UNIVERSIDAD EN TIEMPOS POSTPANDÉMICOS:

INNOVACIÓN, IMAGINACIÓN E INCERTIDUMBRE

Marzo 2022

DOCUMENTO DE TRABAJO #2

Proyecto PIIDUZ\_3\_90

GIDID

UNIVERSIDAD EN TIEMPOS POSTPANDÉMICOS:

INNOVACIÓN, IMAGINACIÓN E INCERTIDUMBRE

Coordina: Chaime Marcuello Servós

Asistente edición: Dido Almarcegui Morera

© De los autores

1.ª edición. Zaragoza, 2022

Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

ISBN: 978-84-xxxxx-xx-x

Índice

|  |  |
| --- | --- |
| Introducción |  |
| Perspectivas y reflexiones |  |
| Perspectivas y reflexiones |  |
| 1. Superar dificultades, *por María Isabel Adiego Leza* |  |
| 2. El esfuerzo merece la pena…, *por Patricia E. Almaguer Kalixto* |  |
| 3. Reinventarse, *por Francisco Javier Ascaso Puyuelo* |  |
| 4. Vocación presencial, *por Ángel Bayod Rújula* |  |
| 5. La sensación vitrina, *por María José Bernuz Benéitez* |  |
| 6. Desprevenidos, *por Santiago Boira Sarto* |  |
| 7. Volver a la presencialidad, *por Rafael Bravo Gil* |  |
| 8. Paradoja, *por Ignacio Bretos* |  |
| 9. Reflexionar las conquistas, *por Pilar Diago Diago* |  |
| 10. Sensaciones encontradas, *por Antonio Eito Mateo* |  |
| 11. Estar conscientes, *por Pedro José Escriche Bueno* |  |
| 12. Trabajar incansablemente, *por María Isabel Fuertes Lázaro* |  |
| 13. Algo más, *por Andrés García Inda* |  |
| 14. Un toque de realismo, *por Jesús García Martínez* |  |
| 15. Más presente que nunca, *por Elena Gil Clemente* |  |
| 16. La escucha como estrategia, *por Juan David Gómez Quintero* |  |
| 17. Esfuerzo recíproco, *por Manuel González Labrada* |  |
| 18. Pistas impagables, *por Mª José González Ordovás* |  |
| 19. Neolengua, digitalización, *por Daniel Jiménez Franco y Chabier Gimeno Monterde* |  |
| 20. Rescatar herramientas útiles, *por Fernando Llena Macarulla* |  |
| 21. A pesar de las dificultades, *por Aurora López Azcona* |  |
| 22. El reto para el futuro, *por Carmen López de la Fuente* |  |
| 23. Un balance práctico, *por Gloria Luzón Marco* |  |
| 24. Disrupción, cambio y adaptación, *por Carmen Marcuello Servós* |  |
| 25. Oportunidades para mejorar, *por Amaya Martínez Gracia* |  |
| 26. ¿Debemos incentivar?, *por José Antonio Mateos Royo* |  |
| 27. Cambio de rol, *por Marta Mauri Medrano* |  |
| 28. TÍTULO, *por Ángel Luis Monge* |  |
| 29. Más allá de la supervivencia, *por Daniel Orós López* |  |
| 30. Una experiencia de adaptación, *por José Miguel Pina Pérez* |  |
| 31. De ahora en adelante, *por Isabel Pinilla Lozano* |  |
| 32. Fuera de la zona de confort, *por María Victoria Pueyo Royo* |  |
| 33. Virtualización compulsiva vs. tiempo, *por Susana Torrente Gari* |  |
| Proyectos realizados en cursos anteriores |  |

Introducción

Este documento es un puzle, un mosaico de experiencias y perspectivas. Recoge parte de las reflexiones elaboradas por el Grupo Interdisciplinar de Innovación Docente (GIDID) durante el curso 2021-22 en el marco del Proyecto PIIDUZ\_3\_90, titulado *«Universidad en tiempos postpandémicos: innovación, imaginación e incertidumbre».* Es un paso más de un camino iniciado en 1999. En estos años, se han producido cambios de personas y de enfoques. Hay compañeros y compañeras que se han jubilado[[1]](#footnote-1) y otros que tristemente han fallecido[[2]](#footnote-2). Otros que no han podido seguir formalmente porque las reglas de las convocatorias de innovación docente limitaban y limitan la participación en proyectos; así como incorporaciones recientes que han aportado nuevos aires y nuevas energías. En cualquier caso, hemos mantenido una constante y un núcleo estable de personas.

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

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

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

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

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

En estos años, nos hemos convertido en un ‘lugar’ estable de investigación comparada en la docencia de cada una de las materias del grupo. Hemos contrastado qué resultados se obtienen, cómo se utilizan las herramientas por parte de los alumnos y alumnas, qué mejoras se producen en la clase y qué ventajas e inconvenientes se detectan tras su aplicación. En su día creamos un repositorio[[4]](#footnote-4) de contenidos que la propia evolución de las TIC ha ido modificando y dejando en parte obsoleto y en parte haciéndolo más necesario.

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

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

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

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

Chaime Marcuello Servós

Perspectivas y reflexiones

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

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

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

1. Superar dificultades

*María Isabel Adiego Leza[[5]](#footnote-5)*

*Palabras clave: Oportunidad, cambio, mejora.*

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

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

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

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

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

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

2. El esfuerzo merece la pena, es importante recuperar esa mirada y saber por qué y para qué vale la pena enseñar

*Patricia Eugenia Almaguer Kalixto[[6]](#footnote-6)*

*Palabras clave:*

2.1 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.

