo-institucional cuyas consecuencias (como sabemos) tienen poco que ver con la «excelencia». Sirve que cualquier vía hacia «una mejor universidad al servicio de una sociedad mejor» incluya el consenso sobre algunas cuestiones generales (y obvias):

- Reducir al mínimo la división implícita en esa distinción «universidad-sociedad».

- Interrumpir esa concepción impuesta durante las últimas décadas que asigna a la institución el papel de participante en una triple o cuádruple «hélice» que pivota en torno a, desde, por y para «las necesidades de la sociedad» (léase *del mercado*).

- Entender que, si todo se privatiza, seremos privadas-os de todo.

- Reconocer que, en 2022 y tras dos años de pandemia, doce años de redistribución inversa de rentas y riqueza, treinta años de contrarreforma social, obviar o relativizar los puntos anteriores (entre otras) supone un ejercicio de racionalización impropio, más aún de quienes habitamos una facultad o un área de estudios sociales, porque tiene todo que ver con las condiciones y métodos de nuestro trabajo –que es mucho más que nuestro empleo, como el estudio de las-os estudiantes ha de ser mucho más que una mera suma de tareas justificadas por un catálogo cerrado de «competencias».

## 21. Rescatar herramientas útiles de la docencia online para la docencia presencial

*Fernando Llena Macarulla*<sup>29</sup>

*Síntesis: La presencialidad mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque alguna de las herramientas de la enseñanza online utilizadas durante la pandemia de la COVID19 permiten desarrollar y utilizar nuevas técnicas y tareas que pueden ser útiles en el mundo interconectado para complementarla primera y ampliar el público objetivo.*

*Palabras clave: improvisación, autoaprendizaje, docencia online y semipresencial.*

### 21.1. Año 1 (curso 2019-20) «Se veía venir y nos pilló desprevenidos»

Inquietud e improvisación por falta de medios y directrices claras.

El primer semestre impartimos la asignatura de Contabilidad Directiva en 5º DADE y las de los másteres sin ningún contratiempo. Aunque empezaron a llegar algunas noticias de China sobre la aparición de un virus muy contagioso y letal, desde occidente no preocupó demasiado.

El 2º semestre impartimos la asignatura de 3º ADE «Contabilidad Directiva». Comenzamos en febrero de 2020 con normalidad en formato presencial; el virus todavía lo veíamos relativamente lejos, aunque más cerca cada vez, ya que de Italia ya llegaban noticias preocupantes.

Las primeras semanas del segundo semestre se impartieron con normalidad y se avanzó la materia docente. En nuestro caso avanzamos 4 temas sin contratiempos y sin ninguna restricción. Y llegó la segunda semana de marzo tras la fiesta multitudinaria del 5 de marzo en Zaragoza donde se reúne mucha gente y

---

<sup>29</sup>Facultad de Economía y Empresa: 5º DADE «Contabilidad Directiva» (60 alumnos); 3º ADE «Contabilidad Directiva» (55 + 44); Máster en Contabilidad y Finanzas: «Contabilidad e información sobre Sostenibilidad» (10); Máster en Auditoría: «Contabilidad Superior – Contabilidad de Costes» (33)

con un puente festivo que aprovechamos muchos para salir de la ciudad. Tras el puente de la cincomarzada, ya empezaron a conocerse algunos contagios en España y alguno en Zaragoza. Esa primera semana seguimos con clases presenciales e incluso hicimos algún concurso oposición presencial, aunque algunos comenzamos a minimizar la asistencia a la facultad pudiendo teletrabajar cuando no teníamos clase.

Con la promulgación del estado de alarma para el 16 de marzo, en un fin de semana pasamos de clases presenciales a la no presencialidad sin saber qué iba a ocurrir realmente y sin haber coordinado una respuesta clara a la nueva situación.

El correo electrónico y las plataformas SIGMA y el add (Moodle) se mostraron claramente insuficientes para realizar un adecuado seguimiento de la docencia por parte de alumnos y profesores. No había un plan claro y detallado preestablecido y quedó patente la desconexión de mucho personal docente y del alumnado.

Aunque muchos profesores tenemos colgados los materiales teóricos y prácticos en las plataformas virtuales y Moodle, incluso la programación semanal de la asignatura, tareas a entregar, casos prácticos, etc.; no todos lo tenían planificado online. Además, a pesar que desde rectorado se dieron algunas instrucciones, la comunicación con el alumnado no fue demasiado fluida.

En nuestra asignatura, algunos profesores dimos instrucciones a los alumnos por la plataforma Moodle o el correo electrónico; pero algunos otros no lo hicieron por diversos motivos (alguno por falta de capacidad en el uso de tecnologías, otros por falta de iniciativa...). En mi caso, las primeras instrucciones fueron que procedieran al estudio autónomo del material programado que tenían subido online y que fueran realizando los casos prácticos correspondientes; ya que la esperanza inicial era que perderíamos dos semanas de clase. Se les facilitó material de apoyo al estudio (diapositivas explicativas de los temas) para facilitar su comprensión. ...Y mientras tanto esperamos instrucciones más precisas sobre si debíamos conectarnos online con los alumnos para la docencia (algunos profesores habían empezado a utilizar las aplicaciones de videoconferencia).

Desde la coordinación de asignatura transmitimos a todos los profesores que debíamos hacer un seguimiento de la docencia comunicándonos con los alumnos a través de las plataformas docentes o del email, tal como se recomendó desde la universidad de Zaragoza (algunos no lo hicieron).

Cuando nos dimos cuenta que esto iba para largo, intentamos comunicarnos de una forma más directa con los alumnos, utilizando el contacto del delegado de grupo que podría hacer de intermediario con los compañeros, ya que suelen utilizar WhatsApp del grupo para comunicarse cuestiones docentes. Pero alguno de los 6 grupos quedó desconectado del profesor, o viceversa.

La mayoría de profesores decidimos impartir docencia online a través de Google Meet, para lo que nos tuvimos que formar mínima y rápidamente sobre la marcha. Adaptamos la docencia en aula a explicación online en la medida de lo posible. Los alumnos respondieron positivamente y hubo incluso mayor asistencia que en el formato presencial en aula. La inquietud del alumnado era patente.

Mi experiencia personal, fue gratificante, por un lado, al suponer un reto de otra forma de docencia que estábamos aprendiendo y dada la buena respuesta del alumnado, y estresante por otro debido a la falta de medios tecnológicos de los que disponíamos (debíamos dar clase desde nuestro confinamiento en casa con nuestros propios medios tecnológicos, aunque la unizar nos facilitaba el traslado de equipamiento desde el despacho). La brecha digital se puso de manifiesto en todos los ámbitos, tanto del profesorado como de alumnos.

La labor de actualización y autoaprendizaje de la nueva forma de docencia, de evaluación, etc. fue inmensa ocupándome buena parte de la jornada laboral casera que tuvimos durante el confinamiento.

Algunos grupos de la asignatura quedaron descolgados de la docencia online debido a la incapacidad o falta de aptitud de los profesores. Tras las quejas del alumnado, que nos llegaron vía WhatsApp de sus compañeros delegados de otros grupos, se decidió asumir a los alumnos de esos grupos en las clases que se impartían online, aunque con la advertencia de que la evaluación la debía hacer el profesor responsable del grupo.

La evaluación mediante exámenes escritos se realizó online a través de la plataforma Moodle y de Google Meet como medio de comunicación y vigilancia, que no era en absoluto fiable como medio de control. Se utilizó un formato de examen que fuera más complicado de copiar de los materiales colgados en la red, incluyendo razonamiento de las respuestas, manuscrito y con tiempo limitado. Se generaron algunos inconvenientes de pérdidas de conexión, de saturación de Moodle a la hora de entrega de las tareas de la evaluación, etc.

De esta forma, se solventó la docencia de ese curso de una forma más o menos satisfactoria.

El examen de septiembre fue presencial y no hubo problema por el menor número de alumnos que se presentaron.

*Conclusión 1º año:* Se salió del paso con medios escasos y poco preparados. La mayoría de profesores se intentó adaptar por su cuenta en función de sus capacidades y disponibilidades. Algunos profesores y grupos de alumnos quedaron algo descolgados. Estresante a veces, gratificante otras y con la esperanza que el año siguiente ya fuera normal.

## 21.2. Año 2 (curso 2020-21) Estamos en las mismas, aunque en el despacho de la facultad.

El segundo curso con pandemia se esperaba funcionar con normalidad y presencialidad, pero debido a los rebrotes de la pandemia, el planteamiento de la facultad volvió a ser la docencia online o semipresencial en función de la matrícula y curso.

### 21.2.1. Asignatura Contabilidad Directiva (5º DADE-primer semestre)

Docencia semipresencial, es decir medio grupo en aula y el otro medio por streaming online en casa. Debido a que el grupo no es muy numeroso no hubo ningún problema, aunque algún alumno se tuvo que confinar por contagio o contacto directo.

En la docencia se planteó el problema de tener que conectar en el aula el streaming online a la vez que se impartía la docencia presencial, que suponía una carga adicional al profesor, ya que no era una conexión sencilla; aparte de las restricciones de visibilidad, conexión e interacción con el alumnado online debido a los medios disponibles. Los alumnos se acostumbraron a conectar la clase online en casa y se redujo la cantidad de alumnos presenciales. Aunque la conexión de alumnos online era elevada, esto no significó siempre que fueran alumnos activos ya que la interacción con ellos no fue muy fluida.

Pruebas de evaluación continua online y evaluación global presencial con formatos adaptados, en su caso, a un examen de más complejidad para el copiado. Sin grandes problemas debido a la actitud, responsabilidad y número de alumnado.

### 21.2.2. Asignatura Contabilidad Directiva (3º ADE-2º semestre)

Docencia íntegramente online.

Con la experiencia del año precedente y del primer semestre se consiguió cumplir con los objetivos básicos de docencia. Sí que se detectó la conexión de un número elevado de alumnos, aunque en muchos casos estaban conectados pero no activos, ya que no respondían a cuestiones planteadas por el profesorado.

En este curso, la coordinación de asignatura permitió que todos los grupos fueran atendidos por su profesor online, con mayor o menor éxito en función de las capacidades. Siguió habiendo distintas capacidades docentes en el profesorado que expresaron los alumnos a los profesores responsables.

Evaluación continua online vía Moodle y Google Meet sin problemas, aunque continuando sin garantías de control seguras. Evaluación global presencial sin problemas por el reducido número de alumnos en la misma.

La evaluación de la docencia por parte del alumnado reflejó la mejora respecto al año anterior en el que algunos grupos quedaron desconectados durante un periodo de tiempo, mientras que en este curso todos estuvieron tutorizados.

### 21.2.3. Asignaturas de Máster en Contabilidad y Finanzas y Máster en Auditoría

La docencia fue presencial, aunque en diversas ocasiones debió conectarse el streaming online por el confinamiento de algunos alumnos. La experiencia adquirida facilitó la impartición de docencia presencial y online simultáneas para alguna ocasión.

*Conclusión 2º año:* adaptados a la docencia online, la semipresencialidad supone una carga adicional que plantea algunas dificultades si no se disponen de los medios adecuados y la formación precisa. Se observa cierta fatiga de la docencia online tanto por parte profesorado como alumnado.

### 21.3. Año 3 (curso 2021-22) ¡¡¡Volvemos a lo mismo!!!

Y los recursos no han cambiado, aunque se ven posibles cambios en la situación pandémica con la vacunación contra la COVID19

El tercer año de docencia con pandemia se ha planteado igual que el anterior, pero sin mejoras en los medios técnicos disponibles. Por ello se plantea el curso semipresencial u online en función del curso de la facultad.

*Contabilidad Directiva (5º DADE- 1 semestre):*

En principio se plantea semipresencial de forma similar al curso previo y sin problemas por el reducido número de matrícula de este año. Los alumnos de 5º han aprovechado este año para salir en masa de ERASMUS, ya que los anteriores no pudieron, por ello se ha reducido el número de alumnos. Debido a ello, y de acuerdo con el alumnado y los demás profesores, así como con el coordinador de grado, se decide pasar a modo presencial en su totalidad. El funcionamiento ha sido totalmente normal, con asistencia elevada. El alumnado lo ha agradecido. Solamente un par de alumnos tuvieron que posponer una prueba de evaluación por contagio. La última ola de fin de año no ha generado inconvenientes. Los alumnos manifestaron su preferencia por la docencia presencial.

*Asignaturas de Máster (1 semestre) y Contabilidad Directiva (3º ADE-2º semestre)*

Docencia presencial sin problemas de ningún tipo, adoptando medidas sanitarias (mascarilla, ventilación, descansos, etc.).

## 21.4. Conclusión general

Mi opinión es que la presencialidad mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque alguna de las herramientas de la no presencialidad permite desarrollar y utilizar nuevas técnicas y tareas que pueden ser útiles en el mundo interconectado. Se ha podido aprender en nuevas herramientas de docencia y evaluación de las TIC, aunque no son la solución mejor con los medios y recursos escasos de los que disponemos. Somos una universidad presencial y las herramientas online pueden ser útiles para algunas actividades, pero no deberían ser la norma.

