

DOCUMENTO DE TRABAJO #1.

Proyecto PIIDUZ_3_90

**UNIVERSIDAD EN TIEMPOS POSTPANDÉMICOS:
INNOVACIÓN, IMAGINACIÓN E INCERTIDUMBRE**

Enero 2022

B O R R A D O R

DOCUMENTO DE TRABAJO #1.

Proyecto PIIDUZ_3_90

UNIVERSIDAD EN TIEMPOS POSTPANDÉMICOS: INNOVACIÓN, IMAGINACIÓN E INCERTIDUMBRE

Resumen

La pandemia del COVID19 ha quebrado las rutinas de nuestra vida cotidiana, en general, y lo que afecta a la educación superior, en particular. Como grupo, por un lado, queremos reflexionar sobre nuestra propia experiencia de adaptación y ‘supervivencia’ durante 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, vistos los datos sociosanitarios, estamos pasando a una etapa post-pandémica que no será una mera recuperación de la normalidad perdida. En estas circunstancias, queremos pensar cómo responder a los retos que apuntan en el horizonte. Para ello proponemos manejar la incertidumbre de este contexto desde dos claves: una, nuestra imaginación como docentes y, dos, la gestión de la innovación como grupo. Nos corresponde construir nuestras propias respuestas. Pero también buscar alternativas emergentes que permitan tejer soluciones adaptativas, inteligentes, trasladables a la institución, mejorando las competencias genéricas, transversales a nuestras áreas de conocimiento. Nos toca, además, reflexionar sobre nuestras metodologías docentes para cumplir con nuestro propósito, esto es «construir una mejor universidad, al servicio de una mejor sociedad».

Objetivos

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.

El propósito de este documento es tener un punto de partida para reflexionar sobre la docencia universitaria a partir de la experiencia de estos meses pasados.

Cada una de las reflexiones que aquí se recogen se han elaborado desde perspectivas y posiciones, en algunos casos, muy distintas.

En el siguiente seminario de trabajo del GIDID, tendremos la oportunidad de conversar sobre lo que hemos escrito. A partir de este punto, hemos de seguir construyendo el trabajo colectivo de reflexión sobre nuestras tareas docentes.

Por lo que hemos visto hasta la fecha, o lo hacemos por nuestra cuenta o no parece que vengan iniciativas de la propia universidad para asumir este reto.

Daniel Orós López

Obstetricia y Ginecología en Grado en Medicina

El ser humano necesita referencias temporales para poder comprender y adaptarse al entorno. Nos gusta poner fechas, que de alguna manera cierran un periodo y abren otro. El impacto social que ha tenido la pandemia ha sido suficientemente relevante como para que sea mayoritariamente considerado como un punto y aparte en nuestras vidas. Sin embargo, después de este tiempo, considero que la pandemia, desde una perspectiva social, no ha cambiado nada, simplemente ha acelerado la implantación de una serie de procesos que ya estaban en marcha. Esto mismo se podría aplicar a nivel docente.

La docencia médica se basa en la transmisión de conocimientos, pero sobre todo de habilidades. Desde los tiempos de Hipócrates, estas habilidades son impartidas por docentes, que además en su mayoría ejercen como médicos. 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 puede interrumpir ni verse afectada. El gran reto durante este periodo de tiempo ha sido poder seguir impartiendo enseñanza práctica en unos hospitales saturados, impartida por un personal física y psicológicamente extenuado.

El desbordante impacto sanitario de la primera ola obligó a un cierre social, posiblemente acelerado y brutal, pero necesario para poder resistir y organizarnos en medio del caos. Nadie estaba preparado, y en todos los aspectos de nuestra vida, tuvimos que improvisar. Y nos vimos obligados a utilizar una serie de herramientas tecnológicas que estaban allí desde hacía tiempo, pero que muy pocos usaban. Y tuvimos que aprender a enseñar a las mismas personas, pero de formas diferentes.

Supongo que como el resto de los docentes de la universidad, para poder de impartir la enseñanza teórica, (clases, seminarios, etc.), tuvimos que usar diferentes herramientas digitales. Gracias a esta experiencia hemos aprendido que la comunicación on-line no se puede afrontar como una clase presencial. Las clases on-line deben ser más cortas, más dinámicas, más ágiles para mantener la atención de los alumnos. No puedes dar una clase on-line como si la estuvieras dando presencial, es como comparar el cine con el teatro, necesitas diferentes recursos. Para grupos pequeños puede ser una herramienta útil, porque permite mantener cierto dinamismo. En nuestra experiencia, para grupos grandes resulta complicado mantener la atención y el ritmo de las clases. Sin embargo, las herramientas on-line son formidables para tutorías de pequeños grupos. Hemos hecho alguna prueba con un modelo al estilo “flippedclassroom”, en el que les dimos antes la materia y en la clase sólo ponemos casos clínicos y los discutíamos con ellos, y la experiencia on-line en grupos no muy grandes es muy positiva.

A nivel de la docencia posgrado, ha surgido una gran oferta de formación on-line, gratis o al menos más económica. La calidad de los cursos es muy variable, pero nunca antes había sido tan sencillo y económico formarse. Sin lugar a dudas, y de forma cada vez más profesionalizada, este formato ha venido para quedarse.

Las clases en modelo mixto (on-line y presencial a la vez) desde mi punto de vista no son una buena solución. Cuando tienes gente delante, te sueles olvidar de los alumnos que tienes en casa, imprimes un estilo de clase “presencial” por lo que al final estás haciendo una mala clase on-line.