2.2. 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.

2.3. 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.

2.4 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.

2.5. 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.

2.6 Líneas de mejora a proponer

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.

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.

3. Reinventarse

*Francisco Javier Ascaso Puyuelo[[7]](#footnote-7)*

*Palabras clave: Adaptación, flexibilidad, resistencias.*

Mi experiencia docente en la presente pandemia no es muy amplia, pues hasta hace poco solo impartía clases prácticas a nuestros alumnos de Medicina y Óptica, y estas fueron suspendidas durante la época dura de la 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.

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

4. Vocación presencial

*Ángel Bayod Rújula[[8]](#footnote-8)*

*Palabras clave:*

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

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

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

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 power point con voz incluida, lo que puede sustituir una presentación real del trabajo.

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

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

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

5. La sensación vitrina

*María José Bernuz Benéitez[[9]](#footnote-9)*

*Palabras clave:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Desprevenidos

*Santiago Boira Sarto[[10]](#footnote-10)*

*Palabras clave:*

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 hombres, 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.

7. Volver a la presencialidad

*Rafael Bravo Gil[[11]](#footnote-11)*

*Palabras clave:*

7.1. Puntos principales

*Puntos positivos:*

Colaboración entre profesores.

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

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

*Puntos negativos:*

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

Pérdida de interés por el seguimiento de la asignatura.

Polarización de los estudiantes.

Relación impersonal con el estudiantado.

*Balance:*

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

7.2. Descripción

La llegada del confinamiento en marzo de 2019 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 semi-presencialidad en la asignatura de grado que imparto, y las sensaciones fueron similares a las del curso precedente. La limitación a la presencialidad también resultó en una relación más impersonal entre profesor-alumnado con respecto a años anteriores a la crisis. La sensación es que hay menos interés por la asignatura, ya que no hay apenas preguntas posteriores a la clase, ni demasiadas muestras de interés hacia conferencias fuera de clase relacionadas con la materia.

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

8. Paradoja

*Ignacio Bretos[[12]](#footnote-12)*

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

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

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

Debimos enfrentarnos a periodos de tiempo de gran vacilación e indecisión por parte de las instituciones educativas, con continuos cambios de criterio y decisiones que parecía que se tomaban a última hora, quizá sin valorar suficientemente las consecuencias para la planificación y desarrollo de la docencia. Posiblemente se podría haber ofrecido tanto a profesores como a estudiantes una mayor seguridad y certidumbre, tomando decisiones más claras, contundentes y orientadas a la estabilización de la docencia online durante un periodo de tiempo determinado, especialmente cuando ya se tenía un mayor conocimiento acerca de la propagación del coronavirus.

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

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

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

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

9. Reflexionar las conquistas

*Pilar Diago Diago[[13]](#footnote-13)*

*Palabras clave:*

9.1. Contexto docente: Confinamiento

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

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.

9.1.1. Dificultades, ventajas y desventajas de las metodologías empleadas:

1. Docencia virtual

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

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

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

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

Por otro lado, modifique la forma de dar clase. El formato virtual no permite mantener la atención mucho tiempo, ello hace necesario que los contenidos teóricos se transmitan de manera breve y más directa. Lo mismo ocurría con el planteamiento del resto de actividades. Adapté y configuré todas las explicaciones al nuevo contexto y diseñé *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 *online*, desde pizarras, rotuladores a aros de luz para que se pudiera ver mejor la imagen. Fui incorporando otros recursos como imágenes, cortes de películas y todas las herramientas que proporciona *Millennium DIPr*, la plataforma online que dirijo y gracias a la cual pude llevar a buen puerto la docencia en el momento más difícil que vivimos, el de total aislamiento.

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

1. 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.

9.2. Contexto docente: Limitación de estudiantes en el aula

El aislamiento dio paso a la limitación de estudiantes en las aulas. La Unizar dejo 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.

9.2.1. Metodología docente: enseñanza híbrida

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

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

9.3. Consideraciones finales:

Es innegable la dureza y dificultades extremas que los tiempos de pandemia han generado para la enseñanza en las Universidades, que tienen como sello de identidad la 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 extrapolarlas a nuestra experiencia docente para «construir una mejor Universidad al servicio de una mejor sociedad».

10. Sensaciones encontradas

*Antonio Eito Mateo[[14]](#footnote-14)*

*Palabras clave:*

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:

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….)

1. 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.
2. Las tecnologías, más o menos disruptivas, han demostrado su capacidad, y su realidad. De hecho, creo que están introduciendo cambios que se van a quedar en la cotidianeidad de nuestras realidades. Quizá se ha vivido de espaldas a ellas durante mucho tiempo.
3. La formación permanente del profesorado y del PAS es algo que se ha demostrado qué 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.
4. 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.

11. Estar conscientes

*Pedro José Escriche Bueno[[15]](#footnote-15)*

*Palabras clave:*

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 manejarnos 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 repetirlas cerca del micrófono, ralentizando la clase.