Algunas de las cuestiones a destacar de la experiencia vivida son:

### *Debilidades*

- Falta de formación y capacitación técnica del profesorado
- Falta de recursos técnicos
- Falta de personal técnico y de apoyo a docencia

### *Amenazas*

- Fomento de docencia online y competidores ya instalados en dicha docencia (Universidades online)

### *Fortalezas*

- Profesorado y nombre de la universidad
- Capacidad de adaptación

### *Oportunidades*

- Nuevas líneas de enseñanza
- Nuevas técnicas adaptadas al tiempo
- Ampliación de alcance a alumnado online de todo el mundo

### *Algunas líneas y propuestas de actuación*

#### -Digitalización del material

Aunque muchos profesores lo tienen preparado, otros no. Nosotros tenemos todo el material en web y Moodle. Se podría utilizar alguna nube que no tuviera muchas limitaciones para la utilizar.

#### -Capacitación con tecnologías online:

Los tutoriales online han ayudado, pero es precisa una mayor formación del profesorado para docencia y evaluación no presencial y online.

#### -Medios adecuados por parte de la Universidad:

Es preciso adecuar las aulas mejor para la docencia online (tecnologías, instalación, grabación...).

#### -Planes de contingencia previstos y claros.

## 22. A pesar de las dificultades

*Aurora López Azcona*<sup>30</sup>

*Síntesis: La docencia on line difícilmente puede suplir la docencia presencial, pero sus virtualidades son innegables.*

*Palabras clave: improvisación, reto, docencia on line.*

He optado en las siguientes líneas por centrarme en compartir mis reflexiones sobre la docencia que me correspondió impartir durante el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020, por tanto, en pleno confinamiento. A partir de ahí, y tras un inicial momento de incertidumbre -la primera semana- que nos invadió a todos, entendí que la opción más adecuada para mantener el ritmo de aprendizaje de mis alumnos pasaba por impartir mi docencia teórica y práctica por videoconferencia. Para ello, y partiendo de la más absoluta improvisación ausencia absoluta de soporte académico, entre las diversas herramientas a nuestro alcance opté por *Google Meet*. Lo cierto es que esta herramienta hasta entonces no la había explorado, como buena parte de mis colegas, lo que me exigió familiarizarme con la misma, acudiendo para ello al infalible método de ensayo-error, no tanto por su complejidad intrínseca -que ciertamente es escasa-, sino porque tuve que conseguir los permisos y claves pertinentes para hacer uso de esta aplicación tanto para mí como para mis alumnos, lo que resultó harto complejo, a la par que trataba de tranquilizarlos ante el devenir del curso. Nadie sabía cómo hacerlo, porque nadie nos lo explicó, más allá de unas instrucciones caóticas vinculadas a la aplicación y, eso sí, de la cadena de solidaridad que se generó entre los colegas de nuestra Facultad, transmitiéndonos nuestros tímidos avances los unos a los otros.

¿Cuál fue mi metodología docente?...porque no se olvide que se trataba de un grupo de ochenta alumnos matriculados, lo que ya de por sí complica el proceso de aprendizaje.

Para la *docencia teórica* me resultó de gran ayuda las *presentaciones en PowerPoint* que preparé de todos los temas de la asignatura y que iba proyectado a la par que abordaba los contenidos esenciales correspondientes a cada lección que integra mi programa. A la par, hice uso de la aplicación «pizarra» para hacer

---

<sup>30</sup>Derecho civil aragonés en Grado en Derecho.

gráficos cuando procedía. También me resultó de gran ayuda el «chat» a través del cual los estudiantes me iban formulando las cuestiones que se les iban planteado al hilo de mis explicaciones. Opte por este sistema porque huelga decir que, pese a mis requerimientos, la opción mayoritaria de los alumnos fue mantener apagada su cámara. Ciertamente la sensación de hablar a una pantalla es extraña...

En cuanto a la *docencia práctica*, me esforcé por mantener los diversos instrumentos a los que acudo habitualmente (casos, dictámenes, redacción de documentos jurídicos, lectura de jurisprudencia, etc.). Asimismo, intenté mantener el ritmo ágil e intenso de intervenciones que siempre llevo en la docencia presencial. Aquí los protagonistas eran ellos: las cámaras debían estar encendidas para tratar mantener la “normalidad”, pero para evitar problemas de sonido sí que iba dándoles la palabra a los alumnos al objeto de ir resolviendo las cuestiones que les iba formulando.

Igualmente, mantuve los *seminarios profesionales* que acostumbro a hacer, esta vez dando entrada a mis invitados, profesionales de diversos ámbitos, por videoconferencia. En particular, di entrada a un Magistrado a fin de abordar el complejo panorama

Por lo demás, todas las semanas las cerraba con una videoconferencia con los delegados a fin de tomar el pulso del grupo y poder detectar las posibles dificultades que se iban encontrando en su aprendizaje y, porque no decirlo, su estado anímico en un momento también muy complicado para todos.

En cuanto a las tutorías individuales opté asimismo por el sistema *meeta* la par vinculé a cada lección un *foro* en el *ADD* a fin de compartir en el grupo las dudas planteadas.

La herramienta *foro* también la utilicé (y utilizo) al objeto de ir subiendo al *ADD*, bajo la rúbrica *Lawnews*, noticias de prensa que guarden relación con la asignatura, debidamente reseñadas. También me fueron muy útiles diversas herramientas del *ADD*, en especial, *los cuestionarios y las tareas*.

En definitiva y a modo de diagnóstico: A pesar de las dificultades y el excesivo trabajo adicional que me exigió esta modalidad de docencia, los resultados fueron positivos y el índice de implicación de los alumnos muy elevado. Ahora que ya se han graduado, puedo decir fueron un ejemplo de resiliencia.

¿Cuál es mi diagnóstico final? Obviamente, una docencia de estas características no sustituye a la presencial y sus posibilidades de interactuar con los estudiantes (que personalmente me resulta muy enriquecedor y, además, creo es fundamental para ellos), pero me ha permitido descubrir nuevas opciones hasta ahora no explotadas. A pesar de las dificultades... me quedo con lo positivo de la experiencia.

## 23. El reto para el futuro

*Carmen López de la Fuente*<sup>31</sup>

*Síntesis: La interacción con los alumnos en una clase presencial ya sea práctica o teórica difícilmente puede obtenerse en un entorno virtual.*

*Palabras clave: Videoconferencia, feedback alumno-profesor, adaptación al entorno virtual.*

Terapia y Rehabilitación Visual es una asignatura obligatoria de 6 créditos que se imparte en el tercer curso del Grado en Óptica y Optometría, en el segundo cuatrimestre. La importancia de esta asignatura en la carrera radica en que se requieren conocimientos adquiridos previamente en otras asignaturas de Optometría para analizar y resolver casos clínicos de visión binocular. Es una asignatura que los alumnos consideran de gran importancia y que les sirve para tener una visión global del sistema visual a nivel binocular, acomodativo y de la motilidad ocular.

El confinamiento, que comenzó en marzo de 2020, nos sorprendió cuando únicamente se habían impartido el 19% de las clases teóricas y el 36% de las sesiones prácticas de la asignatura. Tras los primeros momentos de desconcierto, y para intentar reanudar las clases dentro de lo posible, inicialmente se decidió grabar audios de las clases y colgarlos en Google Drive. Los alumnos podían acceder a ellos con su cuenta institucional. Tras un par de semanas se les preguntó a través del delegado del curso, que pensaban de este formato y nos comentaron que preferían clases a través de videoconferencia. Se concretaron dos días a la semana para realizar las sesiones teóricas y las presentaciones de las sesiones prácticas y se realizaron videoconferencias a través de Google Meet. Los vídeos de estas sesiones se colgaron también en Google Drive para que los alumnos pudiesen consultarlos en cualquier momento. En cuanto a las prácticas de la asignatura hubo que modificar alrededor del 40% de las mismas. Parte de las prácticas suelen dedicarse a que los alumnos realicen y conozcan diferentes técnicas de terapia visual y que manipulen los diferentes dispositivos y materiales disponibles en la Universidad de Zaragoza. Ante la imposibilidad de realizar estas prácticas, se llevaron a cabo distintas actividades con el software de terapia visual Visionary.

---

<sup>31</sup> Terapia y Rehabilitación Visual, Grado de Óptica y Optometría

En el grado de Óptica y Optometría es posible utilizar esta herramienta tanto para prácticas como para realizar TFGs, gracias a un convenio con la empresa Visionary. También se realizaron actividades de resolución de casos clínicos. Para ello los alumnos debían resolver los casos y realizar una presentación con audios. Posteriormente se corregían también a través de audios y se ponían en Drive a disposición de los alumnos para su consulta. Realizamos también diferentes vídeos para paliar en cierta manera la imposibilidad de llevar a cabo de forma presencial ciertas técnicas de terapia visual, algunos fueron grabados por las profesoras de la asignatura y otros los realizaron los alumnos, siendo una actividad muy bien valorada por ellos en la encuesta que realizamos al final de curso. Los alumnos que grabaron estos vídeos pudieron subir nota en la asignatura, en función de una clasificación que votaron ellos mismos a través de una encuesta.

De esta manera pudimos «salvar» el curso, desde luego a costa de mucho trabajo adicional. Según nuestra experiencia, el grabar las clases previamente para luego colgarlas en la nube, ocupaba muchísimo tiempo. Por otra parte, la interacción con los alumnos era nula. En cuanto a las clases por videoconferencia, el tiempo empleado era menor que cuando se grababan los audios y había algo más de interacción con el alumnado, porque escribían a veces a través del chat o abrían el micrófono para preguntar. Como los estudiantes al conectarse ya tenían cerrado tanto el micrófono como la cámara, no existía la retroalimentación que habitualmente se tiene en una clase presencial, donde observando a los alumnos y se puede percibir si están comprendiendo los conceptos que se explican o están prestando atención. La sensación de «hablar para la pared» era inmensa. Y desde el punto de vista de alumnado, y con la experiencia de haber realizado por mi parte varios cursos durante la cuarentena, la atención que se presta es mucho menor a través de videoconferencia que en cursos presenciales, y el cansancio que conlleva es mayor. Siendo esta una asignatura con una carga práctica muy importante, creo que el conocimiento y las competencias adquiridas por el alumno quedaron mermadas en comparación con cursos anteriores.

Por otro lado, también hubo que hacer un esfuerzo extra para efectuar el examen de la asignatura. Se realizó en parte a través de Moodle un examen tipo test y en parte a través de videoconferencia la resolución de casos clínicos.

Durante el curso 20/21 continuaron ciertas restricciones y medidas debidas a la pandemia. Para disminuir el número de alumnos durante las prácticas y que esto resultase a coste cero, las presentaciones se realizaban en vídeo y los alumnos podían visionarlos antes de la sesión presencial. De esta forma pudimos aumentar el número de grupos de prácticas. Este sistema se empleó durante el primer cuatrimestre. De nuevo se observó menor comprensión de los contenidos de las prácticas en comparación con las sesiones completamente presenciales, pero los

vídeos de diferentes técnicas y dispositivos sí que le servían al alumno para reforzar posteriormente los conocimientos.

Al ser una asignatura de tercer curso del grado no tuvimos que realizar clases teóricas en formato semipresencial con la mitad de los alumnos en clase y la otra mitad en sus domicilios, en el grado de Óptica y Optometría esto solo se llevaba a cabo con las asignaturas de 2º y 4º curso.

He de decir que se pudieron aplicar todas estas soluciones gracias las competencias adquiridas en diferentes cursos que había realizado previamente bien a través del GIDID o del ICE: edición de vídeos, uso de aplicaciones como Drive, Google Meet, Moodle, Kahoot... Estas competencias digitales desde luego han mejorado al tener que implementarlas necesariamente durante el periodo de confinamiento. Algunas de estas metodologías seguimos utilizándolas en este momento, como por ejemplo las videoconferencias, que resultan muy útiles por ejemplo para tutorías, los vídeos de distintas técnicas que podemos emplear en las explicaciones, así como pruebas tipo test a través de Moodle o de Kahoot.

El futuro seguramente pase por la educación en entornos virtuales, pero debería tenerse en cuenta cómo aumentar la interacción entre profesor y alumno para conseguir mejorar la adquisición de conocimientos. No podemos pretender realizar una clase magistral tal como la conocemos a través de una videoconferencia. El reto será, utilizando la tecnología que tenemos a nuestro alcance, conseguir clases dinámicas en las que sea el alumno y no el docente el centro del aprendizaje.

## 24. Un balance práctico

*Gloria Luzón Marco*<sup>22</sup>

*Síntesis: El mayor problema detectado en este curso post-COVID fue el déficit de formación con el que los y las estudiantes accedieron a los estudios universitarios debido a la dificultad de seguir ciertos estudios en tiempos de confinamiento. Una vez en al Facultad, y a pesar de la presencialidad, la comunicación profesora-estudiantes y el aprendizaje entre iguales fue más complicado. Las herramientas como Googlemeet para tutorías o trabajo en grupo funcionaron, pero no al nivel de la charla/reunión de trabajo presencial. Aumentó también la información (resúmenes, ejercicios resueltos, actividades,...), compartida en Moodle y su gestión. Un año más tarde, son unas herramientas más, que se siguen utilizando y complementan a las actividades presenciales.*

*Palabras clave: adaptación, formación inicial, retroalimentación, contacto personal, herramientas para trabajo a distancia.*

En la Facultad de Ciencias se decidió que el curso sería presencial para los alumnos de primero en todos los grados, reservando para ellos las aulas de mayor capacidad de la Facultad. En nuestro caso, el Aula Magna.