Sin embargo, lo que tenemos muy claro es que no hay forma posible de sustituir la formación práctica (ni con simuladores ni con pacientes) por herramientas no presenciales. Desarrollamos actividades en el ADD con casos clínicos interactivos y cosas similares, pero no dejan de ser herramientas apropiadas para la adquisición de conocimientos, pero inútiles para el desarrollo de habilidades. Con perspectiva, está claro que fue un error cerrar la enseñanza práctica en los hospitales en la primera ola.

Conclusión:

Las herramientas on-line deben ser incorporadas a la docencia, pero adaptando el tamaño de los grupos y la forma de exponer la materia. La clase teórica “tradicional” en la que el profesor expone una hora y los alumnos escuchan no es muy eficiente si se intenta desarrollar en el modelo on-line o mixto (gente on-line y gente en casa).

Considero que el debate no debe centrarse sobre si la docencia debe ser on-line o presencial. El teletrabajo, las tele-relaciones personales, el tele-ocio y la tele-docencia van a ir ganando terreno de forma progresiva. La docencia presencial y on-line van a coexistir. Los alumnos necesitan una metodología docente en la que tengan un papel más dinámico y participativo. El sistema de “clase magistral” debe ser progresivamente sustituido por otros formatos más dinámicos en los que la vía de comunicación no sea relevante.

El problema que hemos visto durante este periodo, es que la gran mayoría de los docentes necesitamos aprender a desarrollar una forma de docencia diferente. Sin embargo, desgraciadamente, una proporción demasiado elevada de docentes perciben esta situación como una amenaza y se muestran reticentes a cualquier cambio. En mi opinión este es el mayor problema de la universidad a corto y medio plazo.

El 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, y sobre todo lo más importante en una persona, de ACTITUD. En una época dominada por el miedo, más del 90% de los estudiantes de medicina se han ofrecido voluntarios para asistir a pacientes con COVID. Para mí, este es el principal aprendizaje de esta pandemia, la increíble actitud y la gran calidad humana de nuestros estudiantes.

Antonio Eito Mateo

Trabajo Social con Comunidades, Trabajo Fin de Grado y Políticas Migratorias en Grado en Trabajo Social

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

virus en algo casi lejano y exótico, pero luego la realidad se ha impuesto mostrando la realidad 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 luego 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.

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 (adendas 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 cotidianidad 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 u online totalmente, 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.

Jesús García Martínez

Organización de los servicios sociales y Trabajo social y justicia en Grado en Trabajo Social

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 los 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 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” ya que 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. 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 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.

En definitiva, no se trata de crear un conflicto artificial entre la universidad digital con la 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 de 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.

Pedro José Escriche Bueno

El Sistema de Cooperación, Tecnologías y medio ambiente en Máster propio en Cooperación para el Desarrollo.

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.

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 sino, 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 aún 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 equipación, 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.

José Miguel Pina Pérez

Dirección de Marketing en Grado en Economía

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.

Al ser una materia de primer semestre, se contó con cierto margen para adaptar la metodología docente a las exigencias del nuevo entorno; un entorno completamente digitalizado donde la plataforma *Google Meet* era la única vía de contacto directo con los estudiantes. Durante las asignaturas del primer cuatrimestre se había recurrido también a *Google Meet*, aunque de una manera totalmente improvisada, y constatando cómo la docencia online es por lo general menos atractiva que la docencia presencial, resultando monótona, difícil de seguir en ocasiones y poco interactiva. 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 que permite crear encuestas online y conocer los resultados en tiempo real. A lo largo de cada clase los alumnos tenían que responder varias preguntas, normalmente en formato tipo test y de verdadero/falso; inmediatamente 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*, de esta manera se estimulaba la creatividad, las habilidades digitales, y resultaba mucho más dinámica la actividad.

Tradicionalmente, a los alumnos que cursan el sistema de evaluación continua de la asignatura se les exige la realización de dos trabajos en grupo. Los alumnos tienen que idear un nuevo producto, estudiando su viabilidad en un primer trabajo, y plantear una estrategia de comercialización en el segundo. Ambos trabajos se mantuvieron en el curso *covid* aunque con matizaciones. Para que los alumnos pudieran trabajar con su equipo durante la clase, se habilitaron varias salas de *Google Meet* simultáneas y una sala principal a la que los alumnos 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 alumnos, 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 alumnos 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, los alumnos respondieron 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. De los 19 alumnos que participaron en el estudio, 12 puntuaron con un 6 la probabilidad de que recomendaran la asignatura, 6 alumnos respondieron un 6, y un último alumno la puntuó con un 5. Podemos decir que la satisfacción media sería de 6,6 sobre 7.

En cuanto a las actividades concretas, la mayoría de las opiniones fueron también muy positivas. Sobre 7 puntos, la herramienta *Socrative* tuvo una valoración de 5,8, con solo un alumno disconforme con su uso. Con una puntuación similar, la media de alumnos que manifestó gustarles la elaboración de vídeos fue de 5,6 sobre 7. El 79% de los estudiantes 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 un alumno que manifestó no haberse sentido cómodo 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 sobre 7, subiendo la media a 5,2 al preguntarles si las exposiciones y debate de las lecturas de los compañeros les parecían 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 sobre 7.

Los alumnos 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 alumnos 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. En los cursos posteriores se ha decidido mantener el uso de todas estas herramientas digitales, si bien con la docencia en modo presencial y relegando *Google Meet* a labores de tutoría.

Carmen López de la Fuente

Terapia y Rehabilitación Visual en Grado en Óptica y Optometría

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 pudieran 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. 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, 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 del 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. 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.