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

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

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

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

12. Trabajar incansablemente

*María Isabel Fuertes Lázaro[[16]](#footnote-16)*

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

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

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

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

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

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

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

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

Por otra parte, creamos un repositorio web de videotutoriales. Previo a la realización de cada bloque práctico, en cursos anteriores se incluía una explicación del protocolo a realizar en cada prueba exploratoria y cómo era el manejo de los distintos aparatos clínicos que tenían que utilizar durante la sesión práctica. Los alumnos necesitan saber de antemano en qué va a consistir cada prueba y cómo tienen que actuar durante la exploración clínica con los distintos equipos instrumentales. El elevado número de técnicas que se deben tratar durante el curso y la complejidad de algunos contenidos y procedimientos, hace que la lectura y comprensión de los guiones de las prácticas sea en ocasiones ardua, extensa y de compleja interpretación. Esto, habitualmente, implicaba la necesidad de comenzar cada sesión práctica con una explicación y una demostración «in-situ» de cómo utilizar cada aparato, lo que conllevaba, a su vez, la necesidad de usar un tiempo considerable de clase antes de poder comenzar la práctica propiamente dicha. Además, 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 unas consultas hospitalarias con poca ventilación, con la inseguridad que ello generaba en aquellos momentos. 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 estudiaban en cada sesión práctica, e incluimos también una detallada interpretación de los resultados obtenidos tras la exploración con cada instrumento de diagnóstico y una explicación de los diferentes parámetros obtenidos en cada prueba. Estos videotutoriales los hemos considerado muy útiles, no sólo para la preparación previa de las prácticas en los centros hospitalarios, sino para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, constituyendo un material de estudio y de consulta muy útil para los alumnos de cara a la preparación de los exámenes finales.

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

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

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

13. Algo más

*Andrés García Inda[[17]](#footnote-17)*

*Palabras clave:*

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?

14. Un toque de realismo

*Jesús García Martínez[[18]](#footnote-18)*

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

*Síntesis:*

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 desencadenado los cambios en los usos docentes de la educación superior.

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

Como se suele decir, estos cambios han llegado para instalarse definitivamente en la estructura docente universitaria. Han sido profundos e irreversibles cambios que el impacto de la covid-19 ha provocado en el sistema universitario. Sería un error convertirlos en anécdota pasada y superada. Nada más lejos de la realidad. Uno de estos cambios, y no menor, es la necesidad inevitable del manejo más o 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. Un problema, no menor, ante la necesidad de los cambios necesarios en los modelos de organización universitarios reside en la posible resistencia a los estas transformaciones; o, también, las inercias establecidas en el cuerpo docente universitario. Añadamos una nueva variable, es el desajuste entre la «normalidad» en el uso de las redes sociales del alumnado con el profesorado. Este desfase conlleva diferencias en la percepción sobre el valor que se le adjudica a estas nuevas tecnología. Situación que demanda una respuesta por parte del profesorado en aras de una mayor interacción docente-alumnado. Quizás haya que ir hacía una *«educación universitaria más líquida*», superando tiempos y espacios extremadamente predeterminados- retroalimentación de la rigidez organizativa propia de las grandes organizaciones…-

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

En definitiva, no se trata de crear un conflicto artificial entre la universidad digital con universidad presencial en los contenidos o formas docentes. Ni de devaluar la docencia presencial; ya que ésta debe seguir ocupando espacios de visibilidad significativa. Pero, no en las mismas condiciones; sino con una necesaria reformulación: desde la comunidad universitaria seguir desarrollando nuevas técnicas y modelos de intervención que nos permitan construir desde la interacción docente las competencias que el alumno debe 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. Si no somos capaces de establecer una nueva narrativa universitaria que integre los actuales retos y anticipe los nuevos, visualizando el inmenso potencial del mundo de lo digital, iremos siempre un paso por detrás. Es decir, explicando muy bien lo que ha pasado; pero no anticipando lo que se irá a producir. Por consiguiente, vayamos hacia unos *espacios universitarios más abiertos y permeables.*

15. Más presente que nunca

*Elena Gil Clemente[[19]](#footnote-19)*

*Palabras clave:*

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

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

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

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

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

El periodo de confinamiento me llevó a la raíz de mi tarea como docentes: el encuentro personal con el estudiante. En mi caso, mi trabajo es formar futuros docentes, por lo que era consciente de que mi respuesta como profesora ante una situación de emergencia era tanto o más importante que la geometría que pudieran aprender. Recibí más correos de agradecimiento en Junio 2020 que en toda mi vida profesional. Las frases de los alumnos (“Gracias por la implicación, la paciencia y las ganas de enseñar”; “Agradecemos el tiempo invertido en nosotros y la comprensión”; “Nos ha ayudado mucho a todos”; “Después de este curso, comprender la Geometría se nos hace más fácil”; “Para mí ha sido un ejemplo a seguir como docente”; “Reconocemos el trabajo y la dedicación en estos meses tan complicados para todos”; “Has hecho lo posible para que todo saliera bien”) muestran lo que estos valoran en un profesor.

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

16. La escucha como estrategia

*Juan David Gómez Quintero[[20]](#footnote-20)*

*Palabras clave:*

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 fotocopiadora. 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.

17. Esfuerzo recíproco

*Manuel González Labrada[[21]](#footnote-21)*

*Palabras clave:*

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.

18. Pistas impagables

*Mª José González Ordovás[[22]](#footnote-22)*

*Palabras clave: incertidumbre, inseguridad, reto.*

Lo que comenzó siendo una dificultad acabó siendo una experiencia

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

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

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

No estoy segura si fue debido al acierto en la elección de las lecturas que trabajamos en las clases prácticas o que la soledad a la que les recluía las sucesivas clases teóricas pero lo cierto es que, en general, acudían a las prácticas con especial ánimo de hablar y participar activamente.