Situación de la clase:

Aula Magna, con capacidad para más de 300 personas. Estudiantes sentados respetando distancias en los asientos marcados, con diferentes marcas para los de mañana y tarde. Limpieza entre turnos.

El aula tiene un atril sobre el que se instaló un ordenador portátil, con una cámara que permite visualizar una gran parte de la pizarra. La pantalla se proyecta por encima de la pizarra, que mide unos tres metros. Micrófonos sobre el ordenador. Condiciones excelentes para la clase y para emitir por Google Meet. Inconvenientes: imposibilidad de acercarse a los alumnos para comentar lo que estaban haciendo, dificultad para tutorías (debían ser telemáticas),... y frío en ocasiones (no sólo en la semana de Filomena).

Durante el curso 20-21, todas las clases tuvieron su soporte en el curso de Moodle: contenidos teóricos de las clases, ejercicios resueltos que eran propuestos

---

<sup>22</sup>Física en Grado en Biotecnología. Clases de teoría, problemas y prácticas de laboratorio (70 estudiantes aproximadamente).

y explicados en clase, propuestas de problemas y sus soluciones... Pero faltó el contacto con estudiantes que traían un nivel muy bajo de física y matemáticas (segundo de bachillerato realizado en época de pandemia).

#### Tipo de alumnado

Estudiantes que han accedido a la universidad con una nota muy alta. En algunos casos, no han cursado física para poder optar a una mayor nota en la EVAU. No siempre los conocimientos y habilidades en Física y Matemáticas son acordes con la nota de entrada que muestra su expediente.

Están acostumbrados a trabajar mucho y a que su esfuerzo se vea recompensado con altas calificaciones. No tener los resultados esperados, causa, en ocasiones frustración.

#### Desarrollo del curso

Casi todas las semanas había personas confinadas en casa que seguían la clase de forma telemática, con la dificultad que esto supone para las interacciones; pero los que estaban en clases, separados, y con frío en ocasiones, no lo tenían mucho más fácil. Faltó el aprendizaje entre iguales, poder sentarse en una mesa para discutir un problema o una duda.

Como profesora, lo que creo que funcionó peor fueron las clases de problemas: se les proponía una hoja, que debían subir a Moodle (se puntuaba sólo el hecho de que fuera realizada) y se corregía con explicación en conexión telemática. De la misma forma se desarrollaron las clases de tutoría, para lo que reservamos un horario fijo todas las semanas.

Y, a pesar de que se pensó que pudieran ser problemáticas, las clases prácticas en el laboratorio se realizaron sin problema, salvo alguna persona confinada que se conectaba con sus compañeros vía Google-meet.

No percibí problemas de ansiedad por miedo al contagio, más bien era ansiedad por sentir que los estudios les resultaban muy complicados.

El curso 20-21 hubo niveles de suspensos y de abandono nunca vistos en la Facultad de Ciencias. El grupo de Biotecnología no fue una excepción. No fuimos capaces de suplir las deficiencias que traían del bachillerato y tampoco de que adquirieran un nivel necesario para considerar que habían cumplido con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas. Fue muy notable en los primeros cursos.

Al preguntar a estudiantes que repiten la asignatura este curso sobre las asignaturas que debían cursar de nuevo, me encontré que en casi todos los casos eran Matemáticas, Física y Estadísticas; esto es, asignaturas en las que se necesita un cierto nivel de matemática, no adquirido en el bachillerato.

### Curso 2021-2022

Un año más tarde, con casi las mismas condiciones, se han cambiado las clases de problemas y las tutorías a formato presencial. El tamaño del aula permite dejar una fila de separación entre los alumnos y las profesoras podemos acercarnos a todas las mesas para resolver dudas. Esto permite conocer mejor a cada estudiante y ser conscientes de las condiciones en las que han accedido a los estudios. La pandemia ha hecho que su nivel de matemáticas y/o física continúe más bajo que anteriormente. En todo caso, la percepción es que la comunicación entre ellos, y con las profesoras, funciona mejor.

También podemos mencionar algunas consecuencias positivas: Moodle se utiliza más que antes de la pandemia como repositorio de recursos y gestor de actividades; las tutorías telemáticas no han desaparecido, sino que continúan siendo demandadas por los estudiantes para resolver dudas, como recurso adicional a las presenciales; y estudiantes y profesores hemos aprendido a valorar el contacto personal y sus efectos en el aprendizaje...

## 25. Disrupción, cambio y adaptación

*Carmen Marcuello Servós<sup>33</sup>*

*Síntesis: En enero de 2022, la Universidad de Zaragoza todavía no ha hecho un balance de las medidas adoptadas, aprendizajes y errores cometidos durante el periodo de marzo de 2020 a enero 2021. Esta evaluación es fundamental, ya que nos podría permitir conocer mejor nuestras capacidades como organización y en especialmente, incorporar mejoras a partir de lo aprendido.*

*Palabras clave: Confusión, adaptación, evaluación*

Durante los meses de marzo y abril de 2020 toda la sociedad hizo un enorme esfuerzo para afrontar la emergencia de salud pública provocada por la COVID-19, así como la crisis económica y social generada por la pandemia. En la Universidad de Zaragoza, al igual que en el resto de instituciones educativas, tuvimos que aplicar medidas inesperadas para asegurar la docencia y la actividad universitaria. En ese momento de complejidad e incertidumbre, hubo aciertos y fallos, pero la actuación del personal de Universidad de Zaragoza, tanto el PAS, como el PDI, fue encaminada a tratar de asegurar la finalización del curso en las mejores condiciones para nuestro estudiantado.

Sin embargo, una vez transcurrido el primer envite, las sospechas de que la situación de excepcionalidad iba a ser más larga de lo deseado se incrementaron. Sabíamos que la situación iba a ser complicada, pero no nos imaginábamos que nuestra propia institución nos lo iba a poner todavía más difícil. La situación de confusión generada para el alumnado, PDI y PAS que se produjo en diferentes momentos solo se puede justificar por una falta de previsión y planificación. La comunidad universitaria éramos conscientes de que teníamos que adaptarnos a los cambios y a las incidencias que se iban a producir, pero no era aceptable ni justificable buena parte de las situaciones que se crearon. Por ejemplo, no se realizó ningún plan de formación para el profesorado y alumnado en materia técnica y metodológica. El alumnado no sabía cuáles eran las ayudas disponibles de la administración universitaria para la acceder a una conectividad adecuada y para evitar la discriminación por la persistencia de la brecha digital. En muchos casos,

---

<sup>33</sup>Dirección de Entidades de Economía Social, en Grado en Administración y Gestión de Empresas

el PDI no era consciente de que no hay una «sustituibilidad» inmediata de los métodos de docencia presencial, semipresencial y online. No había forma de saber cuáles eran las responsabilidades del profesorado dentro del aula, no como docente si no en materia de seguridad y prevención. Y a todo lo anterior había que añadir que se había generado incertidumbre y confusión debido a que no estaban claras cuáles eran las atribuciones, competencias y capacidad de decisión de las personas con responsabilidades de coordinación de titulación, departamentos y centros.

Con todo ello, en enero de 2022, la Universidad de Zaragoza todavía no ha hecho un balance de las medidas adoptadas, de los aprendizajes, de los errores y lo que es más llamativo sobre el nuevo escenario que se ha abierto a partir de la introducción forzada de las herramientas online para la actividad docente.

Con respecto a la docencia que he impartido han sido de máster en el momento del confinamiento general. Posteriormente la docencia de grado fue totalmente online, para estudiantes de 4º curso del grado de Administración y Dirección de Empresas y totalmente presencial para estudiantes de Máster en la Facultad de Economía y Empresa. No tuve que realizar docencia con la mitad de estudiantes en el aula y la otra mitad online en sus casas. En el caso del máster pude mantener la docencia de forma similar a la impartida anteriormente solamente limitada por la distancia y el frío en el aula debido a las ventanas abiertas. En cuanto a la docencia online de grado, no dispuse de ningún tipo de apoyo, ayuda o espacio de encuentro para poder adaptar la docencia o al menos debatir cómo hacerlo con mis compañeros y compañeras de departamento o de facultad. Los cursos que se ofrecieron en septiembre de 2021 por el Centro de innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE) de las universidades impartían más tarde del comienzo de las clases. Para poder afrontar este reto, busqué cursos abiertos de la Universitat Oberta de Catalunya, así como herramientas digitales que me permitieran enriquecer las clases y la compra personal de una plataforma digital diferente a la de la Universidad de Zaragoza. La plataforma que se utilizaba en la Universidad de Zaragoza no me permitía realizar trabajo en grupo en el aula online, por lo que tuve que buscar una solución por mi cuenta. Asimismo, fueron muy útiles los tutoriales elaborados por los PIF (Personal Investigador en Formación) que elaboraron por su cuenta para apoyar la docencia.

En cuanto al desarrollo de las clases tengo que destacar la capacidad de adaptación del estudiantado. En todo momento la disposición y actitud del estudiantado fue una fuente de inspiración para poder afrontar las dificultades con la docencia online. Algunos de ellos se conectaban con los teléfonos móviles por lo que suponía una barrera mayor, a pesar de ello, pudimos abordar el curso con la suficiente dignidad y llegar a obtener buenos resultados.

Finalmente, hay que destacar, de nuevo, que cuando una organización tiene que afrontar un cambio tan repentino y radical es muy difícil tomar decisiones. Sin embargo, es fundamental no generar confusión a pesar de que haya que realizar cambios sobre lo decidido. Para ello es preciso la coordinación a través de las estructuras disponibles y, en especial, el cuidado de las personas. Asimismo, creo que todavía es necesario que como institución se realice una reflexión sobre las situaciones ocurridas, aprender y hacer un balance para también introducir mejoras en la estructura, en la docencia y hasta innovar para el futuro.

## 26. Oportunidades para mejorar

*Amaya Martínez Gracia<sup>34</sup>*

*Síntesis: El escenario sobrevenido que para la actividad docente supuso el estado de alarma de marzo de 2020 fue resuelta de forma satisfactoria en el Grado en Ingeniería Mecánica de la EINA. La respuesta de la mayor parte del profesorado de la Titulación fue especialmente rápida y efectiva. Los grupos de profesores por asignatura se coordinaron para optimizar los recursos y favorecer la continuación de la docencia en su formato virtual. Los estudiantes mostraron también, en su mayoría, madurez para asumir la nueva situación y tratar de seguir sus estudios de la mejor forma posible.*

*Palabras clave: rápida adaptación, coordinación docente, formación colaborativa*

### 26.1. Desarrollo docente

El estado de alarma declarado el 14 de marzo de 2020 llegó pocos meses después de haberme incorporado yo a las tareas de coordinación en el Grado de Ingeniería Mecánica de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura. A los lógicos titubeos iniciales del cargo, se unió esta situación extraordinaria. Afortunadamente, mi docencia reglada se había concentrado en el primer cuatrimestre. Únicamente impartí una parte de una asignatura sobre energía solar en el Máster Propio en Energías Renovables. Fueron alrededor de diez horas síncronas con presentaciones PowerPoint y pizarra digital. Las sesiones se grabaron y quedaron a disposición de los estudiantes.

En este contexto, planteo mi contribución como una revisión, análisis y explicación de mi actividad de coordinación del Grado durante esa segunda parte del curso 2019/20. Fue sin duda un debut intenso en el cargo, aunque la respuesta por parte del profesorado y de los estudiante fue positiva y digna de mención.

Las guías docentes de las asignaturas del Grado se habían publicado según lo dispuesto en la Memoria de Verificación y la planificación del curso se había realizado de la forma habitual. Sin embargo, como no puede ser de otro modo, el

---

<sup>34</sup>Ingeniería térmica y Calor y frío industrial en Grado en Ingeniería Mecánica. Planificación del título y de las actividades de aprendizaje.

desarrollo del segundo cuatrimestre de ese curso académico quedó determinado por la obligada suspensión de las actividades docentes presenciales debido a la situación sanitaria provocada por la COVID-19.

La reacción de los profesores del Grado fue mayoritariamente rápida y eficaz. Ya el lunes 16 de marzo muchos de los profesores impartieron sus clases de forma síncrona por google meet. El cambio fue especialmente rápido en las asignaturas de segundo a cuarto. Al final de esa semana ya la mayoría de las asignaturas estaban impartándose en línea y los profesores tenían contacto fluido con los estudiantes. En primer curso se necesitaron algunos días para asimilar la situación y decidir la forma de desarrollar la actividad docente. No obstante, también se resolvió de forma ágil y en una semana ya se habían organizado las actividades y se había contactado con los estudiantes para explicarles cómo se iba a proceder.

Esta actuación de los profesores se enmarca en una actuación también muy rápida por parte de la Dirección de la EINA, que inició contacto con los directores de Departamento y con los Coordinadores de Titulación de forma inmediata tras el anuncio del estado de alarma. El objetivo principal era dar continuidad a la docencia de la mejor forma posible. Para ello se elaboraron guías de ayuda para la docencia on line dirigida los profesores que pudiesen necesitarla. Los estudiantes, en general, desde el punto de vista técnico, no tuvieron dificultades para la adaptación.

Después de los primeros días de adaptación a la docencia no presencial, y en previsión de que la situación pudiera extenderse en el tiempo, se recabó información sobre las actividades no presenciales que se estaban realizando en cada una de las asignaturas. De este modo, se podría tratar de prever posibles situaciones con la debida antelación.