He de decir que se pudieron aplicar 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.

Gloria Luzón Marco

Física en Grado en Biotecnología

Clases de teoría, problemas y prácticas de laboratorio (70 estudiantes aproximadamente).

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 on-line) ... 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 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 on -line, 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 la enseñanza 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 on-line. 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.

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 sea más bajo que anteriormente. En todo caso, la percepción es que la comunicación entre ellos y con las profesoras funciona mejor.

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.

Marta Mauri Medrano

Prevención y Resolución de Conflictos en Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

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.

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*.

Fernando Llena Macarulla

Contabilidad Directiva en Programa Conjunto Derecho - Administración y Dirección de Empresas; *Contabilidad e Información sobre Sostenibilidad* en Máster en Contabilidad y Finanzas; *Contabilidad Superior – Contabilidad de Costes* en Máster en Auditoría

Año 1 (curso 2019-20) “Se veía venir y que nos podía pillar el toro”. 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 Masters 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, pero más cerca cada vez, de Italia ya llegaban noticias preocupantes. Aunque el virus empezó a extenderse por Italia, siguió preocupando poco en España, y no se adoptaron medidas especiales. Quedó claramente demostrado con el masivo contagio de aficionados y jugadores en partidos de fútbol multitudinarios (18 de febrero Atalanta-Valencia en Milán; 11 de marzo Liverpool-At Madrid en Liverpool) y muchas otras concentraciones multitudinarias en otros partidos deportivos, festividades (como el 5 de marzo en Zaragoza), conferencias, reuniones y mítines de partidos políticos durante esas fechas de febrero y marzo, etc.

Las primeras semanas del segundo semestre se impartieron con normalidad y se avanzó la materia docente. En nuestro caso avanzamos 4 temas. Y llegó la segunda semana de marzo, tras la fiesta multitudinaria del 5 de marzo en Zaragoza donde se reúne mucha gente y 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 en mi caso minimicé la asistencia a la facultad, e incluso nuestras hijas se quedaron los últimos días en casa.

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.

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 de alumnado.

Aunque muchos profesores tenemos colgados en Moodle los materiales teóricos y prácticos en las plataformas virtuales, incluso la programación semanal de la asignatura, tareas a entregar, casos prácticos, etc.; no todos lo tenían planificado on line. Además, a pesar que desde el 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...). 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 nos perderíamos dos semanas de clase. Se les facilitó material de apoyo al estudio (diapositivas explicativas de los temas) para facilitar su comprensión. ...Y esperando instrucciones más precisas sobre si debíamos conectarnos online con los alumnos para la docencia (llegaban noticias que 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. 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 había 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 que teníamos (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 profesorado como alumnos (anécdota, una alumna, que resultó ser de mi pueblo de origen, me solicitó que le firmara certificado para poder desplazarse desde su confinamiento en casa en el pueblo al taller mecánico de su padre, porque la guardia civil realizaba controles. Luego la unizar le puso un generador wifi en casa).

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

“Y problemas con algunos grupos de la asignatura que quedaron descolgados”

Como he comentado, cuando empezamos la docencia online a través de Google meet, un par de grupos quedaron muy descolgados de sus profesores que decidieron no impartir docencia online (un caso por incapacidad y otro por indecisión a la espera de instrucciones más precisas desde altas instancias). El caso es que nos llegó la información de ese descontento de dichos grupos a través de los delegados que se pusieron en contacto con los profesores de otros grupos que sí impartíamos docencia online. 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. De esta forma, se solventó la docencia de ese curso.

Por otro lado, los exámenes se realizaron online a través de Moodle y conectados con cámara y audio a través de Google meet. Esto generó algunos inconvenientes de pérdidas de conexión, de

saturación de Moodle a la hora de entrega de las tareas de la evaluación, etc. Además, con la tecnología de la que disponíamos no podíamos garantizar la vigilancia adecuada de las pruebas, que solucionamos con un formato de examen que fuera más complicado para copiar de los materiales colgados en la red. Pero conseguimos solventar la docencia y evaluación del primer curso de pandemia.

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.

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 UNIZAR volvió a ser la docencia online o semipresencial en función de la matrícula.

- Asignatura Contabilidad Directiva (5º DADE)

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 on line 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.

- Asignatura Contabilidad Directiva (3º ADE)

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 (se conectan y se van?) 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.

- Asignaturas de Master en Contabilidad y Finanzas y Master en Auditoría

Docencia presencial, aunque en diversas ocasiones debió conectarse el streaming online por el confinamiento de algunos alumnos. Sin mayores problemas debido al menor número de alumnos que en grado y a la mayor facilidad para realizar la evaluación continua. Aunque, en uno de los masters el número de alumnos sí que alcanzaba los 30 alumnos presenciales no hubo mayores problemas que varios confinamientos de alumnos por contagio o contacto estrecho, lo que provocó la utilización simultánea de la docencia presencial y conexión on line por Google meet.

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 (es mi punto de vista)

Año 3 (curso 2021-22) ¡¡¡Socorro!!!¿Otra vez lo mismo? y los recursos no han cambiado, aunque se ven posibles cambios en la situación pandémica con la vacuna

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):

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.

Los alumnos prefieren la docencia presencial.

- *Asignaturas de Máster*

Docencia presencial sin problemas de ningún tipo, adoptando medidas sanitarias (mascarilla, ventilación, descansos, etc.). No ha habido casos de confinamiento, ni necesidad de conexión por videoconferencia.

En general los alumnos se han comportado correctamente ante todas las situaciones cambiantes y de incertidumbres.