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

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

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

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

19. Neolengua, digitalización

*Daniel Jiménez Franco[[23]](#footnote-23)*

*Chabier Gimeno Monterde[[24]](#footnote-24)*

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

Según reconoce la presentación del proyecto *PIIDUZ\_3\_90*, «la pandemia del COVID19 ha quebrado las rutinas de nuestra vida cotidiana, en general, y lo que afecta a la educación superior, en particular». En efecto, la mayor parte de esas quiebras afecta a las relaciones interpersonales y trastorna los espacios/tiempos/canales de encuentro y comunicación. Ahora bien, lo que no parece haber sufrido trastornos tan traumáticos es esa dinámica que se ha dado en llamar «transferencia de conocimiento» y en la práctica conlleva el riego de habilitar la canalización 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 casos como la industria farmacéutica y la sanidad como hitos sin parangón[[25]](#footnote-25).

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

Así, en nuestro contexto institucional como en el resto de ámbitos de la vida social, es el «factor humano» el que ha tenido que ajustarse, adaptarse y someterse a las medidas adoptadas, y no al revés. De ahí que, en el terreno concreto de nuestro *hábitat*, lo más relevante del escenario generado por la pandemia tenga que ver con varios factores que llevaban tiempo conformando una Universidad en proceso de gerencialización, mercantilización e incomunicación; una Universidad sobregestionada, condicionada por el discurso de las «necesidades del mercado» y cada vez más (física y socialmente) aséptica y silenciosa. Las consecuencias de ese proceso habían fijado un marco burocrático y organizativo en el que muchos elementos centrales en la vida académica (discusión, crítica, estudio, espontaneidad, espacios informales de relación y movilización, conflicto…) venían siendo minimizados, normalizados y pacificados por efecto de sucesivas regulaciones de uso del tiempo y los espacios, protocolos de (presunta) evaluación, criterios/métodos de valoración de la calidad y expansión de las lógicas gerenciales a cada vez más ámbitos y tareas. Nos parece imprescindible comprender la pérdida de centralidad de esos aspectos esenciales para interpretar la irrupción y los efectos de la nueva normalidad pandémica en la relación entre «estudiosos y estudiantes» que articula la vida universitaria[[26]](#footnote-26).

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

¿Por qué hablamos de «digitalización» antes de resolver el problema de la «alfabetización»? No nos referimos solo a esa herramienta básica del estudio llamada lectoescritura, sino a lo alfabético como característica inherente de la condición social del ser humano y su forma «conjuntiva» de pensar y reflexionar, por oposición al paradigma digital y «conectivo»[[27]](#footnote-27).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20. Rescatar herramientas útiles

*Fernando Llena Macarulla[[28]](#footnote-28)*

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

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

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

Inquietud e improvisación por falta de medios y directrices claras.

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

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

Las primeras semanas del segundo semestre se impartieron con normalidad y se avanzó la materia docente. En nuestro caso avanzamos 4 temas sin contratiempos y sin ninguna restricción. Y llegó la segunda semana de marzo, tras la fiesta multitudinaria del 5 de marzo en Zaragoza donde se reúne mucha gente y con un puente festivo que aprovechamos muchos para salir de la ciudad. Tras el puente de la cincomarzada, ya empezaron a conocerse algunos contagios en España y alguno en Zaragoza. Esa primera semana seguimos con clases presenciales e incluso hicimos algún concurso oposición presencial, aunque algunos comenzamos a minimizar la asistencia a la facultad pudiendo teletrabajar cuando no teníamos clase.

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

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

Aunque muchos profesores tenemos colgados 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 online. Además, a pesar que desde rectorado se dieron algunas instrucciones, la comunicación con el alumnado no fue demasiado fluida.

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

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

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

La mayoría de profesores decidimos impartir docencia online a través de Google meet, para lo que nos tuvimos que formar mínima y rápidamente sobre la marcha. Adaptamos la docencia en aula a explicación online en la medida de lo posible. Los alumnos respondieron positivamente y 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 de los que disponíamos (debíamos dar clase desde nuestro confinamiento en casa con nuestros propios medios tecnológicos, aunque la unizar nos facilitaba el traslado de equipamiento desde el despacho). La brecha digital se puso de manifiesto en todos los ámbitos, tanto del profesorado como de alumnos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Docencia íntegramente online.

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

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

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

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

20.2.3. Asignaturas de Máster en Contabilidad y Finanzas y Máster en Auditoría

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20.4. Conclusión general

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

*Debilidades*

Falta de formación y capacitación técnica del profesorado

Falta de recursos técnicos

Falta de personal técnico y de apoyo a docencia

*Amenazas*

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

*Fortalezas*

Profesorado y nombre de la universidad

Capacidad de adaptación

*Oportunidades*

Nuevas líneas de enseñanza

Nuevas técnicas adaptadas al tiempo

Ampliación de alcance a alumnado online de todo el mundo

*Algunas líneas y propuestas de actuación*

-Digitalización del material

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

-Capacitación con tecnologías online:

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

-Medios adecuados por parte de la Universidad:

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

-Planes de contingencia previstos y claros.

21. A pesar de las dificultades

*Aurora López Azcona[[29]](#footnote-29)*

*Palabras clave:*

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 práctic*a, 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 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.