Por ello, se generó una plantilla Excel dinámica donde se fue actualizando on-line la información que el profesorado envió para cada asignatura de la titulación. En particular:

- Se reflejó la información de la previsión de las prácticas que habría que recuperar, si se tuviera la oportunidad, a la vuelta de esta suspensión de docencia presencial.
- La respuesta al seguimiento por parte de los estudiantes que se estaba percibiendo de la docencia no presencial.
- Se anotaron también cuantas preguntas, inquietudes o sugerencias trasladaron los profesores responsables de las asignaturas, con el objeto de intentar dar respuesta a todas ellas.

El objetivo del citado documento era recabar un escenario realista de la situación para poder asegurar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, era importante conocer las dudas del profesorado e intentar aclarar, en la medida

de nuestras posibilidades, todas las cuestiones que se plantean. Además, la información recogida permitió elaborar con mayor detalle el informe sobre las actividades docentes virtuales requerido desde Vicegerencia Académica.

En esta línea, durante ese curso se elaboraron adendas a las guías docentes de todas las asignaturas para reflejar la modificación de metodologías docentes, de métodos y contenidos de evaluación y, en general, de las enseñanzas planificadas en las guías docentes en vigor, como consecuencia del periodo de suspensión de la docencia y evaluación presencial del segundo semestre.

Las adendas de las asignaturas que pudieron adaptarse a la docencia no presencial, manteniendo los temarios y las metodologías de docencia y evaluación previstas informaron sobre el uso de las herramientas telemáticas docentes disponibles (Moodle y G-Suite), asegurando la protección de los datos personales del estudiantado en el desarrollo de las actividades docentes y de evaluación.

Para el resto de asignaturas, las correspondientes adendas reflejaron, además, las variaciones en el temario previsto, o aquellas modificaciones, más allá del mero cambio de formato presencial a telemático, en los criterios y metodologías de docencia o de evaluación previstas. En concreto, se presentaron modificaciones para seis asignaturas: cuatro asignaturas obligatorias de segundo y tercer curso y para dos asignaturas optativas de cuarto curso. Las modificaciones incluidas en esas adendas hacían alusión a modificación en el número de pruebas parciales de la asignatura o pequeñas modificaciones en el peso de las distintas actividades de aprendizaje para el cálculo de la nota final para los estudiantes que seguían la evaluación continua. En ningún caso afectaron a los resultados de aprendizaje de las diferentes materias.

Las actividades que suponían un reto adicional eran las sesiones prácticas. Las prácticas tipo 3 de la titulación se reparten entre sesiones de laboratorio y sesiones en aula de informática con programas de simulación. Estas últimas pudieron impartirse con cierta normalidad una vez el servicio de informática consiguió virtualizar las aulas y se informó a los estudiantes de como conectarse en remoto. Esta adaptación supuso también un esfuerzo importante para el centro y el personal responsable. En relación a las prácticas de laboratorio, se adoptaron diferentes soluciones por parte del profesorado (vídeos, virtualización de equipos...) para conseguir los resultados de aprendizaje especificados para estas actividades.

La defensa de los Trabajos fin de Grado en la banda de junio se realizó de forma telemática siguiendo el «Procedimiento interno para la defensa telemática de los TFG/TFM ante un tribunal», aprobado por las Comisiones de Garantía de la Calidad de los Grados y de los Másteres de la EINA el 18 de mayo de 2020 ([http://eina.unizar.es/sites/eina.unizar.es/files/archivos/secretaria/procedimiento\\_e](http://eina.unizar.es/sites/eina.unizar.es/files/archivos/secretaria/procedimiento_e)

[valuacion telematica tfe.pdf](#)). Esta circunstancia también quedó reflejada con una adenda detallada en la asignatura «29732 Trabajo fin de grado».

En paralelo a estas actividades generales de coordinación se atendieron numerosas demandas particulares por parte de algunos profesores y estudiantes. Cuestiones concretas sobre la dinámica de las clases y las modificaciones adoptadas debido a la situación que fueron solucionándose de la mejor forma posible.

## 26.2. Acciones encaminadas a asegurar la calidad de la docencia en el Grado

En ese periodo, segundo semestre del curso 2019-20, se intensificaron las reuniones de coordinación entre profesores, y entre los representantes de los estudiantes de cada grupo docente, con el objetivo de asegurar la calidad de las actividades de aprendizaje durante la suspensión presencial de las mismas debido a la pandemia. Además, los profesores recibieron formación a través de la publicación por parte de la EINA de unas guías rápidas de apoyo a la docencia no presencial; y por parte de la Universidad de Zaragoza, de herramientas sobre actividades virtuales. Los docentes pudieron asistir a webinars impartidos por profesores de la EINA sobre metodologías de evaluación on-line, y darse de alta en el curso ofrecido a través de la plataforma docente Moodle con ejemplos y foros de atención de dudas, en el que poder diseñar sus propias pruebas y compartir experiencias respecto al tema de la evaluación on-line.

El análisis de los resultados académicos de ese semestre mostró éstos fueron finalmente, en general, similares a los de cursos anteriores. No obstante, pese a haber hecho todo lo posible por mantener la calidad de la docencia y, lo más complicado, el interés de los estudiantes, la sensación final de buena parte del profesorado no fue satisfactoria. Somos profesores de una Universidad presencial y, pese a habernos adaptado a la docencia virtual, claramente preferimos el aula y es allí donde nos sentimos a gusto y somos capaces de transmitir de verdad.

## 26.3. Difusión, aprendizaje y oportunidad

Los días 14 y 15 de julio del 2020, se celebraron en la EINA de modo virtual las Jornadas tituladas: «La Evaluación no presencial en la EINA: ¿Supervivencia u Oportunidad?». Durante su desarrollo, profesores y profesoras junto a estudiantes de la EINA realizamos una puesta en común de nuestras experiencias en evaluación docente acaecida durante la situación de no presencialidad vivida en el segundo semestre. El objetivo fue llevar a cabo un análisis de las metodologías/métodos y

tipos de evaluación que aplicamos durante el periodo de no presencialidad. Como resultado de ello, y a partir de todas las experiencias mostradas, así como de los resultados de estudios realizados que allí se expusieron, se obtuvo una idea de los puntos fuertes, débiles y sobre todo oportunidades de mejora para el futuro inmediato.

## 27. Sobre la necesidad de incentivar la asistencia de los estudiantes a clase

*José Antonio Mateos Royo*<sup>35</sup>

*Síntesis: Como balance de la práctica docente realizada durante dos años de pandemia, este trabajo afirma la necesidad de incentivar la asistencia de los estudiantes, tras incrementarse las ausencias a raíz de la irrupción del Covid-19*

*Palabras clave: Incentivos, asistencia, estudiantes.*

### 27.1. Análisis de la práctica docente aplicada durante dos años de pandemia

Con respecto a las competencias digitales aplicadas.

- Digitalización de todos los materiales didácticos para su depósito en el ADD (Prácticas, teoría, P6).
- Digitalización de las soluciones a las prácticas, para su depósito en el ADD.
- Utilización de Zoom y Google Meet para exponer teoría mediante video conferencias.
- Inclusión de videos sobre temas de la asignatura.

Con respecto a las transformaciones en la docencia.

a) Durante el primer curso académico bajo la pandemia (2019-20).

-Al haber adelantado mis presentaciones de teoría en el ADD, detecté un escaso interés de los estudiantes por conectarse y también por plantear dudas a través de Google Meet.

-El cambio a la enseñanza no presencial ha anulado el trabajo colaborativo en equipos que desarrollaba en clase, sobre todo en las P6 y durante algunas clases teóricas.

-Unido al cambio a la enseñanza no presencial, la concesión de períodos más amplios para la realización de prácticas y P6 en casa (en vez de realizarlas en clase y durante el horario estricto) ha permitido a bastantes alumnos copiarse los ejercicios unos de otros para esforzarse menos.

---

<sup>35</sup>Historia Económica y Economía Mundial en Grado en Administración y Dirección de Empresas (Huesca).

-La evaluación final, al no ser presencial, resultó menos rigurosa que en anteriores convocatorias. Se planteó una pregunta general que debía responderse en un período limitado de tiempo.

b) Durante el segundo curso académico bajo la pandemia (2020-21).

-Al ser la enseñanza semipresencial, sólo acudían a clases de teoría y P6 los estudiantes motivados y responsables, más algunos con bajo nivel que buscaban la nota adicional obtenida tras realizar ejercicios breves que yo concedía como incentivo.

-En cuanto a las clases de prácticas, de nuevo fueron los estudiantes más responsables quienes poblaban mis clases. Muchos estudiantes decidieron que no merecía la pena acudir a mis clases prácticas al no recibir incentivos concretos, resultando insuficiente que les proporcionase pistas para la resolución de los ejercicios sin tener que consultarme.

-Esta realidad ha motivado que mi trato haya sido más cercano con este grupo de una veintena, que representaba a un tercio de la clase, mientras que no he tenido noticias de muchos de mis estudiantes hasta el día del examen.

-Pese a disponer de una prueba liberatoria que comprendía la mitad de la asignatura, la vuelta a los exámenes presenciales se saldó con un fracaso mayor al existente en años anteriores, dado que muchos de los estudiantes descolgados decidieron estudiarse sólo una parte del temario (pese a que yo ya les había quitado una parte de la teoría a través de prácticas) y, por lo tanto, no lograron superar la asignatura.

## 27.2. Reflexiones críticas y sugerencias de mejora

Es esencial motivar el retorno del estudiante a clase no sólo para que tenga más trato con el profesor, sino para que adquiera más competencias a través de las actividades que se le ofrecen durante el cuatrimestre. Me temo que esta mayor irrupción de la digitalización ha impuesto que esta asistencia sólo se obtenga a base de conceder incentivos a los estudiantes vinculados a la nota.

Me queda una duda sobre si es posible potenciar el trabajo en equipo en las circunstancias actuales al tiempo que mantenemos la necesaria distancia social. ¿Debemos incentivar preparaciones de actividades colectivas fuera del aula (los estudiantes pueden pasarse presentaciones y comentarlas a través de Google Meet); pero que su exposición oral sí tenga lugar dentro de la clase?

## 28. Cambio de rol

*Marta Mauri Medrano\**

*Síntesis: A pesar de los beneficios de las nuevas tecnologías y su capacidad para conectarnos, en el ámbito educativo nunca podemos suplir la presencialidad, la interacción y la comunicación humana por los entornos virtuales.*

*Palabras clave: TIC, e-learning, evaluación, metodología.*

Durante el curso 2020-21, dada la situación sanitaria, una asignatura que se realizaba de manera presencial tuvo que convertirse a formato *e-learning* (100 % online); la materia era «Prevención y Resolución de conflictos» del máster de profesorado de secundaria, impartida en la Facultad de Educación de Zaragoza. A pesar de las carencias formativas con las que partíamos la/os docentes pudimos poner en marcha una serie de actividades para no «perder» el contacto total con el alumnado.

Esta materia se impartía durante dos días a la semana, dos horas cada día, uno teoría con grupo único y otro práctica en grupo partido. Era una materia que por su temática (se trataban cuestiones como el bullying) daba mucho pie al debate y la reflexión mutua que, con el cambio a metodología virtual, nos daba miedo perder. Finalmente, planificamos la enseñanza de la siguiente manera: dimos muy pocas sesiones por videoconferencias síncronas (ya que no se nos permitía más), creamos foros en cada tema en Moodle para suplir los debates presenciales, subimos materiales (enlaces artículos, PowerPoint, vídeos, etc.) y creamos vídeos docentes; fue esta última tarea de la que más aprendí ya que partía desde cero para su elaboración.

La evaluación también sufrió un cambio sustancial, en esta asignatura evaluábamos con prueba objetiva (tipo test) y con el cambio a no presencial intentamos evaluar de la misma manera -con los estudiantes conectados y con la cámara abierta- pero nos dimos cuenta que ese método no servía como instrumento de evaluación para la enseñanza online. Es importante reflexionar sobre que, a veces, intentamos extrapolar los materiales, evaluación, metodologías, etc. al contexto del aprendizaje no presencial o digital y no funciona. Es necesario reflexionar sobre esta cuestión, los entornos virtuales necesitan metodologías

---

\* Prevención y Resolución de conflictos, grupos 1 y 2, 120 estudiantes, Máster de Formación del profesorado, Facultad de Educación.

concretas, instrumentos de evaluación específicos y recursos adecuados para estos entornos virtuales.

Otro punto importante a tener en cuenta en este cambio de formato fue el cambio de roles tanto de los estudiantes como de los docentes. Ya no podíamos desempeñar un rol como el que disfrutábamos en la enseñanza presencial, ahora teníamos que buscar estrategias para que nuestros estudiantes estuviesen motivados y quisieran aprender: quizás esto fue lo más difícil ya que no tener esa relación personal física con los estudiantes impedía que pudiésemos como evolucionaban en su aprendizaje. Fue a través de Moodle y sus herramientas con las que conseguimos algunas pautas para motivar a través de tareas y foros pero es cierto que con esta experiencia de enseñanza no presencial nos dimos cuenta que nunca podremos suplir los beneficios que tiene la interacción presencial con el formato *e-learning*.