Conclusión: Tendencia hacia una docencia presencial. 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 mejor solución 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.

Isabel Pinilla Lozano

Oftalmología en Grado en Medicina; *Optometría I y II, Optometría Geriátrica, Terapia y Rehabilitación Visual* en Grado en Óptica y Optometría

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 se nota 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 tu tuvieras clase de 9.

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 que 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.

Rafael Bravo Gil

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

Puntos principales:

- Puntos positivos:
 - o colaboración entre profesores
 - o comprensión, responsabilidad y colaboración por parte de muchos alumnos para adaptarse al entorno online
 - o Aprendizaje de herramientas como Google Meet, Tareas y cuestionarios en Moodle

- Puntos negativos:
 - o posibles problemas de oportunismo de parte del alumnado en los exámenes online (copia)
 - o pérdida de interés por el seguimiento de la asignatura
 - o polarización de los estudiantes
 - o Relación impersonal con el estudiantado

Balance:

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.

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 2018 / 2019, 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 2018 / 2019, 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 2018/2019 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 2019 / 2020, 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 / 2022 se mantuvo la semipresencialidad en la asignatura de grado que impartí, 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.

José Antonio Mateos Royo

Historia Económica y Economía Mundial en Grado en Administración y Dirección de Empresas (Huesca)

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) han permitido a bastantes alumnos copiarse los ejercicios unos de otros para esforzarse menos.
- 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 adicionales 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, entre los que se contaba 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.

Como reflexiones sobre metodología, considero esencial motivar al estudiante para que retorne 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?

Isabel Fuertes Lázaro

Optometría Clínica en Grado en Óptica y Optometría

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 asignatura de Optometría Clínica, del Grado de Óptica y Optometría, es una asignatura que combina la teoría con una alta carga práctica presencial que facilita una mejor comprensión de los contenidos impartidos y que permite 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. Las limitaciones sanitarias que surgieron a finales del curso 2019-2020 y a comienzos del 2020-2021, unidas a la alta presión asistencial existente en los hospitales y centros sanitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón durante todo este periodo, afectaron de lleno a esta asignatura y, con el tiempo, nos han llevado a tener que replantear tanto parte de su estructura como la metodología de la misma.

Cuando las medidas de confinamiento adoptadas al inicio de la pandemia interrumpieron nuestra enseñanza con el cierre de todos los centros, tuvimos que reinventarnos ya que, aunque la presencialidad pudiera volver a retomarse en unas semanas (porque entonces éramos muy optimistas sobre la duración de aquella extraña situación), sabíamos que nuestros alumnos no iban a poder entrar en los centros hospitalarios durante un largo periodo de tiempo, y la parte práctica se iba a ver seriamente afectada.

En principio, la parte más teórica que quedaba pendiente se impartió sin problemas de forma telemática. La exposición y debate de unos trabajos de investigación que habían sido programados para finales de curso se impartieron telemáticamente y se adelantaron en el calendario para dejar libre las últimas semanas de curso por si finalmente se podía llevar a cabo alguna práctica presencial en las consultas de los hospitales pero, cuando vimos que esto no iba a ser posible, creamos y recopilamos una serie de recursos audiovisuales y bibliográficos, así como nuevas presentaciones con líneas de audio, que compartimos a través de Moodle para reforzar los contenidos prácticos de la asignatura.

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 íbamos a tener grandes limitaciones durante el curso, pero lo afrontamos con muchas ganas e ilusión, porque sabíamos que en el fondo iba a ser una oportunidad para poder mejorar la asignatura y ofrecer nuevas herramientas de aprendizaje a nuestros alumnos.

Por una parte, creamos un dossier de casos clínicos, con informes, imágenes y datos de pacientes reales que los alumnos trabajaron en una primera etapa de forma individual, y después mediante corrección por pares. Se pusieron finalmente en común todos los casos y se estableció un amplio debate de los mismos. Los alumnos pudieron disponer de todo el dossier completo de casos, tanto del conjunto de datos e informes iniciales como de la resolución completa de los mismos. Fue una nueva experiencia tanto para alumnos como para profesores, y resultó muy gratificante encontrar resultados de aprendizaje muy positivos y buenas valoraciones por parte de los alumnos, aunque la elaboración de dicho material (que intentamos fuera muy amplio y diverso), 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, habitualmente 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 tiene 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 este material sea en ocasiones ardua, extensa y de compleja interpretación. Esto, habitualmente, implica la necesidad de comenzar cada sesión práctica con una explicación y una demostración “in-situ” de cómo utilizar cada aparato, lo que conlleva, a su vez, la necesidad de usar un tiempo considerable de clase antes de poder practicar. Además, los grupos de prácticas suelen constar de unos 12-14 alumnos, por lo que nos veíamos siempre obligados a estar todos juntos en una consulta pequeña, concentrados alrededor del aparato a explicar, sin poder mantener las distancias de seguridad en consultas hospitalarias con poca ventilación, con la inseguridad que ello genera, especialmente en los tiempos que corren. Por ello 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 estudian 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 video tutoriales 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 está siempre a disposición del alumno en el Anillo Digital Docente, y se va 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.

¿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 genera, por la forma en que nos ha sobrevenido todo y por el poco tiempo del que a veces disponemos. Pero resulta muy gratificante y alentador ver cómo nuestro trabajo da sus frutos, cómo los alumnos disfrutaban en el proceso de aprendizaje y cómo valoran el trabajo que hacemos por y para ellos. Y eso nos ayuda a seguir innovando.