22. El reto para el futuro

*Carmen López de la Fuente[[30]](#footnote-30)*

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

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

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

El confinamiento, que comenzó en marzo de 2020, nos sorprendió cuando únicamente se habían impartido el 19% de las clases teóricas y el 36% de las sesiones prácticas de la asignatura. Tras los primeros momentos de desconcierto, y para intentar reanudar las clases dentro de lo posible, inicialmente se decidió grabar audios de las clases y colgarlos en Google Drive. Los alumnos podían acceder a ellos con su cuenta institucional. Tras un par de semanas se les preguntó a través del delegado del curso, que pensaban de este formato y nos comentaron que preferían clases a través de videoconferencia. Se concretaron dos días a la semana para realizar las sesiones teóricas y las presentaciones de las sesiones prácticas y se realizaron videoconferencias a través de Google Meet. Los vídeos de estas sesiones se colgaron también en Google Drive para que los alumnos pudiesen consultarlos en cualquier momento. En cuanto a las prácticas de la asignatura hubo que modificar alrededor del 40% de las mismas. Parte de las prácticas suelen dedicarse a que los alumnos realicen y conozcan diferentes técnicas de terapia visual y que manipulen los diferentes dispositivos y materiales disponibles en la Universidad de Zaragoza. Ante la imposibilidad de realizar estas prácticas, se llevaron a cabo distintas actividades con el software de terapia visual Visionary. En el grado de Óptica y Optometría es posible utilizar esta herramienta tanto para prácticas como para realizar TFGs, gracias a un convenio con la empresa Visionary. También se realizaron actividades de resolución de casos clínicos. Para ello los alumnos debían resolver los casos y realizar una presentación con audios. Posteriormente se corregían también a través de audios y se ponían en Drive a disposición de los alumnos para su consulta. Realizamos también diferentes vídeos para paliar en cierta manera la imposibilidad de llevar a cabo de forma presencial ciertas técnicas de terapia visual, algunos fueron grabados por las profesoras de la asignatura y otros los realizaron los alumnos, siendo una actividad muy bien valorada por ellos en la encuesta que realizamos al final de curso. Los alumnos que grabaron estos vídeos pudieron subir nota en la asignatura, en función de una clasificación que votaron ellos mismos a través de una encuesta.

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

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

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

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

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

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

23. Un balance práctico

Gloria Luzón Marco[[31]](#footnote-31)

*Palabras clave:*

*Síntesis:*

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 online, 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 online. 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.

24. Disrupción, cambio y adaptación

*Carmen Marcuello Servós[[32]](#footnote-32)*

*Palabras clave:*

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 universidades impartían más tarde del comienzo de las clases. Para poder afrontar este reto, busqué cursos abiertos de la Universitat Oberta de Catalunya, así como herramientas digitales que me permitieran enriquecer las clases y la compra personal de una plataforma digital diferente a la de la Universidad de Zaragoza. La plataforma que se utilizaba en la Universidad de Zaragoza no me permitía realizar trabajo en grupo en el aula online, por lo que tuve que buscar una solución por mi cuenta. Asimismo, fueron muy útiles los tutoriales elaborados por los PIF (Personal Investigador en Formación) que elaboraron por su cuenta para apoyar la docencia.

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

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

25. Oportunidades para mejorar

*Amaya Martínez Gracia[[33]](#footnote-33)*

*Palabras clave:*

25.1. 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_telematica_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.

25.2. 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.

25.3. 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.

26. ¿Debemos incentivar?

*José Antonio Mateos Royo[[34]](#footnote-34)*

*Palabras clave:*

26.1. Para comenzar

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.

26.2. Como reflexiones sobre metodología

Es 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?

27. Cambio de rol

*Marta Mauri Medrano[[35]](#footnote-35)*

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

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

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

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

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

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

28. TÍTULO

Ángel Luis Monge

Texto

29. Más allá de la supervivencia

*Daniel Orós López[[36]](#footnote-36)*

*Palabras clave: desigualdad, impotencia, actitud*

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

29.1. Desigualdad.

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

29.2. Impotencia.

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

29.3. Actitud.

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

29.4. Precipitar.

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

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

30. Una experiencia de adaptación

*José Miguel Pina Pérez[[37]](#footnote-37)*

*Palabras clave: digitalización, vídeos, Socrative.*

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

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a las actividades concretas, la mayoría de las opiniones fueron también muy favorables. Sobre 7 puntos, la herramienta *Socrative* tuvo una valoración de 5,8, con solo un estudiante disconforme con su uso. Con una puntuación similar, la media de estudiantes que manifestó gustarles la elaboración de vídeos fue de 5,6. El 79% valoraron esta tarea con 6 o 7 puntos, y la dificultad percibida fue de 3,2. Al igual que en el caso de *Socrative*, solo hubo una persona que manifestó no haberse sentido cómoda con la actividad.

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

31. De ahora en adelante

*Isabel Pinilla Lozano[[38]](#footnote-38)*

*Palabras clave:*

*Síntesis:*

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.

32. Fuera de la zona de confort

*María Victoria Pueyo Royo[[39]](#footnote-39)*

*Palabras clave: Improvisación, digitalización, creatividad.*

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

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 vídeollamada. 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.

33. Virtualización compulsiva vs. tiempo

*Susana Torrente Gari[[40]](#footnote-40)*

*Palabras clave:* *improvisación, adaptación, estrés.*

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

33.1. Introducción

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

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

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

33.2. La docencia durante el confinamiento

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

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

* Falta de contacto inmediato con compañeras y compañeros para dar respuesta conjunta a los problemas. Prácticamente se buscaban soluciones de urgencia por medio de conversaciones telefónicas, que solo se mantienen con aquellas personas con las que tienes un vínculo más estrecho que el meramente laboral.
* Falta de información sobre la mecánica de las sesiones. Apuntaré, como aspecto positivo, la rápida respuesta de algunas instituciones educativas a esta nueva forma de enseñanza; sin embargo, fueron respuestas técnicas mayoritariamente. En realidad, no sabíamos si las sesiones tenían que durar, o no, el mismo tiempo que las clases presenciales y cuestiones semejantes.
* La sensación de hacer algo que no sabes hacer. No sabía mantener la atención del alumnado durante mucho rato, ni cómo exponer las cuestiones prácticas, etc.
* Falta de uniformidad y de homogeneidad. Creo que el confinamiento se convirtió en una vía de flexibilización para las exigencias docentes y para las respectivas pruebas de evaluación. El alegato de «incapacidad tecnológica» de profesorado y alumnado se utilizó como una excusa de aprobados generales, o pruebas facilísimas. Creo que el nivel de docencia descendió; y, por tanto, también el de exigencia.