## 29. Maldita Pandemia: nada bueno ha salido de ti

*Ángel Luis Monge*<sup>37</sup>

*Síntesis: La Pandemia no ha traído nada bueno para nuestros estudiantes, ni para los profesores. La adaptación a las nuevas tecnologías ha sido complicada. Pero la protección de la Salud ha estado por encima de cualquier otra consideración.*

*Palabras clave: Pandemia, estudiantes, nuevas tecnologías.*

### 29.1. Preliminar. Adaptarse al dolor y al sufrimiento.

El Covid-19, junto a la reciente guerra en Ucrania, son los dos acontecimientos más nefastos a los que la humanidad se ha enfrentado en estos primeros 25 años del siglo XXI. Nadie se engañe. El Covid no ha traído nada bueno. Ni nos ha hecho ni mejores, ni peores. Sencillamente nos hemos tenido que adaptar a las circunstancias. La vida, la lucha por la vida, ha sido la tarea prioritaria. Todos hemos oído decir que nuestros estudiantes en la Pandemia han aprendido menos. Han salido “peor preparados”. Ha sido un mal necesario. Si el temario no se ha explicado completo estos dos años, en mi opinión, no ha sido ni lo más importante, ni lo prioritario. La Salud, la protección a la Salud, ha estado por encima de otros Derechos. Todos ellos importantes. Pero en este contexto, secundarios.

### 29.2. Adaptarse a las nuevas tecnologías, incluso, en el caso de “analfabetismo digital”.

Servidor cumple sesenta años en pocos días. Mis alumnos siempre tienen veintipocos. Para ellos las nuevas tecnologías son el nuevo catecismo del Padre Ripalda. Para muchos de sus profesores, la “brecha digital” nos ha puesto en aprietos en estos tiempos difíciles. Plataformas desconocidas hasta ese momento, clases on line, exámenes por Internet....Aquí es donde muchos hemos tenido que realizar un gran, pequeño o mediano (como las Pymes) esfuerzo. Cada uno elija acomodo.

---

<sup>37</sup> Cursos impartidos durante la Pandemia: Derecho Mercantil I y Derecho de la Competencia.

He de confesar, que hablar a una pantalla, desde el salón de mi casa, durante hora y media todos los días es lo que más me ha costado. ¿Hay alguien al otro lado? ¿Se me escucha bien? Si tenéis alguna duda, ponerlo en el chat. Son las frases que machaconamente repetía todos los días. Y, por supuesto. ¿Estáis vosotros y vuestras familias todos bien? El trato personal y directo con los estudiantes, es lo que más he echado de menos. Incluso con la vuelta a la presencialidad, las malditas mascarillas hacen que no pueda conocer a mis estudiantes, ponerles cara, saludarles fuera de las aulas. No sé quién son. Como el Anónimo Veneciano... qué pena.

### 29.3. Las tribulaciones de un Vicedecano responsable Covid.

Durante la mayor parte de la Pandemia he sido Vicedecano en la Facultad de Derecho. Por encargo de mi Decano, fui designado responsable Covid en el Centro. Cuánto dolor he visto. Cuanta zozobra y desasosiego. Todos los días, durante muchos meses, me llegaba el «parte de guerra». Hoy tenemos 30 casos de «positivos» en la Facultad.... Cinco en el Grupo 32.... ¿Cerramos el aula....? Este fue mi día a día durante ese tiempo. Lo peor: si fallecía algún familiar de nuestros estudiantes. Además, este periodo ha sido especialmente cruel con nuestro profesorado. A lo largo de la Pandemia he perdido muchos amigos y compañeros de profesión. Para todos ellos mi recuerdo más entrañable.

### 29.4. Coda. Tiempo de esperanza.

«Si una cosa que solo pasa una vez en la vida, pasa dos veces en la vida, eso solo pasa una vez en la vida».

Pandemia, Guerra. Demasiado sufrimiento para una generación. Mi agradecimiento a mis estudiantes. Ejemplares durante este tiempo. Tal vez no sepan a la perfección cómo se endosa un pagaré. Da igual. Ya lo aprenderán. Están vivos. Tienen el futuro por delante. Gracias a mis compañeros de la Facultad. Siempre dispuestos a ayuda a los «tecnológicamente más débiles». Y gracias a mi familia. Adaptándonos todos a las nuevas circunstancias. Respetando siempre mis horarios y obligaciones. Y gracias, aunque eso suene a pelota, al Rector de la Universidad de Zaragoza. Ha pilotado la nave ante la gran marejada. Navegar con calmachicha, lo sabemos hacer todos. Gracias.

## 30. Fuera de contexto

*Paz Olaciregui Rodríguez*<sup>38</sup>

*Síntesis: El confinamiento como ejercicio de madurez profesional o la fórmula para transformar la pandemia en escenario de impensada estabilidad para una estudiante pre doctoral.*

*Palabras clave: doctorado, transición, precariedad, estancias de investigación, confinamiento.*

Mi reciente incorporación al GIDID y esta aportación al proyecto «*Universidad en tiempos post-pandémicos: innovación, imaginación e incertidumbre*» coincide paradójicamente con mi primer período de cierta estabilidad laboral. Navegué la entropía durante las primeras olas de la pandemia y conseguí poco a poco transitar de la precariedad doctoral hacia este estado actual, en el que compagino la colaboración en proyectos de investigación para diversas instituciones nacionales e internacionales con mis primeras horas de docencia en Grado y Máster y aunque pasan los meses no dejo de sentirme nueva, novel, novata.

En mi caso, la pandemia me encontró fuera de contexto, como lo había estado la mayor parte de mi vida. Fuera del país que me otorgó la nacionalidad y fuera de mi lugar de nacimiento. Estrenaba marzo de 2020 en Portugal, con una beca de investigación y un montón de dudas internacionalizadas.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto se tomó el asunto con un nivel de seriedad muy alto. A finales de febrero ya tenía una sala habilitada para todas aquellas personas que experimentaran algún síntoma estando en clase, en la cafetería o por los pasillos. Te encerrabas en la sala *motu proprio* y esperabas allí las indicaciones. Creo que fue precisamente la amenaza de acabar solo en esa sala lo que disuadió al personal. El día 1 de marzo no quedaba nadie en ese edificio más que el guardia de seguridad y yo. Ningún miembro del Grupo receptor asumió como propia mi presencia allí, no recibí indicaciones, ni mensajes de despedida.

Para el servicio de Relaciones Internacionales de Unizar yo era una entre un montón y supongo que el hecho de que superara la treintena los despreocupó. Casi

---

<sup>38</sup>Personal docente e investigador de la Universidad de Zaragoza. Durante el confinamiento era estudiante del Programa de Doctorado Sociología de las políticas públicas y sociales, defendí mi tesis doctoral en noviembre de 2020.

no lo pensé, tenía que acabar la tesis fuera como fuera y la disminución de distracciones esta vez jugaba a mi favor. Me quedé.

El proceso de escritura ya estaba siendo solitario, para llegar al podio una pierde en el camino algunos vínculos y hasta el contacto con la realidad. En ceteris paribus, sucede poco a poco, la pandemia precipitó el estado de soledad.

Solo tenía que redactar. Recuerdo caminar desde la casa donde me hospedaba hasta la Facultad escuchando la radio, incrédula los primeros días, ansiosa, después. La ignorancia opera en mí como un cómplice; nunca tuve miedo.

Cuando llegaba las puertas de roble macizo estaban cerradas así es que tenía que entrar por un pasillo estrecho con enredaderas y mucha humedad. La puerta auxiliar, la puerta de servicio. No voy a negar que todo el periplo provocaba en mí cierta descarga de adrenalina. Mientras cruzaba el pasillo me quitaba los auriculares y ese era mi acto de desconexión mundana. Durante las 10 horas restantes, no recibía información del exterior. Viví los primeros días del Estado de alarma recluida en una burbuja intelectual. La Universidad se convirtió en mi búnker. La misma institución que durante años me había amenazado con el fantasma de la inestabilidad vital, en ese momento me echaba un capote.

Durante dos semanas escuché el eco de mis teclas en el despacho que me habían provisto al llegar y avancé hasta las conclusiones. Nadie regresó a esas aulas, a esa cafetería, a esos pasillos. Solo el guardia de seguridad y yo. Me miraba él, cada vez que yo dejaba el edificio sobre las 20hs. Salía por las puertas principales con los aplausos de los balcones y su complicidad. Me miraba con cara de angustia y con mucha curiosidad hasta que un día me preguntó ¿qué estaba haciendo allí? Fue en ese instante cuando entendí que había llegado el momento de volver a España.

La asunción del caos fue paulatina igual que mi regreso al que, después de 74 días iba a convertirse en mi primer hogar. Cogí un autobús en plena Avenida de los Aliados destino Vigo. Un coche Vigo-Orense, y un tren Orense-Zaragoza. 20 horas de carretera para redactar las conclusiones de mi Tesis Doctoral.

Pensé también en los Erasmus que estaban en medio de esa vida irreal, conociendo, creciendo comiendo macarrones y enamorándose, de seguro enamorándose. Esos casi adultos que sus padres mandaron a buscar adelantando los billetes de vuelta a España. Pensé en lo doloroso de las despedidas sobrevenidas.

Pensé en todas las historias que no pudieron pasar del prólogo porque el mundo nos estaba sacudiendo dejando los planes en segundo plano.

Pero cuando cambiamos las fórmulas y el ordenador de lugar, cuando desempolvamos el concepto de libertad y lo damos vuelta y lo ponemos a hornear. Cuando el calendario esta mareado y llama a la huelga general, y en el diccionario

se cuele la distancia social. Es que algo está pasando y que pase algo nunca puede estar mal.

En junio deposité la Tesis Doctoral. Las últimas reuniones fueron por supuesto online. Recuerdo sentir que nada importaba demasiado. Recuerdo leer entre líneas las recomendaciones de mi director, recuerdo fingir convencimiento y sobre todo me recuerdo conteniendo las ganas de llorar. Cinco meses después convocaron la defensa, otra vez online. La simbología de algunos actos es precisamente lo que les otorga entidad. No pude vestir mi salón de solemnidad, pero preparé una presentación a consciencia e invité a la familia a cenar. No tuve que invitar al Tribunal.

A pesar de que en aquella sala online éramos más de 20, reconozco sentirme desorientada. La multitud acompaña incluso con su silencio; ver mucha gente en una calle alivia el miedo de volver sola a casa, ver mucha gente en un restaurante es señal de que se come bien, el buen momento de una banda lo ilustra la muchedumbre en el concierto.

¿Cómo podía yo reconfigurar el éxito cuándo el Aula Magna estaba vacía por decreto?

¿Cómo se demuestra lo que se siente, lo que se sabe, lo que se suda cuando estamos a 27 pulgadas de distancia?

Yo calculo mal en general y hasta ese noviembre de la defensa no entendía nada de distancias. Entonces si me abrumaba con la cercanía, viajaba, en cierta medida los kilómetros me devolvían la calma, “porque el espacio calma”, me repetía. Ahora el espacio clama. Clama venganza.

Obtuve el Doctorado en medio de la pandemia y eso es historia. No porque yo sea un personaje épico (faltaría más) que hizo historia durante un confinamiento. Digo historia en sentido literal, literal de literatura. Las historias que escribimos mientras vivimos son las historias que podremos contar. A nuestras hijas, a nuestros nietos, a los vecinos o a los alumnos y alumnas, a cualquiera que la quiera escuchar.

Escribí el prólogo entre la incredulidad y el desconcierto, esboqué un primer capítulo ilustrado de realidad, asumiendo culpas, repartiendo responsabilidad y en el espacio entre el capítulo cuatro y el final provisional me detuve a observar. Sangrías, mayúsculas, puntos y comas y en algún momento mi punto final.

## 31. Más allá de la supervivencia

*Daniel Orós López*<sup>39</sup>

*Síntesis: Valor= (Conocimientos + Habilidades) x ACTITUD*

*Palabras clave: desigualdad, impotencia, actitud*

### 31.1. Desigualdad.

El desbordante impacto sanitario de la primera ola obligó a un cierre social, improvisado y brutal, pero necesario para poder resistir y aprender a adaptarnos a una situación desconocida. Las aulas quedaron vacías, y ante la ausencia de directrices, cada profesor tuvo libertad dentro del caos para adaptarse a este escenario. Las habilidades tecnológicas de los docentes, pero sobretudo su grado de motivación y compromiso, su actitud, marcaron las diferencias. Como en tantos otros aspectos, la pandemia incrementó las desigualdades.

### 31.2. Impotencia.

La docencia médica se basa en la transmisión de conocimientos, pero sobre todo de habilidades imposibles de desarrollar sin la presencia del estudiante. Habilidades impartidas por docentes que ejercen como médicos. Médicos que en esos primeros meses nos veíamos absolutamente sobrepasados por nuestra labor asistencial. Pero si algo hace falta durante una pandemia es personal sanitario, por lo que a pesar de la situación, la formación de nuevos médicos no se podía interrumpir. ¿Cómo seguir impartiendo enseñanza práctica en unos hospitales saturados, por un personal física y psicológicamente extenuado?