Susana Torrente Gari

Seguridad Social II en Grado en Relaciones Laborales; *Protección Social* en Máster en Relaciones de Género

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 respuestas.

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

Confinamiento

Aspectos negativos:

personalmente creo que la vivencia generalizada de una situación de, prácticamente, permanente amenaza de muerte, 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.

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 mantienes que 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.
- 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.

Aspectos positivos:

- 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 habilidades y competencias que debían adoptarse con urgencia para constituir una experiencia inédita. Y, en muchas ocasiones, a pesar de la edad 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 on line, fueron alentadoras porque siempre estaban allí volviendo a conectarse una y otra vez.

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: “ahora había que hacer lo de antes; pero en serio; sin excusas”.

Aspectos negativos:

- Nuevamente creo que las dificultades de adaptación fueron muchas. Entiendo 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.
- 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.

Aspectos positivos:

- 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, dibujar con el ratón, pero también 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 on line; o toda la sesión presencial.

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 on line, 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 on line.

Victoria Pueyo Royo

Optometría Pediátrica en Grado en óptica y Optometría

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 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 extrahospitalarias, 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.

Juan David Gómez

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

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 impolutos 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.

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.

Andrés García Inda

Derecho y Ética en Grado en Derecho

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 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 vacuo 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?

Patricia Eugenia Almaguer Kalixto

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* en Máster Universitario en Gerontología Social; *Metodología: investigación, análisis y evaluación de las políticas públicas* en Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales; *El sistema de Cooperación* en Máster Propio en Cooperación para el Desarrollo

1. La adaptación personal a la situación de pandemia, como persona y como estudiantes ha sido fundamental

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 trabajar con alumnos recién confinados a otros que ya se han habituado a hacer todo desde casa.

Aunque podemos decir que lo peor fue el periodo inicial creo que fue en el que más horas invertí para que 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 mantener un balance de acabar el temario, entender la relevancia del proceso actual y evaluar de la mejor manera posible.

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 practicas 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.

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

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 y cerrar bien el curso 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.

3. 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 también 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, 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. Aún 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.

4. La experiencia del trabajo con grupos de masters: Gerontología Social, Sociología de Políticas Públicas y Cooperación para el Desarrollo

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 y en alguna ocasión me parece que no había suficiente espacio entre alumnos, a comparación de cómo se estaba impartiendo docencia en grados, al menos en mi facultad. 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, se identifican ahora alternativas de cuidados a las residencias.

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, sin embargo, no estás al 100%; te ralentizas en capacidad de respuesta y lo cierto es que a la mayoría de los que he hablado que ha sido contagiado/a tiene la misma sensación. Considero que sin embargo, ya hemos naturalizado el proceso y nos exigimos mantener el ritmo generando un estrés extra por que interiormente sabes que no estás rindiendo. Muchos alumnos/as que han tenido el COVID me lo han dicho también. Creo que no hemos tomado en serio las implicaciones que eso tienen tanto a nivel de su estudio y nuestro trabajo. Insistimos en mantener el mismo ritmo cuando hay 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, entre otros factores. Tengo la sensación que el profesorado se enfrenta a estos retos de manera individual.

5. La mejor percepción experiencia docente durante la pandemia: El prácticum de investigación

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, al menos esa es mi conclusión después de ese periodo de pandemia.

6. Líneas de mejora a proponer

1. 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.
2. 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.
3. Mi objetivo es que las/los estudiantes aprendan los contenidos y sepan expresarlos, independientemente de la asignatura, por lo cual, la participación en clase es fundamental. Durante la pandemia fue muy difícil poder cumplir este objetivo debido a las complejidades añadidas es que cada aula tiene un equipo de sonido diferente (micrófono/cámara) que posibilitan (o no) al profesor acercarse, moverse, suscitar el debate más, o menos.
4. 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.

5. 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.

María José Bernuz Benítez

Teoría del Derecho en Grado en Derecho; *Familia, juventud y menores* en Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales; *Los derechos de la Infancia en el cine* como Actividad Académica Complementaria de carácter transversal

El Covid ha tenido un impacto casi nulo en la impartición de mis clases, esencialmente de Teoría del Derecho en el Grado en Derecho (primer cuatrimestre), porque Decanato de Derecho decidió que la docencia en el primer curso sería en las aulas más grandes de la facultad donde se pudiera respetar las distancias y que todo (clases teóricas y prácticas) sería presencial. En ese sentido, hemos impartido clases presenciales con la incomodidad de llevar mascarilla y tener las puertas y ventanas abiertas. Además, la Facultad creó un enlace meet para cada aula que en primero había que activar si había algún brote. En el caso de mi grupo no ha habido brotes, sino casos muy puntuales (4 casos en los dos cursos en tres grupos de docencia) que han podido atender las clases a través del enlace meet del aula (que solo he activado en caso de casos de confinamiento) y mediante la resolución de las dudas por correo electrónico.

La consolidación en los últimos años de la tendencia a que la comunicación con los estudiantes se haga vía moodle ha permitido mantener el contacto constante con ellos cuando alguno se encontraba confinado y que estuviera al día de las actividades de los compañeros. Si no ha podido acudir a las prácticas se le ha dado la opción de enviarlas al profesor y tener una corrección individualizada. Si necesitaban tutorías se ha programado una videoconferencia (con o sin cámara).