Entre los aspectos positivos destacaría los siguientes:

* La rápida respuesta técnica de carácter institucional. Personalmente, me sorprendió, y yo aprendí bastante de los miles de tutoriales que nos colgaron en ADD con instrucciones muy fáciles.
* Descubrir la capacidad que tenemos, muchas personas del ámbito universitario, de desarrollar de habilidades y competencias que debían adoptarse, y adaptarse, con urgencia para constituir una experiencia inédita. Y, en muchas ocasiones, a pesar de la edad y de dificultades diversas como era convivir con personas que ya habían enfermado etc. Aunque ya he apuntado los casos sumergidos en la incapacidad tecnológica.
* La respuesta del alumnado. Inesperada; y, para mí, sorprendente. Teníamos enfrente a verdaderos aliados y aliadas que se convirtieron en compañeros y compañeras de confinamiento. Las primeras sesiones online, fueron alentadoras porque siempre estaban allí volviendo a conectarse una y otra vez; y, al menos en mi experiencia, con mucha paciencia.

33.3. La docencia durante la pandemia

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

Entre los aspectos negativos destacaría los siguientes:

* Nuevamente creo que las dificultades de adaptación fueron muchas. Previamente a la pandemia creo que cada uno y una de nosotros y nosotras habíamos aprendido a hacer nuestro trabajo de una manera satisfactoria para el alumnado, pero también para nosotros y nosotras. Entendíamos que aquello era enseñanza de calidad. Al volver a las aulas no sabíamos qué era válido y qué no. No era fácil haber llegado a un nivel de satisfacción en la docencia y ahora cambiar completamente la forma de impartir las clases.
* El estrés vivido en las primeras clases, sabiendo que ahora ya no era una situación temporal, era algo que se mantendría durante los semestres hasta que cambiase el panorama sanitario. Ya no valía el que todo el mundo se adaptase porque era algo excepcional.
* Todas las planificaciones previas a la cuarentena deben ser reestructuradas y aplicadas teniendo en cuenta el contexto de pandemia.
* Para mí, lo más difícil fueron las clases «in streaming», o la interpretación que se hizo, al menos en mi centro, de este término. Mitad del alumnado en clase, mitad a distancia. Toda la problemática de las asignaturas prácticas, de ver o no la pizarra, etc sigue pesando en la memoria.
* Que la docencia dependa de medios informáticos y técnicos al principio fue horrible, había alumnos y alumnas que no se conectaban, que se desconectaban, etc.

Como aspectos positivos señalaría lo siguiente:

* Aprendí, y mucho. Gran parte de lo que aprendí fue el resultado del intercambio de experiencias con mis compañeros y compañeras. Ahora sé convertir el ordenador en pizarra, se dibujar con el ratón, pero también se usar en las clases el *pen pencil*.
* Sé que soy capaz de impartir clases online, de la misma forma, intensidad y duración que las clases presenciales, eso sí siempre que sean toda la sesión online; insisto que las clases «in streaming», requieren unos medios técnicos de los que, evidentemente, carecemos.
* Puedo llamar la atención del alumnado, y que participen, resolver dudas etc., a pesar de que estén conectados exclusivamente online

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

Proyectos anteriores

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

1. 2000-2001. Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) >> Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a la docencia universitaria: Estudio Interdisciplinar Comparado
2. 2001-02, PESUZ >> Diagnóstico y diseño de estrategias de intervención: tecnologías de la información y de la comunicación TIC y personal docente e investigador PDI en la UZ,
3. 2003-04, Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) >> Grupo Interdisciplinar de Innovación Docente
4. 2004-05. Proyectos De Innovación Docente (ICE-UZ) 2004 >> Cooperar-Aprender-Colaborar GIDID
5. 2006. >> Jornadas sobre experiencias y buenas prácticas de innovación en enseñanza universitaria con nuevas tecnologías y organización del curso «Supporting Coursed Design: The Online Learning Knowledge Garden» Bernard Scott
6. 2008-09, PIIDUZ\_08\_ >> Tiempos docentes, competencias y ECTS: un estudio comparado. Grupo Interdisciplinar De Innovación Docente [GIDID]
7. 2009-10, PIIDUZ\_09\_1\_036 >> Tiempos docentes en contextos digitales: explorando iTunes U y otros espacios digitales.
8. 2010-11, PIIDUZ\_10\_1\_012 >> Docencia en contextos digitales: formación, investigación, creación.
9. 2011-12, PIIDUZ\_11\_ >> Enseñar y aprender en contextos digitales: formación, investigación, creación.
10. 2012-13, PIIDUZ\_12\_1\_136 >> Contenidos y contextos digitales: formación, investigación, creación.
11. 2013-14, PIIDUZ\_13\_ >> Los trabajos de fin de grado y master: una estudio interdisciplinar desde la innovación docente y los contextos digitales.
12. 2014-15, PIIDUZ\_14\_095 >> Los trabajos de fin de grado y master: de la perspectiva del profesorado a la del alumnado.
13. 2015-16, PIIDUZ\_15\_101 >> Las TIC en la docencia universitaria: formación, investigación y debate.
14. 2016-17, PIIDUZ\_16\_104\* >> Éxitos y fracasos en el uso de las tic en la docencia universitaria.
15. 2017-18, PIIDUZ\_17\_058 >> El 'efecto Kodak' en la digitalización de la docencia universitaria: análisis comparado y buenas prácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
16. 2018-19, PIIDUZ\_18\_133 >> Learning to use ‘teaching naked’ techniques: a practical approach to designing better classes / Aprendiendo a usar la técnicas del modelo "teaching naked": un enfoque práctico para diseñar mejores clases.
17. 2019-20, PIIDUZ\_19\_130, >> Digitalización y enseñanza superior: ¿sin clases, sin profesores, sin horario?