### 31.3. Actitud.

Las situaciones de emergencia desatan el sistema límbico e inhiben el neocórtex y entonces emerge la personalidad. Hemos visto durante los últimos años

---

<sup>39</sup>Obstetricia y Ginecología. Curso 5. 2 GRUPOS. 230 alumnos. Grado en Medicina. Facultad Medicina

como instinto de supervivencia desencadena en muchas ocasiones reacciones egoístas. Sin embargo, los estudiantes de medicina nos han dado una lección de madurez, vocación y compromiso. En una época dominada por el miedo, mientras todo el mundo hacía lo imposible por evitar la enfermedad, todos los estudiantes de medicina se ofrecieron voluntarios para asistir a pacientes con COVID. No hay mayor satisfacción y orgullo profesional que comprobar la increíble actitud y la gran calidad humana de nuestros estudiantes. La lección nos la han dado ellos a nosotros. Los conocimientos y las habilidades suman, pero la actitud es lo que multiplica el valor de nuestras acciones.

### 31.4. Precipitar.

Los recursos tecnológicos, las alternativas docentes y de comunicación ya existían. Lo único que ha hecho la pandemia es obligarnos a salir de nuestra confortable rutina y aprender a utilizar nuevas aplicaciones para viejos recursos. A estas alturas creo que todos somos ya conscientes de que la tele-docencia (o la tele-medicina) y la creciente incorporación de herramientas tecnológicas a nuestra vida ya es una realidad permanente. La pandemia sólo ha precipitado un proceso de cambio que ya había comenzado. Crisis es oportunidad, todo depende, una vez más, de la actitud con la que afrontas los hechos. Como todo cambio, lo que unos viven como una amenaza, para otros es una oportunidad. En la naturaleza, el que no se adapta desaparece. Debemos aprovechar esta oportunidad para aprender, para cambiar, para mejorar.

*«Quien supera una crisis se supera así mismo sin ser superado».* (Albert Einstein)

## 32. Una experiencia de adaptación

*José Miguel Pina Pérez<sup>40</sup>*

*Síntesis: Lejos de suponer un problema, la digitalización de las asignaturas sobre la base de herramientas interactivas puede ayudar y motivar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.*

*Palabras clave: digitalización, vídeos, Socrative.*

Como en muchas otras asignaturas, Dirección de Marketing era una asignatura pensada para la impartición en modo presencial, incluyendo tanto sesiones magistrales para las explicaciones teóricas como clases prácticas en las que grupos de estudiantes realizaban actividades y proyectos. En las siguientes líneas se describe cómo se afrontó la docencia del curso 2020/21 en dicha asignatura, con el fin de aportar nuevas evidencias sobre como las nuevas tecnologías pueden ser la mejor solución ante un entorno complejo (Plaza de la Hoz, 2018).

Al ser una materia de primer semestre, se contó con cierto margen para adaptar la metodología docente a las duras exigencias de un curso Covid; un entorno completamente digitalizado, hostil para la mayor parte del profesorado, y donde la plataforma *Google Meet* era la única vía de contacto directo con el mundo exterior. Durante las asignaturas del primer cuatrimestre se había recurrido también a *Google Meet*, aunque de una manera totalmente improvisada y constatando como la docencia online es, por lo general, menos atractiva que la docencia presencial, resultando monótona, difícil de seguir en ocasiones y poco interactiva (Kolandaisamy y Kolandaisamy, 2020; Zhang y Chen, 2021). Para tratar de solventar estos problemas, se realizaron algunos cambios significativos sobre la metodología utilizada cursos atrás.

En primer lugar, se decidió introducir en todos los temas de la asignatura la plataforma Socrative, herramienta multimedia muy popular que permite crear encuestas online y conocer los resultados en tiempo real (Juan-Llamas y Viuda-Serrano, 2022). A lo largo de cada clase los estudiantes tenían que responder varias preguntas, normalmente en formato tipo test y de verdadero/falso; inmediatamente

---

<sup>40</sup> Dirección de Marketing, 4º, Grupo 242, 64 estudiantes, Grado en Economía, Facultad de Economía y Empresa.

se proyectaban los resultados conseguidos por los estudiantes y se les preguntaba a algunos de ellos sobre las razones de su respuesta.

Respecto a la parte práctica, se introdujo una nueva actividad en la que cada estudiante tenía que preparar un vídeo sobre una noticia asignada por el profesor. Durante la clase se proyectaba el vídeo y, con posterioridad, el estudiante se mostraba a la cámara para responder a las preguntas formuladas por el resto de la clase. En vez de optar por una presentación «clásica» mediante *PowerPoint*, con la creación de elementos multimedia se estimulaba la creatividad, las habilidades digitales y resultaba mucha más dinámica la actividad (Ocobock, 2020).

Tradicionalmente, a los estudiantes que cursan el sistema de evaluación continua de la asignatura se les exige la realización de dos trabajos en grupo. En un primer trabajo, se pide estudiar la viabilidad de un nuevo producto, mientras que en el segundo hay que plantear una estrategia de comercialización. Ambos trabajos se mantuvieron en el nuevo escenario, aunque con matizaciones. Para que los estudiantes pudieran trabajar con su equipo durante la clase, se habilitaron varias salas de *Google Meet* simultáneas y una sala principal a la que los estudiantes podían «acudir a buscar» al profesor, si lo estimaban necesario. Además, el segundo trabajo en grupo requería tanto la elaboración de un documento escrito como de un nuevo vídeo, así como una exposición más «formal». Los vídeos eran votados por los estudiantes, lo que constituyó un elemento motivador adicional.

Además de realizar distintas actividades prácticas, el sistema de evaluación continua exigía superar una prueba de 5 puntos. Para ello se recurrió a la herramienta de *Google Forms* diseñando un examen con 100 preguntas cortas que se ordenaban de manera aleatoria. Además de responder a un test similar, los estudiantes de la evaluación global tenían que descargar de Moodle una plantilla de examen con preguntas abiertas, responderlas y enviarlas por correo electrónico dentro del tiempo estimado.

Al finalizar el curso, un grupo de estudiantes se prestó voluntario para responder a un cuestionario en el que se pedía valorar las diferentes actividades de la asignatura y su valoración general en escalas de 1 a 7. Aunque la tasa de respuesta no superó el 31,1%, respondiendo 19 estudiantes de los 61 que eligieron la evaluación continua, las respuestas obtenidas fueron muy positivas. De los 19 participantes, 12 puntuaron con un 6 la probabilidad de que recomendaran la asignatura, 6 estudiantes respondieron con un 6, y un último estudiante la puntuó con un 5. La satisfacción media sería de 6,6 sobre 7.

En cuanto a las actividades concretas, la mayoría de las opiniones fueron también muy favorables. Sobre 7 puntos, la herramienta *Socrative* tuvo una valoración de 5,8, con solo un estudiante disconforme con su uso. Con una puntuación similar, la media de estudiantes que manifestó gustarles la elaboración

de vídeos fue de 5,6. El 79% valoraron esta tarea con 6 o 7 puntos, y la dificultad percibida fue de 3,2. Al igual que en el caso de *Socrative*, solo hubo una persona que manifestó no haberse sentido cómoda con la actividad.

En general, la actividad de comentario de lecturas, sustentada este curso en la elaboración de un vídeo, fue valorada con un 4,6, subiendo la media a 5,2 al preguntar si las exposiciones y debate de las lecturas de los compañeros resultaban interesantes. Respecto a los dos trabajos obligatorios, el primero fue valorado con un 5,3 y el segundo, que también requería la elaboración de un vídeo, con un 5,6. El esfuerzo percibido para la realización de estos trabajos fue de 5,1.

Los estudiantes también tuvieron que valorar cada uno de los siete temas de la asignatura, proporcionando puntuaciones entre 3,3 y 5,5. A la hora de preguntarles si habían recibido poca (1) o mucha (7) teoría, la respuesta promedio fue de 4. Cabe destacar que los temas de la asignatura son muy densos, de tal modo que es probable que la inclusión de las innovaciones digitales pudiera haber afectado de manera positiva a las opiniones sobre este aspecto.

Finalmente, los estudiantes contestaron con un 6,3 en media a la pregunta de si pensaban que el formato del examen era adecuado para valorar los conocimientos de la asignatura. Dado que las notas fueron similares a las obtenidas en cursos anteriores, puede considerarse también acertada la elección de este formato.

En resumen, la experiencia de adaptación de la asignatura al entorno *Covid* fue positiva, constatándose los beneficios de la digitalización en términos tanto de aprendizaje como de dinamización de las asignaturas (Plaza de la Hoz, 2018). Para los cursos posteriores se decidió mantener el uso de todas estas herramientas digitales, si bien con la docencia en modo presencial y relegando *Google Meet* a labores de tutoría.

## Bibliografía

JUAN-LLAMAS, C., y A. VIUDA-SERRANO, «Socrative como Herramienta de Mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior», *RIED. Revistalberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25 (2022), pp. 279-297.

KOLANDAISAMY, I., y R. KOLANDAISAMY, «The Usage of Social Network to Students: Does It Improve Student's Education Quality During COVID-19 Outbreak», *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, vol. 17 (2020), pp. 5224-5228.

OCOBOCK, C, «Infographics, Podcasts, and Videos: Promoting Creativity and Building Transferable Skills among Undergraduate Students», *Teaching and Learning Anthropology*, vol. 3 (2020), pp. 61-71.

PLAZA DE LA HOZ, J., «Autoridad Docente y Nuevas Tecnologías: Cambios, Retos y Oportunidades», *Revista Complutense de Educación*, vol. 29 (2018), pp. 269-286.

ZHANG, J., y K. CHEN, «Analysis of the Cores of these Improvements of Online Teaching System and Model-Based on the Evaluation and Feedback on the Online Teaching Model and Teaching Platform», *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, vol. 13 (2021), pp. 95-105

## 33. De ahora en adelante

*Isabel Pinilla Lozano<sup>41</sup>*

*Síntesis: adaptación del alumnado y profesorado al desafío de la nueva situación docente por la pandemia.*

*Palabras clave: oftalmología y óptica, adaptación, desafío.*

La docencia en tiempos de pandemia ha supuesto una carga emocional en todas las personas implicadas, tanto alumnos como profesorado. Mi primera percepción de cara al alumnado es que su comportamiento ha sido excelente, aunque diferente según los grados. En Medicina trasciende la selección del personal por la nota de selectividad y los alumnos siguieron asistiendo a clase, salvo excepciones, en el turno que les tocaba. En el Grado de Óptica hubo muchas más ausencias que las del porcentaje aceptado de asistencia; en algunas clases hubo muy pocas personas. Aun así, insisto, creo que en general los alumnos han sido responsables y se han portado bien, cumpliendo las normas establecidas por la Universidad de una manera más o menos correcta, sufriendo el frío extremo en algunas aulas y manteniendo las medidas de distancia (salvo en las entradas y las salidas).

Mi sensación como profesora fue de indefensión ante la necesidad de tener que utilizar tecnologías que más o menos controlaba pero que cada día podían generar un problema diferente. Había días que los alumnos no veían la presentación, otros no te oían; días en los que el ordenador se había cambiado de sitio al limpiar y no proyectaba, o días en los que en las aulas de Medicina tenían un problema y las de Ciencias otro, e incluso se acumulaban hasta 3 o 4 problemas uno detrás de otro. Creo que el profesorado también nos portamos de modo ejemplar, pero «se nos dejó solos frente a los leones» teniendo que solucionar cualquier problema informático que tuviéramos; no te digo ya el estrés que les tuvo que suponer a las personas con miedo al contagio. Se nos presupone muchas cosas, igual alguna de ellas se escapa de nuestro dominio y conocimiento, y tengo que decir que me pasó en varias ocasiones. Y el informático iniciaba su trabajo a las 9:30 aunque tú tuvieras clase de 9.

---

<sup>41</sup>Oftalmología en Grado en Medicina; Optometría I y II, Optometría Geriátrica, Terapia y Rehabilitación Visual en Grado en Óptica y Optometría.

En general la pandemia nos ha puesto a todos en una situación extrema a todos los niveles. Los docentes sanitarios con labores asistenciales, pasábamos del estrés del Hospital a ver qué sucedía ese día con el Google meet. Y sin mencionar los exámenes en Moodle. Pero todos hemos demostrado nuestra capacidad de enfrentarnos a las adversidades. En relación con la docencia en las prácticas hospitalarias, ha habido mucha improvisación y se tomaron algunas decisiones con desacierto. Inicialmente, con la declaración del confinamiento de la población en sus domicilios se envió a los alumnos a sus casas y se suspendieron las prácticas. Fue un error puesto que se perdió la oportunidad de que los alumnos de los dos últimos años del grado de Medicina conocieran de primera mano los problemas relacionados con la asistencia sanitaria dentro de una pandemia. Finalmente, al cabo de casi 2 meses, los profesores pudimos organizar seminarios prácticos on-line gracias a los que los alumnos pudieron desarrollar casos clínicos de la asignatura.

Esperemos que de ahora en adelante sepamos convivir con la situación que ha llegado para quedarse; que si se vuelve a plantear la situación seamos más resolutivos y que los conocimientos de nuestros alumnos no se vean influenciados por la situación.