Es cierto que en mi caso, la incidencia ha sido mínima y se ha podido resolver caso a caso sin problema, pero entiendo que si hubiera un número muy elevado de estudiantes en casa y hubiera que atender a los que acuden presencialmente y los que se están conectados a través de meet haría muy complicado poder responder a las preguntas de éstos últimos porque se paralizaría la clase presencial con los problemas de conexiones wifi que ya conocemos (no se oye, no se ve, espera a ver...). De manera que su asistencia a la clase sería pasiva (como a veces ocurre en las clases presenciales) y la resolución de dudas quedaría para el final o para tutorías individualizadas.

El tener un enlace meet creado para cada aula y accesible a quien lo desee genera una sensación de observación *voyeur* algo incómoda. No sabes quién está conectado, quién no, si está o no, o está sin estar.... Algo que hace compleja la comunicación eficaz que piensa en el público oyente y mínimamente participante.

Es cierto que el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021 fue el más complejo dado que no había instrucciones claras. Yo tuve tres sesiones de máster desde el 19 de marzo en adelante (cinco días después de que se decretara el confinamiento) con 7 estudiantes y se optó por hacer las sesiones vía skype con el mismo formato que en presencial: unas dos horas y media de presentación por parte del profesor y otras dos horas y media de discusión de textos y presentación por parte de los estudiantes. 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 participativos y puntuales con las sesiones. En este caso, con pocos estudiantes y muy motivados, resultó relativamente sencillo el sistema, pero me ha resultado incomprensible la razón por la que con la aportación de apuntes y de prácticas vía moodle se impusiera el sistema de clase-conferencia (con la misma duración de las clases) y no se pensara en un sistema de trabajo más individualizado con clases más sintéticas y de resolución de dudas.

En el caso de la asignatura "Los derechos de la infancia en el cine" se optó por enviar enlace a las películas que no se habían podido visionar y cada uno de los profesores ponentes en la asignatura se encargó de corregir los comentarios de los estudiantes. Era una asignatura compartida por varios profesores y esa fórmula nos pareció más sencillo que programar un visionado conjunto de la película con cine fórum final. Quizás ahora, con más experiencia, esta podría ser una buena opción.

Aurora López Azcona

Derecho civil aragonés en Grado en Derecho

Voy a centrarme específicamente en la docencia impartida durante el confinamiento. A partir de ahí, y tras el tiempo récord de una semana en la que me familiaricé con GOOGLE MEET (herramienta hasta entonces no explorada), procedí a impartir mi docencia teórica y práctica por videoconferencia.

Para la DOCENCIA TEÓRICA me resultó de gran ayuda las PRESENTACIONES EN POWER POINT que preparé de todos los temas de la asignatura y que iba proyectado a la par que explicaba cada lección. A la par, hice uso de la aplicación PIZARRA para hacer 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.

En cuanto a la DOCENCIA PRÁCTICA, mantuve el ritmo de intervenciones que siempre llevo en la docencia presencial. Para ello iba dando la palabra ordenadamente a los alumnos al objeto de ir resolviendo las cuestiones que les iba formulando.

También mantuve los seminarios profesionales que acostumbro a hacer... esta vez dando entrada a mis invitados, profesionales de diversos ámbitos, por videoconferencia.

También me fueron muy útiles diversas herramientas del ADD, en especial, LOS CUESTIONARIOS y LAS TAREAS.

En cuanto a las tutorías individuales opté asimismo por el sistema MEET. A 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 LAW NEWS, noticias de prensa que guarden relación con la asignatura, debidamente reseñadas.

En definitiva y a modo de diagnóstico: A pesar de las dificultades y el trabajo adicional que me exigió esta modalidad de docencia, los resultados fueron positivos y el índice de implicación de los alumnos muy elevado.

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), pero me ha permitido descubrir nuevas opciones hasta ahora no explotadas.

Ángel Bayod Rújula

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

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 ej). 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 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 de 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.

Santiago Boira Sarto

Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales en Grado en Trabajo Social

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 me cogió, nos cogió a todos desprevenidos, y, en mi caso, a un mes del comienzo de la impartición de la asignatura descolocado lo que 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 y, desde mi punto de vista, hicieron emerger el enorme potencial del profesorado para hacerle frente. Asimismo, también pusieron de manifiesto las sombras de un sistema acomodado en su zona de confort y que en ocasiones se ha valorado como encorsetado, pese a todas las maniobras encaminadas a mejorar la calidad y la innovación de la docencia. Estrategias e intentos que en muchas ocasiones se han quedado en papel mojado y únicamente refuerzan la propia burocracia del sistema. En mi caso, quizás en el caso de otros compañeros, la sensación fue de “sálvese quien pueda” y sólo cabe hacer lo que se pueda.

El sistema universitario se tensionó y no estaba preparado para lo que se le venía encima y quizás la primera inercia fue solventar la nueva situación con soluciones que ya no podían ser eficaces. Es necesario reflexionar sobre esto y encontrar caminos que en circunstancias “normales” y estables sean capaces de una manera real de innovar y de crear estrategias docentes y de gestión que mejore nuestra práctica.

La tecnología que permitió la no presencialidad en la docencia directa, pero también en las tutorías y diferentes reuniones que conlleva el quehacer universitario ya estaba allí, lista para su implementación. Sin embargo, la inercia, quizás la comodidad, provocó que su uso fuera muy limitado. 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. 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 reflexionar sobre la importancia del contacto cara a cara tanto entre compañeros 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, quiero 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 esta es otra reflexión que quiero poner encima de la mesa: aunque a veces pueda dar 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, en este caso visibilizó de forma clara la interdependencia entre

lo personal, lo docente y lo social, donde tanto lo social y político como las circunstancias personales de todas las personas que conformamos la comunidad universitaria estuvieron presentes influyeron en el desarrollo de la docencia. En el caso de la asignatura que impartí de una manera radical que requirió incorporar, sobre la marcha, contenidos y reflexiones sobre la respuesta que los servicios sociales estaban ofreciendo ante la situación de pandemia.