\*

\* \*

1. Cabe recordar a Alberto Carreras, Ana L. Navarro, Teresa Fernández, Carlos Hué, Nieves Cuadra, Mª Pilar García Clemente. [↑](#footnote-ref-1)
2. Carlos Ponce Martínez, Ángel G. Chueca Sancho, Ana Hernando Rica. [↑](#footnote-ref-2)
3. En el apartado final se incluye un listado de los proyectos más relevantes donde hemos participado como grupo. [↑](#footnote-ref-3)
4. Véase: <http://gidid.unizar.es> [↑](#footnote-ref-4)
5. Profesora Asociada de Otorrinolaringología, Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina. Otorrinolaringología. Curso 3º.180 estudiantes. Grado de Medicina. Facultad de Medicina. [↑](#footnote-ref-5)
6. [Habilidades de Comunicación en el Trabajo Social](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2021&asignatura_id=26117&estudio_id=20210110&centro_id=108&plan_id_nk=274), [Trabajo Social con Comunidades](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2020&asignatura_id=26116&estudio_id=20200110&centro_id=108&plan_id_nk=274), [Introducción a la Política Social](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2021&asignatura_id=26104&estudio_id=20210110&centro_id=108&plan_id_nk=274) y [Prácticum de Investigación](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2020&asignatura_id=26125&estudio_id=20200110&centro_id=108&plan_id_nk=274) en Grado de Trabajo Social; [Trabajo social y Política Social en la Tercera Edad](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2021&asignatura_id=61124&estudio_id=20210610&centro_id=127&plan_id_nk=374) en Máster Universitario en Gerontología Social; [Metodología: investigación, análisis y evaluación de las políticas públicas](https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2021&asignatura_id=67503&estudio_id=20210643&centro_id=109&plan_id_nk=523) en Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales; El sistema de Cooperación en Máster Propio en Cooperación para el Desarrollo [↑](#footnote-ref-6)
7. Profesor Titular de Oftalmología, Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina. Oftalmología. Curso 3º. 280 estudiantes. Grado de Medicina. Facultad de Medicina. Óptica Visual II. Curso 2º. 60 estudiantes. Grado en Óptica y Optometría. Facultad de Ciencias. [↑](#footnote-ref-7)
8. 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. [↑](#footnote-ref-8)
9. Asignatura optativa en el Máster en Sociología de las PPSS. Facultad de Económicas. 9 estudiantes inscritos en ese curso. 5 horas de duración cada sesión. Quedan en marzo tres sesiones. Asignatura académica complementaria de carácter transversal. 11 estudiantes inscritos. 0,5 ECTS. Quedan en ese momento cuatro sesiones. Asignatura troncal (6 ECTS). Primer curso, primer cuatrimestre. 80 estudiantes. Grado en Derecho, Facultad de Derecho. [↑](#footnote-ref-9)
10. Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales en Grado en Trabajo Social. [↑](#footnote-ref-10)
11. 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. [↑](#footnote-ref-11)
12. Departamento de Dirección y Organización de Empresas. Dirección de Recursos Humanos; Curso 2020/2021; Grupo 132; 55 estudiantes, Grado en Administración y Dirección de Empresas; Facultad de Economía y Empresa; Universidad de Zaragoza. [↑](#footnote-ref-12)
13. Derecho Internacional Privado, Grado en Derecho. [↑](#footnote-ref-13)
14. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Asignaturas : 26116 Trabajo Social con Comunidades, Grupo 1, 65 estudiantes, Grado Trabajo Social; 26129 Trabajo Fin de Grado, 6 TFG dirigidos, 4º curso, Grado Trabajo Social; 67510 Políticas Migratorias, grupo único, 12 estudiantes, Master Sociología Políticas Públicas y Sociales. [↑](#footnote-ref-14)
15. El Sistema de Cooperación, Tecnologías y medio ambiente en Máster propio en Cooperación para el Desarrollo. [↑](#footnote-ref-15)
16. Asignatura: Optometría Clínica, Curso: 3º, Nº de estudiantes: 50, Titulación: 297 – Graduado en Óptica y Optometría. Centro: 100 – Facultad de Ciencias [↑](#footnote-ref-16)
17. Derecho y Ética en Grado en Derecho. [↑](#footnote-ref-17)
18. Asignatura. Organización de Servicios Sociales. Grupo: 2. Nº de alumnos: 55. Grado en Trabajo Social. Facultad de CC. Sociales y del Trabajo. Asignatura. «Trabajo Social en el ámbito de la Justicia». Grupo: mañanas. Nº de alumnos: 70. Grado en Trabajo Social. Facultad de CC. Sociales y del Trabajo. [↑](#footnote-ref-18)
19. PProfesora asociada del Departamento de Matemáticas. Imparte Prácticas Escolares II y Didáctica de las Matemáticas en el Grado de Educación Infantil y Didáctica de la Geometría en el Grado de Educación Primaria. Dirige Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster en el Master de Profesorado de Secundaria. [↑](#footnote-ref-19)
20. 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. [↑](#footnote-ref-20)
21. Derecho Procesal Laboral en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. [↑](#footnote-ref-21)