## 34. Fuera de la zona de confort

*María Victoria Pueyo Royo<sup>2</sup>*

*Síntesis: La docencia durante la pandemia me ha obligado a salir de mi zona de confort, a tirar de recursos digitales y creatividad para llegar de nuevo a los alumnos.*

*Palabras clave: Improvisación, digitalización, creatividad.*

Como casi todas las experiencias en la vida, la mía en lo relativo a la docencia desde el inicio de la pandemia se puede dividir en tres fases:

La *primera fase* comenzó inesperadamente el 11 de marzo de 2019, con el cierre de las facultades y, con ello, de la docencia presencial. Imparto clases en el último curso del grado de Óptica y Optometría, principalmente en la asignatura de Optometría pediátrica, y soy médico en el Hospital Infantil. De modo que cuando desde la Universidad nos repetían que era una situación temporal y que muy pronto recuperaríamos la presencialidad muchos ya sabíamos que ese era solo el inicio y como tal lo afrontamos. La palabra que definiría mi docencia durante los siguientes meses hasta acabar el curso es supervivencia. Mantuve todas las clases teóricas tal y como estaban previstas. Como no podía garantizar mi disponibilidad a las horas previamente reservadas para ello por la complicada situación a nivel hospitalario, grabé vídeos y añadí audios a las presentaciones de mis clases. Con el objetivo de intentar minimizar las consecuencias negativas de estos cambios en la formación de los alumnos, que además estaban ya en el último curso, les proporcioné material complementario a través de la plataforma Moodle y les ofrecí varias tutorías por videollamada tanto en grupo como individuales. En ese momento quedaban 2 talleres pendientes en que estaba previsto tratar aspectos más prácticos de la asignatura, uno de ellos con pacientes reales. A pesar de que muchas de las competencias trabajadas en ambos iban a ser difícilmente adquiridas desde sus casas intenté crear a través de Moodle una actividad de similares características, que realizaron en grupos de 5 alumnos, y comentamos en una videollamada a través de Google Meet. La peor parte, sin lugar a dudas, la sufrieron las prácticas hospitalarias. Cada alumno tiene asignadas 15 horas que pasa junto a un

---

<sup>2</sup> Profesora asociada, Grado de Óptica y Optometría.

oftalmólogo infantil. Para muchos de ellos es la primera y última oportunidad que tienen, antes de enfrentarse a su vida profesional como graduados, de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y trabajar determinadas habilidades como refraccionar a niños o explorar su binocularidad. Eso fue insustituible, a pesar de que en su momento nos convencimos de poder evaluar ese aspecto con unos casos clínicos preparados con la herramienta Cuestionario de Moodle.

La *segunda fase* de este proceso correspondería a los cursos 2020-21 y 2021-22 en que la universidad ha apostado por ir recuperando progresivamente la presencialidad conforme la situación sanitaria lo iba permitiendo. En general, ha resultado relativamente sencillo volver a las metodologías previas. Quizá lo más limitante ha sido la necesidad de compatibilizar las clases teóricas presenciales para la mitad de los alumnos con la otra mitad asistiendo a las clases por videollamada. Aunque me planteé la posibilidad de utilizar tabletas gráficas como sustituto de la pizarra, finalmente adapté mis presentaciones a la nueva situación y minimicé el uso de la pizarra tradicional. De nuevo, las actividades con pacientes han sido las más afectadas en esta fase. Durante el primer trimestre del curso pasado se llegó a prohibir a nuestros alumnos entrar en los hospitales durante un tiempo por no estar vacunados, sin que estos hubieran tenido la posibilidad de estarlo, como había sido el caso de los alumnos de medicina o enfermería. Por las nuevas normas hospitalarias consecuencia de la adaptación a la pandemia, los alumnos han asistido a prácticas en consultas con menor número de pacientes y no han podido llevar a cabo determinados talleres con niños, por limitaciones desde la coordinación del grado. La adquisición de determinadas competencias y habilidades inherentes a las profesiones de Ciencias de la Salud, como son la comunicación con el paciente o la exploración física, a través de prácticas con profesionales con experiencia y pacientes diferentes nunca van a poder ser sustituidas por otras actividades extra hospitalarias, si bien pueden en ocasiones complementarse.

Y, por último, la *tercera fase* consecuencia de las dos anteriores debería haber empezado ya o hacerlo lo antes posible, cuando seamos capaces de analizar con mirada crítica el camino andado. La pandemia nos ha dejado secuelas a todos y seguro que tristemente también al aprendizaje de nuestros alumnos. Pero soy una optimista incondicional y creo que de algún modo ha dejado una inercia positiva en muchos aspectos que deberíamos ser capaces de aprovechar. Ha acelerado un proceso ya iniciado previamente de digitalización de la docencia y de asincronía de la misma, aspectos mucho más cercanos a nuestros alumnos que a la mayoría de los docentes. Solo una pandemia ha conseguido doblegar nuestra resistencia al cambio y empujarnos a adoptar nuevas metodologías más flexibles y más próximas a las fuentes de adquisición de información de nuestros alumnos. Mi experiencia con muchas de ellas ha sido muy gratificante. Espero ser capaz de que lo aprendido

en estos dos años sea el punto de partida para un modelo docente más orientado a las necesidades de los alumnos actuales.

A nivel de institución universitaria creo que debería apoyarse este cambio. Deberían facilitarse modelos docentes más innovadores y flexibles, asumiendo los riesgos que puedan conllevar inicialmente. El objetivo de la docencia universitaria debería ser dotar a los alumnos de conocimientos, competencias y habilidades que les permitan afrontar sus retos profesionales del modo más eficiente posible. Es el momento de evaluar si la docencia tradicional sigue cumpliendo este objetivo en esta nueva era.

## 35. Virtualización compulsiva vs. tiempo

*Susana Torrente Gari*<sup>43</sup>

*Síntesis: Hemos sabido ofrecer una respuesta eficaz y satisfactoria a una situación inesperada*

*Palabras clave: improvisación, adaptación, estrés.*

### 35.1. Introducción

El principio de la pandemia mundial manifestó su cara más urgente: el confinamiento. De la noche a la mañana nos vimos encerrados y encerradas en casa, limitando estrictamente nuestra movilidad. Ello supuso la paralización de muchas actividades pero no de la docencia. En muy poco tiempo se tuvieron que dar respuestas a los desafíos que suponía continuar trabajando de forma totalmente desconocida, fue lo que podríamos denominar la «virtualización compulsiva».

Aterrorizadas/os por la situación sanitaria, poca ayuda suponía el estrés que generaba trabajar desde casa sin ninguna preparación previa. Sin embargo, supimos encontrar repuestas.

En estas líneas se pretenden reflejar la experiencia personal distinguiendo dos momentos diferentes: el confinamiento, y la enseñanza durante la pandemia

---

<sup>43</sup> Las asignaturas impartidas en el curso académico 2019-2020 fueron: Seguridad Social II y Protección Social. La primera se imparte en el tercer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recurso Humanos, a los grupos 1 y 2. Es de carácter anual, y la mayor parte de mi docencia se concentra en el primer semestre; sin embargo, en ese año impartí algunas sesiones en el segundo semestre y, fundamentalmente, las pruebas de evaluación se tuvieron que realizar online. El alumnado matriculado en los grupos impartidos era de 59 en el grupo 1 y 50 en el grupo 2. Protección Social, es una asignatura de la Especialidad Género y Trabajo, del Máster Universitario de Relaciones de Género. Al ser un contenido de una especialidad optativa, - hay dos especialidades, Género y Trabajo y Género y Construcción Cultural- se imparte en el segundo semestre. El número de alumnas era 15. Al ser una asignatura de Máster, las sesiones no son periódicas, pero sí más largas (4 horas). La peculiaridad de esta materia fue que la primera sesión que debía impartir era el 17 de marzo; y el 14 de marzo de se publicó el RD 463/2020, por el que se declaraba el estado de alarma fijando un confinamiento domiciliario inicial de 15 días.

## 35.2. La docencia durante el confinamiento

Como experiencia, improvisada, excepcional pero compartida con toda la comunidad universitaria, puedo destacar aspectos negativos y positivos. Como aspectos negativos, personalmente creo que la vivencia generalizada era de una situación de, prácticamente, de permanente amenaza de muerte, y no ayudaba al estrés que generó tener que atender las clases de inmediato; sin ningún recurso ni ninguna experiencia. De hecho, muchos compañeros y compañeras optaron por dejar de impartir las clases y solamente facilitar material y atender dudas por correo electrónico. Esta solución en algunas asignaturas era posible, ya que no existía control alguno

A mí, como aspectos negativos me gustaría resaltar lo siguientes:

- Falta de contacto inmediato con compañeras y compañeros para dar respuesta conjunta a los problemas. Prácticamente se buscaban soluciones de urgencia por medio de conversaciones telefónicas, que solo se mantienen con aquellas personas con las que tienes un vínculo más estrecho que el meramente laboral.

- Falta de información sobre la mecánica de las sesiones. Apuntaré, como aspecto positivo, la rápida respuesta de algunas instituciones educativas a esta nueva forma de enseñanza; sin embargo, fueron respuestas técnicas mayoritariamente. En realidad, no sabíamos si las sesiones tenían que durar, o no, el mismo tiempo que las clases presenciales y cuestiones semejantes.

- La sensación de hacer algo que no sabes hacer. No sabía mantener la atención del alumnado durante mucho rato, ni cómo exponer las cuestiones prácticas, etc.

- Falta de uniformidad y de homogeneidad. Creo que el confinamiento se convirtió en una vía de flexibilización para las exigencias docentes y para las respectivas pruebas de evaluación. El alegato de «incapacidad tecnológica» de profesorado y alumnado se utilizó como una excusa de aprobados generales, o pruebas facilísimas. Creo que el nivel de docencia descendió; y, por tanto, también el de exigencia.

Entre los aspectos positivos destacaría los siguientes:

- La rápida respuesta técnica de carácter institucional. Personalmente, me sorprendió, y yo aprendí bastante de los miles de tutoriales que nos colgaron en ADD con instrucciones muy fáciles.

- Descubrir la capacidad que tenemos, muchas personas del ámbito universitario, de desarrollar de habilidades y competencias que debían adoptarse, y adaptarse, con urgencia para constituir una experiencia inédita. Y, en muchas ocasiones, a pesar de la edad y de dificultades diversas como era convivir con

personas que ya habían enfermado etc. Aunque ya he apuntado los casos sumergidos en la incapacidad tecnológica.

- La respuesta del alumnado. Inesperada; y, para mí, sorprendente. Teníamos enfrente a verdaderos aliados y aliadas que se convirtieron en compañeros y compañeras de confinamiento. Las primeras sesiones online, fueron alentadoras porque siempre estaban allí volviendo a conectarse una y otra vez; y, al menos en mi experiencia, con mucha paciencia.

### 35.3. La docencia durante la pandemia

Cuando volvemos a las aulas, no es un retorno ni a la normalidad, ni a la nueva normalidad, ni a la relativa normalidad; es otra cosa muy diferente; e, igualmente, distinta a la anterior. Por expresarlo brevemente en una frase: «ahora había que hacer lo de antes; pero en serio; sin excusas».

Entre los aspectos negativos destacaría los siguientes:

- Nuevamente creo que las dificultades de adaptación fueron muchas. Previamente a la pandemia creo que cada uno y una de nosotros y nosotras habíamos aprendido a hacer nuestro trabajo de una manera satisfactoria para el alumnado, pero también para nosotros y nosotras. Entendíamos que aquello era enseñanza de calidad. Al volver a las aulas no sabíamos qué era válido y qué no. No era fácil haber llegado a un nivel de satisfacción en la docencia y ahora cambiar completamente la forma de impartir las clases.

- El estrés vivido en las primeras clases, sabiendo que ahora ya no era una situación temporal, era algo que se mantendría durante los semestres hasta que cambiase el panorama sanitario. Ya no valía el que todo el mundo se adaptase porque era algo excepcional.

- Todas las planificaciones previas a la cuarentena deben ser reestructuradas y aplicadas teniendo en cuenta el contexto de pandemia.

- Para mí, lo más difícil fueron las clases «in streaming», o la interpretación que se hizo, al menos en mi centro, de este término. Mitad del alumnado en clase, mitad a distancia. Toda la problemática de las asignaturas prácticas, de ver o no la pizarra, etc. sigue pesando en la memoria.

- Que la docencia dependa de medios informáticos y técnicos al principio fue horrible, había alumnos y alumnas que no se conectaban, que se desconectaban, etc.

Como aspectos positivos señalaría lo siguiente:

- Aprendí, y mucho. Gran parte de lo que aprendí fue el resultado del intercambio de experiencias con mis compañeros y compañeras. Ahora sé convertir

el ordenador en pizarra, se dibujar con el ratón, pero también se usar en las clases el *pen pencil*.

- Sé que soy capaz de impartir clases online, de la misma forma, intensidad y duración que las clases presenciales, eso sí siempre que sean toda la sesión online; insisto que las clases «in streaming», requieren unos medios técnicos de los que, evidentemente, carecemos.

- Puedo llamar la atención del alumnado, y que participen, resolver dudas etc., a pesar de que estén conectados exclusivamente online

No obstante, es importante, no nos confundamos: las clases virtuales no sustituyen la presencialidad, son otra cosa. O por lo menos, las que se han impartido en la Universidad. Tal vez, poniendo a disposición de todo el mundo todos los medios, las enseñanzas las indicaciones, etc. sea la forma en que las videoconferencias y las clases online, se conviertan en una auténtica posibilidad de dialogar en vivo con el alumnado. Y a lo mejor se puede hacer, pero no en un contexto de angustia generalizada, Creo que hace falta más tranquilidad y más tiempo para poder obrar algún tipo de conversión de la enseñanza online.