Pilar Diago Diago

Derecho Internacional Privado en Grado en Derecho

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.

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 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, envíe 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.

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 *on line*. 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 *ex novo* 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 *on line*, 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 *on line* 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.

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.

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 on line 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.

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 preespecialidad. 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 transpolarlas a nuestra experiencia docente para “construir una mejor Universidad al servicio de una mejor sociedad”.

Francisco Javier Ascaso Puyuelo

Oftalmología en Grado en Medicina; *Óptica Visual II* en Grado en Óptica y Optometría

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 pandemia. 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.

Manuel González Labrada

Derecho Procesal Laboral en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos

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 ahormar 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 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.

Amaya Martínez Gracia

Ingeniería térmica y Calor y frío industrial en Grado en Ingeniería Mecánica

Planificación del título y de las actividades de aprendizaje

1.- Modificación o incidencias en relación con las Guías Docentes, desarrollo docente, competencias de la titulación, organización académica...

Las guías docentes del curso 2019/20 se adecúan a lo dispuesto en la Memoria de Verificación, y obtienen valoraciones positivas en los cuestionarios de satisfacción de asignatura y Titulación. Las competencias específicas, se consideran adecuadas para adquirir las atribuciones de Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Mecánica, que otorga la Titulación.

El desarrollo del curso 2019-2020 vino determinado por la obligada suspensión de las actividades docentes presenciales debido a la situación sanitaria provocada por la COVID-19. 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 el pasado 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, las materias obligatorias para las que se presentaron modificaciones fueron las siguientes:

- 29716 Mecánica de fluidos
- 29717 Resistencia de materiales
- 29718 Tecnología de materiales
- 29725 Tecnologías de fabricación II

De igual modo, hubo modificaciones para dos asignaturas optativas:

- 29746 Sistemas mecánicos en máquinas y automóviles
- 29752 Hidráulica y neumática industrial

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.

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_evaluacion_teleumatica_tfe.pdf). Esta circunstancia también quedó reflejada con una adenda detallada en la asignatura "29732 Trabajo fin de grado".

En relación al desarrollo docente, cabe repetir que el calendario de matriculación dificulta de forma importante el desarrollo de la docencia al inicio de curso, en especial para los estudiantes de nuevo ingreso. En primer curso la organización de los grupos de prácticas se ve dificultada de forma importante por no estar los estudiantes matriculados. El periodo de matrícula se prolongó hasta bien avanzado octubre.

2.- Relacionar los cambios introducidos en el Plan de Estudios

Durante el segundo semestre del curso 19-20 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.

3.- Coordinación docente y calidad general de las actividades de aprendizaje que se ofrecen al estudiante

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.

María Isabel Adiego Leza

Prácticas de *Otorrinolaringología* en Grado en Medicina

En mi caso como profesora asociada de Otorrinolaringología que sólo imparte prácticas y no da docencia teórica, no creo que pueda aportar grandes cosas. En el medio en el que ejerzo mi docencia, que es un hospital, hemos tenido grandes dificultades puesto que hemos tenido que disminuir el número de alumnos en cada consulta por el riesgo de contagio. Normalmente en

cada consulta podían estar dos alumnos pero en los tiempos de pandemia hemos reducido a uno. En el quirófano ha pasado lo mismo. Por supuesto cuando la intervención (en mi caso traqueotomías) se realizaban en pacientes con COVID de la UCI no podían estar NINGÚN estudiante presente en el quirófano. El número de días de práctica se redujo y pasó a la mitad, dado que había que repartirlo entre los estudiantes.

María del Carmen Marcuello Servós

Dirección de Entidades de Economía Social, en Grado en Administración y Gestión de Empresas

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, 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 la universidad se 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.

Daniel Jiménez Franco

Cursos 2020-21 y 2021-22: Introducción a la Política Social; Introducción al Trabajo Social; Conceptos, Teorías y Métodos en Trabajo Social; Habilidades de Comunicación en Trabajo Social; Trabajos de Fin de Grado (Grado en Trabajo Social – Departamento de Psicología y Sociología, Unizar). Los tres últimos del curso 2019-20, coincidentes con la declaración del primer Estado de Alarma, los viví como profesor asociado en la Universidad de Burgos.

Chabier Gimeno Monterde

Cursos 2020-21 y 2021-22: Introducción al trabajo social; Políticas migratorias (aspectos demográficos, culturales, jurídicos, económicos y educativos); Trabajo social con comunidades; Trabajos de Fin de Grado (Grado en Trabajo Social – Departamento de Psicología y Sociología, Unizar).

“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, hay “rutinas” que se han quebrado: La mayor parte de ellas ha afectado a las relaciones interpersonales y trastorna los espacios/tiempos/canales de encuentro y

comunicación. Lo que no parece haber sufrido trastornos tan traumáticos es el funcionamiento “económico” de la institución en tanto que pieza de esa dinámica que se ha dado en llamar “transferencia de conocimiento” y en la práctica actúa como canalizadora de fondos y saberes públicos hacia manos y procesos privados. Los meses del Covid han propiciado la oportunidad perfecta para el refuerzo de esas políticas a nivel global, con el caso de la industria farmacéutica y la sanidad como hitos sin parangón.

[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/concienciasocial.3.16789].