22. «Derecho y Ética», asignatura troncal, 5º curso, primer cuatrimestre Doble Grado de Derecho y ADE, DADE, 83 estudiantes. «Políticas y estrategias urbanas. Ciudad y sociedad», Máster de sociología de las políticas públicas y sociales», asignatura optativa, segundo cuatrimestre, 9 alumnos. [↑](#footnote-ref-22)
23. Cursos 2020-21 y 2021-22. Grado en Trabajo Social: Introducción a la Política Social; Introducción al Trabajo Social (primer curso, grupo 3, 80 estudiantes); Conceptos, Teorías y Métodos en Trabajo Social (primer curso, grupo 2, 70 estudiantes); Habilidades de Comunicación en Trabajo Social (segundo curso, grupo 2, 70 estudiantes); Trabajos de Fin de Grado (cuarto curso, 3 y 6 estudiantes). Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología, Unizar. [↑](#footnote-ref-23)
24. Cursos 2020-21 y 2021-22. Grado en Trabajo Social: Introducción al trabajo social (primer curso, grupo 2, 80 estudiantes); Trabajo social con comunidades (segundo curso, grupo 2, 70 estudiantes); Trabajos de Fin de Grado (cuarto curso, 4 estudiantes). Máster Universitario en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales: Políticas migratorias –aspectos demográficos, culturales, jurídicos, económicos y educativos (primer curso, 40 estudiantes). Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Departamento de Psicología y Sociología, Unizar. [↑](#footnote-ref-24)
25. Maru Díaz destaca las «sinergias entre ciencia y empresa» para «generar empleo» y avanzar en la «modernización», Heraldo de Aragón, 1.12.2021, sobre la entrega de los Premios Triple Hélice. Martín Valdunciel, M.E., 2020, Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado. Con-Ciencia Social (segunda época), 3, 31-56. DOI:10.7203/con- cienciasocial.3.16789 [↑](#footnote-ref-25)
26. Larrosa y Venceslao, 2021, De estudiosos y estudiantes. Pedagogías UB. [↑](#footnote-ref-26)
27. Berardi, 2016, Fenomenología del fin, Caja Negra Editores. [↑](#footnote-ref-27)
28. Facultad de Economía y Empresa: 5º DADE «Contabilidad Directiva» (60 alumnos); 3º ADE «Contabilidad Directiva» (55 + 44); Master en Contabilidad y Finanzas: «Contabilidad e información sobre Sostenibilidad» (10) ; Master en Auditoría: «Contabilidad Superior – Contabilidad de Costes» (33) [↑](#footnote-ref-28)
29. Derecho civil aragonés en Grado en Derecho. [↑](#footnote-ref-29)
30. Terapia y Rehabilitación Visual, Grado de Óptica y Optometría [↑](#footnote-ref-30)
31. Física en Grado en Biotecnología. Clases de teoría, problemas y prácticas de laboratorio (70 estudiantes aproximadamente). [↑](#footnote-ref-31)
32. Dirección de Entidades de Economía Social, en Grado en Administración y Gestión de Empresas [↑](#footnote-ref-32)
33. Ingeniería térmica y Calor y frío industrial en Grado en Ingeniería Mecánica. Planificación del título y de las actividades de aprendizaje. [↑](#footnote-ref-33)
34. Historia Económica y Economía Mundial en Grado en Administración y Dirección de Empresas (Huesca). [↑](#footnote-ref-34)
35. Prevención y Resolución de conflictos, grupos 1 y 2, 120 estudiantes, Máster de Formación del profesorado, Facultad de Educación. [↑](#footnote-ref-35)
36. Obstetricia y Ginecología. Curso 5. 2 GRUPOS. 230 alumnos. Grado en Medicina. Facultad Medicina [↑](#footnote-ref-36)
37. Dirección de Marketing, 4º, Grupo 242, 64 estudiantes, Grado en Economía, Facultad de Economía y Empresa. [↑](#footnote-ref-37)
38. Oftalmología en Grado en Medicina; Optometría I y II, Optometría Geriátrica, Terapia y Rehabilitación Visual en Grado en Óptica y Optometría. [↑](#footnote-ref-38)
39. Profesora asociada, Grado de Óptica y Optometría. [↑](#footnote-ref-39)
40. Las asignaturas impartidas en el curso académico 2019-2020 fueron: Seguridad Social II y Protección Social. La primera se imparte en el tercer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recurso Humanos, a los grupos 1 y 2. Es de carácter anual, y la mayor parte de mi docencia se concentra en el primer semestre; sin embargo, en ese año impartí algunas sesiones en el segundo semestre y, fundamentalmente, las pruebas de evaluación se tuvieron que realizar online. El alumnado matriculado en los grupos impartidos era de 59 en el grupo 1 y 50 en el grupo 2. Protección Social, es una asignatura de la Especialidad Género y Trabajo, del Máster Universitario de Relaciones de Género. Al ser un contenido de una especialidad optativa, - hay dos especialidades, Género y Trabajo y Género y Construcción Cultural- se imparte en el segundo semestre. El número de alumnas era 15. Al ser una asignatura de Máster, las sesiones no son periódicas, pero sí más largas (4 horas).La peculiaridad de esta materia fue que la primera sesión que debía impartir era el 17 de marzo; y el 14 de marzo de se publicó el RD 463/2020, por el que se declaraba el estado de alarma fijando un confinamiento domiciliario inicial de 15 días. [↑](#footnote-ref-40)