## A modo de conclusión

Vivimos en una sociedad cambiante donde, en los últimos tiempos, una pandemia llamada Covid-19 nos ha trastocado por completo y ha afectado también a nuestras prácticas profesionales. Por este motivo, nos parece necesario —tras las reflexiones previas de carácter personal— aportar estas consideraciones finales. Si bien, a primera vista, puede parecer complicada de amalgamar por la diversidad entre las disciplinas impartidas, no lo es tanto. Las experiencias docentes recabadas de los diferentes momentos de la pandemia tienen muchas cosas en común.

Cabe destacar dos periodos distintos. Por un lado, el periodo del confinamiento que se produjo a partir de mediados de marzo de 2020 hasta finalizar el curso 19/20. Por otro, los cursos posteriores 20/21 y 21/22. Ese segundo cuatrimestre de 2020 se recuerda con palabras como: miedo, inseguridad, sorpresa, incertidumbre, soledad, angustia, agobio... Aunque también aparecen otras como: soluciones, búsqueda, trabajo duro, esfuerzo, imaginación investigación, posibilidades, adaptación, dedicación... El primer momento de incertidumbre se tornó en una búsqueda de nuevas herramientas y soluciones para, a base de esfuerzo y dedicación, adaptarse a las nuevas circunstancias.

En el segundo periodo, dependiendo de la titulación y del curso, hubo asignaturas que se impartieron completamente online, otras de forma híbrida con la mitad de estudiantes en clase y la otra mitad en casa para respetar los aforos; y otras materias de manera totalmente presencial. Durante el curso 20/21 seguía el miedo al contagio, pero este fue disminuyendo según aumentaba el índice de vacunación y mejoraba la situación epidemiológica. Desde la perspectiva docente se percibe menor nivel de conocimientos adquiridos en el curso 19/20, ya sea de estudiantes que comenzaron la universidad el curso posterior o de quienes estaban ya cursando estudios universitarios y pasaron a cursos superiores. La situación que nos tocó vivir influyó desde luego en el ánimo de estudiantes y profesorado. Ha tenido consecuencias tanto en lo académico como en lo social.

Sobre la cuestión estructural, en cuanto a la coordinación llevada a cabo desde la Universidad de Zaragoza, quienes han tenido que realizarla resaltan el haberse enfrentado a un trabajo muy duro. Nuestra Universidad intentó actuar de la mejor forma posible ante una situación urgente y sobrevenida como la que se dio en marzo de 2020 (adendas a las guías docentes, aumento de la capacidad de Moodle, flexibilidad para el cambio a clases online...). La respuesta técnica fue relativamente rápida pero la sensación como docentes fue de soledad, de tener que enfrentarse a los retos de manera individual y sin apoyo institucional. La brecha digital se puso de manifiesto en todos los ámbitos, tanto por parte del alumnado

como del profesorado, generando un estrés adicional por la falta de medios tecnológicos adecuados.

El correo electrónico y las plataformas SIGMA y Moodle se mostraron claramente insuficientes para realizar un adecuado seguimiento de la docencia por parte la comunidad universitaria. Un gran problema fue la comunicación con el alumnado, que dejó de ser fluida y bidireccional, a lo que se sumó las complicaciones ocasionadas por la brecha digital que discriminó a estudiantes que no podían conectarse por motivos sociales o geográficos.

La conclusión es que para finalizar el curso 19/20 se salió del paso con medios escasos y poco preparados. La mayoría de docentes se intentó adaptar por su cuenta en función de sus capacidades y disponibilidades, con sus propias herramientas y recursos digitales. Si algo puso de manifiesto la pandemia fue la falta de formación y capacitación técnica de buena parte del profesorado, así como la falta de recursos técnicos y de personal específico de apoyo a la docencia. Cabe destacar también la inexistencia constatada de un espacio de encuentro con los compañeros y compañeras de departamento o de facultad; ya que hubiese sido muy útil para intercambiar ideas, solucionar problemas y comunicarnos e intercambiar ideas.

No obstante, en algunas titulaciones hubo más coordinación para intentar adaptar las asignaturas a la docencia no presencial, tanto durante el periodo de confinamiento como en los cursos posteriores. En algunas facultades también se puso a disposición del profesorado formación acerca de herramientas sobre actividades virtuales y metodologías de evaluación online. Pero esto no ocurrió del mismo modo en todos los centros y títulos, ni hubo la suficiente comunicación, ni la formación ni los recursos fueron los adecuados para todo el profesorado.

En cuanto al alumnado, aparentemente más habituado al manejo de herramientas y recursos en entornos virtuales que la mayoría de docentes —y tras los momentos iniciales de desconcierto— fueron adaptándose sin problema a las ‘comunidades virtuales de aprendizaje’. En general, su respuesta ha sido muy positiva a la hora de conectarse y adaptarse a esta situación sobrevenida.

Lo más problemático quizá fue perder las explicaciones presenciales, un contexto de interacción personal con cada docente y con compañeros y compañeras de clase que nada tenía que ver con el digital. En varias asignaturas se observó falta de interés por parte de estudiantes y, en algunos casos, se encontraron ahogados por la sobrecarga de trabajos y deberes establecidos para tratar de paliar la sensación de menor calidad de la docencia no presencial en el momento del confinamiento.

Otro de los aspectos que sufrió un cambio radical fue la evaluación. Se aplicaron soluciones ad hoc mediante las aplicaciones disponibles. La evaluación a través de Moodle y Google Meet como medio de comunicación y vigilancia no

convence a la mayoría, por el alto coste de tiempo empleado para diseñar exámenes en los que copiar fuese más complicado; además de los inconvenientes de pérdidas de conexión, saturación de la plataforma, etc. Se ‘intuye’ que la evaluación durante el confinamiento fue menos rigurosa y que en muchos casos disminuyó el nivel de exigencia. Esto pone de manifiesto que son necesarias metodologías concretas, instrumentos de evaluación específicos y recursos adecuados para trabajar en entornos virtuales y que, en muchos casos, los instrumentos de evaluación presenciales no son aplicables al entorno virtual.

Algo que hemos aprendido con esta experiencia es que lo que vale para la docencia presencial no vale para la virtual y convertir la docencia virtual en una mera transmisión de clases presenciales es el camino más corto para causar desmotivación en cada estudiante. Durante una videoconferencia la atención que se presta es mucho menor que en sesiones presenciales y el cansancio que acarrea es mayor. Se ha observado que la docencia online es, por lo general, menos atractiva que la docencia presencial, resultando monótona, difícil de seguir en muchas ocasiones y poco proactiva.

Una conclusión como docentes es que el gran reto de la docencia online es la dinamización del grupo y la mejora de la interacción con el alumnado. Hemos entendido que no se debe retransmitir a través de videoconferencia de la misma manera que se hace en un aula cara a cara. La falta de retroalimentación del lenguaje no verbal de la ‘audiencia’, que en su mayoría apagan las cámaras durante las clases online, produce la sensación de estar predicando en el desierto. No se puede poner todo el foco en la persona que imparte la clase, hay que permitir que el alumnado se exprese, interactúe y comparta ideas. Debemos escuchar a quienes están al otro lado ya que son el foco principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo así la relación entre profesorado y alumnado. El diálogo en persona es difícilmente sustituible en un formato online, por lo que es necesario buscar estrategias para motivar a nuestros estudiantes, mejorar la interacción y hacer de los entornos virtuales pequeñas comunidades de aprendizaje eficaces.

A su vez, el aprendizaje del manejo de nuevas herramientas ha significado un reto y una oportunidad. Muchas de estas herramientas siguen utilizándose en este momento en el que las clases han pasado a ser presenciales, como por ejemplo los vídeos docentes, las tutorías a través de videoconferencia, los cuestionarios online... La pandemia ha servido como acicate para el fomento de la autonomía y capacidad de respuesta como docentes ante situaciones laborales complejas. El reto de estar en un entorno virtual —desconocido en los primeros momentos— ha supuesto un enorme esfuerzo pero que ha aportado una gran satisfacción, al haber podido adaptarse a este gran desafío a través de la motivación, el aprendizaje, la creatividad y la actitud.

Lo peor para la mayoría de quienes hemos elaborado estas páginas es la docencia híbrida o semipresencial. El hecho de mantener un formato presencial con una parte en clase y otra virtualmente de forma no presencial ha generado una gran dificultad. Nuestra atención como docentes tiene que estar dividida entre la propia concentración para la exposición del tema, estudiantes que están en el aula y quienes «están» en pantalla, generando una insatisfacción mayúscula tanto para docentes como para discentes. A esto se sumaban un cúmulo de inconvenientes y dificultades como no disponer de los medios adecuados, no poder moverse en el aula si quería que lo en casa lo viesen y oyesen correctamente, que las preguntas planteadas en clase no eran oídas fuera del aula y los problemas de conexión en ambos puntos; inconvenientes que, en muchos casos redujeron el número de estudiantes que asistían de forma presencial. Buena parte del profesorado se sentía solo ante estos problemas informáticos que a veces eran difíciles de solucionar.

Actualmente, durante el curso 2021/22, aunque ya se ha recuperado la presencialidad, nos siguen quedando efectos de esta nueva comunicación creada por la pandemia. Las mascarillas y no poder ver la cara y los gestos cuando hablamos, el frío que padecemos por la constante ventilación, la imposibilidad de acercarnos, que algunas tutorías se siguen haciendo online... son impedimentos al trabajo habitual.

Estamos de acuerdo en que la misión de la Universidad es fomentar el encuentro entre personas, la presencia, la comunicación, la interacción y el diálogo constante. Con esta experiencia de enseñanza no presencial nos hemos dado cuenta que nunca podremos suplir los beneficios que tiene la interacción presencial con el formato *e-learning*.

Ahora nos toca plantearnos hacia dónde debemos dirigirnos, cómo deben desarrollarse las herramientas online para la actividad docente sin que eso elimine la docencia presencial, cómo orientar el modelo docente a las necesidades del alumnado actual o cómo motivar a nuestros estudiantes en estos tiempos inciertos. Creemos que es momento de caminar coordinadamente, hacer frente a las debilidades y las carencias que la pandemia, en cierto modo, ha evidenciado sobre nuestra Universidad apostando por una mejor formación del profesorado en competencias digitales y una mejor atención al alumnado vulnerable o discriminado por la brecha digital para ofrecer una educación digital adecuada y de calidad.

## Proyectos anteriores

Antes de terminar queremos recordar que estas reflexiones forman parte de una trayectoria que comenzamos en 1999, de manera informal como hemos explicado en la introducción. El entonces ICE de la Universidad de Zaragoza nos reconoció como un grupo de profesores que estudiaban interdisciplinariamente la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a la docencia universitaria. Queríamos aprender comparando, contrastando y construyendo juntos. Desde entonces hemos seguido haciendo. En la lista siguiente se muestran los proyectos donde hemos trabajado en común.

1. 2000-2001. Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) >>Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a la docencia universitaria: Estudio Interdisciplinar Comparado
2. 2001-02, PESUZ >> Diagnóstico y diseño de estrategias de intervención: tecnologías de la información y de la comunicación TIC y personal docente e investigador PDI en la UZ,
3. 2003-04, Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) >>Grupo Interdisciplinar de Innovación Docente
4. 2004-05. Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) 2004 >>Cooperar-Aprender-Colaborar GIDID
5. 2006. >>Jornadas sobre experiencias y buenas prácticas de innovación en enseñanza universitaria con nuevas tecnologías y organización del curso «SupportingCoursedDesign: The Online LearningKnowledge Garden» Bernard Scott
6. 2008-09, PIIDUZ\_08\_ >> Tiempos docentes, competencias y ECTS: un estudio comparado. Grupo Interdisciplinar De Innovación Docente [GIDID]
7. 2009-10, PIIDUZ\_09\_1\_036 >> Tiempos docentes en contextos digitales: explorando iTunes U y otros espacios digitales.
8. 2010-11, PIIDUZ\_10\_1\_012 >> Docencia en contextos digitales: formación, investigación, creación.
9. 2011-12, PIIDUZ\_11\_ >> Enseñar y aprender en contextos digitales: formación, investigación, creación.
10. 2012-13, PIIDUZ\_12\_1\_136 >> Contenidos y contextos digitales: formación, investigación, creación.

11. 2013-14, PIIDUZ\_13\_ >> Los trabajos de fin de grado y master: una estudio interdisciplinar desde la innovación docente y los contextos digitales.
12. 2014-15, PIIDUZ\_14\_095 >> Los trabajos de fin de grado y master: de la perspectiva del profesorado a la del alumnado.
13. 2015-16, PIIDUZ\_15\_101 >> Las TIC en la docencia universitaria: formación, investigación y debate.
14. 2016-17, PIIDUZ\_16\_104\* >> Éxitos y fracasos en el uso de las tic en la docencia universitaria.
15. 2017-18, PIIDUZ\_17\_058 >> El 'efecto Kodak' en la digitalización de la docencia universitaria: análisis comparado y buenas prácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
16. 2018-19, PIIDUZ\_18\_133 >> Learning to use 'teachingnaked' techniques: a practical approach to designing better classes / Aprendiendo a usar la técnicas del modelo "teachingnaked": un enfoque práctico para diseñar mejores clases.
17. 2019-20, PIIDUZ\_19\_130, >> Digitalización y enseñanza superior: ¿sin clases, sin profesores, sin horario?