En el ámbito de “lo social”, la comunidad universitaria ha contemplado (con la pasividad del espectador más que con la reacción esperable de quien directamente implicado e interpelado) cómo la pandemia de la desigualdad se propagaba de modo impune y legal al son de *salir mejores, derrotar al virus entre todos y no dejar a nadie atrás*. El verdadero significado de *distancia social* está hecho de desigualdad. Menos de dos años después (mucho antes, de hecho), ha podido comprobarse que el principal producto de la emergencia consiste en un refuerzo de las dinámicas institucionales de exclusión y una ampliación de las zonas sociales de abandono.

Resumiendo: 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. Me atrevo a sugerir que lo segundo es 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 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. 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 espurio 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. Me parece imprescindible comprender esa pérdida de centralidad de aspectos esenciales compartidos por la llamada “comunidad universitaria” para interpretar la irrupción y los efectos de la “nueva normalidad” pandémica en la institución –comparto una referencia al respecto: Larrosa y Venceslao, 2021, *De estudiosos y estudiantes*. Pedagogías UB.

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*, dijo alguien una vez. 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.*

“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*”

Incomunicación y mundo digital

- ¿Por qué hablamos de “digitalización” antes de resolver el problema de la “alfabetización”? No me refiero a la simple cuestión de 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” (Berardi, 2016, *Fenomenología del fin*, Caja Negra).

- ¿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?

Gobierno gerencial y respuestas eficientes

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*.

“2. Proponer unas líneas de mejora en nuestra docencia desarrollando un modelo de metodologías activas para la post-pandemia”.

Sobre competencias y metodología

- Priorizar la 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. Promover una coordinación entre profesoras-es al interior de los departamentos/áreas/grados/asignaturas. Mi corta experiencia docente me muestra que esa discusión y esa coordinación son tan necesarias como escasas. No se trata de “estar de acuerdo” sino del ejercicio intelectual elemental consistente en discutir y contrastar enfoques y lecturas de la realidad.

- Replantear nuestro papel de colaboradores necesarios en la consolidación de esas dinámicas propias del hámster que corre en su propia rueda.

- Responder en colectivo a la realidad organizativa que legitima el discurso de las “competencias”, quizá en torno a la pregunta *por qué le llaman competencias si quieren decir automatismo homogeneizador y vaciador de la crítica* (que interpela tanto a profesorado como a estudiantes).

- Huir (o prevenirnos, por lo menos) de la *neolengua* que administrativiza esas relaciones sociales básicas que siguen sosteniendo toda la arquitectura de la institución. Defender la discusión que “enseña a estudiar” como método intocable.

- Defender el derecho de las-os estudiantes en el marco del derecho fundamental a la educación: (1) desde la defensa del método presencial; (2) empleando los recursos telemáticos en forma de “apoyos” o “medios complementarios”, nunca como equivalentes o sustitutivos; y (3) garantizando en todo caso el acceso universal e igualitario de todas-os los estudiantes a tales medios.

“3. Abordar colectiva e interdisciplinariamente los efectos de la incertidumbre en nuestra universidad”.

Incertidumbre, precariedad y emergencia

Las condiciones de posibilidad en las que emerge y se instala esa incertidumbre podrían (*¿deberían?*) ocupar un espacio fundamental en nuestras discusiones y en los contenidos de buena parte de las materias impartidas. Esa incertidumbre es parte de un escenario de precariedad generalizada que afecta tanto a estudiantes (buena parte de ellas también son trabajadoras-es), como a estudiosas-s y resto de trabajadoras-es de la Universidad. Es necesario compartir la experiencia de esa incertidumbre, 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 rectificar y llevar a cabo 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.

“[...] queremos pensar cómo responder a los retos que apuntan en el horizonte. Para ello proponemos manejar la incertidumbre de este contexto desde dos claves: una, nuestra imaginación como docentes y, dos, la gestión de la innovación como grupo. Nos corresponde construir nuestras propias respuestas. Pero también buscar alternativas emergentes que permitan tejer soluciones adaptativas, inteligentes, trasladables a la institución, mejorando las competencias genéricas, transversales a nuestras áreas de conocimiento. Nos toca, además, reflexionar sobre nuestras metodologías docentes para cumplir con nuestro propósito, esto es *construir una mejor universidad, al servicio de una mejor sociedad*”.

¿Qué me llama la atención?; ¿qué me sirve?; ¿Cómo seguir?

Me 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: sabemos perfectamente lo que no funciona pero, a la vez, en gran medida por efecto de una sucesión de tareas cotidianas marcadas por la inmediatez, actuamos como si funcionara.

Sirve la comunicación con estudiantes, docentes y resto de personal de nuestro hábitat, sea breve o (si es posible) pausada, que permita conocer tantas visiones como sea posible y discutir 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”.

No sirve lamentar que “las estudiantes no saben leer” sin entender que las estudiantes son un limpio reflejo de los principios, métodos, objetivos y resultados del sistema educativo.

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 conocemos perfectamente no tiene sentido, no lo ha tenido ni lo tendrá jamás.

Sirve que cualquier vía hacia “una mejor universidad al servicio de una sociedad mejor” incluya el consenso sobre algunas cuestiones generales (y obvias):

1. Reducir al mínimo la división implícita en esa distinción “universidad-sociedad”.
2. 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*).
3. Entender que, si todo se privatiza, seremos privadas-os de todo.
4. Reconocer que, en 2022 y tras dos años de pandemia, doce años de redistribución inversa de rentas y riqueza, treinta años de contrarreforma social, cualquier relativización de 1, 2 o 3 (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”.