

Perfil del profesorado universitario inclusivo: Experiencia del alumnado durante el confinamiento.

Profile of inclusive university teachers: Student experience during confinement.

Estudiante: Patricia Arroyo Ainsa

Tutora: María Reina Ferrández Berruero

Máster de Psicopedagogía. Universitat Jaume I

Resumen:

Desde el momento en el que se decretó el estado de alarma a causa de la Covid-19, la vida de la ciudadanía se ha visto troncada a todos los niveles. Este trabajo se va a centrar en cómo ha afectado a la docencia universitaria, poniendo el punto de mira en la percepción del alumnado sobre la preocupación del profesorado en su aprendizaje para poder determinar si el profesorado actuó de manera inclusiva y, posteriormente, definir implicaciones para una educación superior más inclusiva. Para realizar este análisis, se llevó a cabo una encuesta dirigida al estudiantado de una universidad española, utilizando el método de bola de nieve para llegar a otras universidades. La metodología de análisis ha sido de tipo mixto, si bien, en este artículo nos vamos a centrar en el análisis de tipo cualitativo sobre los comentarios que ha realizado el estudiantado justificando sus valoraciones. Para realizar el análisis de contenido se ha utilizado un método deductivo a través del análisis de la literatura que define las competencias docentes necesarias para garantizar la inclusión en el aula. A partir de ellas se han clasificado los comentarios que han realizado los y las estudiantes comprobando así si estas competencias están presentes o no en el profesorado universitario, y de esta manera ser conscientes de cuáles son las demandas que hace el alumnado en relación a la inclusión. En general podemos ver una gran carencia en este aspecto, sobre todo en el ámbito del apoyo psicopedagógico por parte del profesorado lo que lleva a cuestionarse la gran importancia de la formación en este aspecto para los docentes universitarios.

Palabras clave: análisis de contenido, Covid-19, docencia online, educación superior, estudio de encuesta, inclusión.

Abstract:

Since the state of emergency was declared due to Covid-19, the lives of citizens have been disrupted at all levels. This paper will focus on how it has affected university teaching, focusing on students' perceptions of teachers' concern for their learning in order to determine whether teachers have acted in an inclusive manner and, subsequently, to define implications for a more inclusive higher education. In order to carry out this analysis, a survey was conducted among students at a Spanish university, using the snowball method to reach other universities. The methodology of analysis was of a mixed type, although in this article we will focus on the qualitative analysis of the comments made by the students justifying their evaluations. In order to carry out the content analysis, a deductive method was used through the analysis of the literature that defines the teaching competences necessary to guarantee inclusion in the classroom. Based on these, the comments made by the students were classified in order to check whether or not these competences are present in the university teaching staff, and in this way to be aware of the demands made by the students in relation to inclusion. In general, we can see a great lack in this aspect, especially in the area of psycho-pedagogical support on the part of the teaching staff, which leads us to question the great importance of training in this aspect for university teachers.

Key words: content analysis, Covid-19, higher education, inclusion, online teaching, survey study.

1. Introducción

En el año 2015 se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, donde se define el cuarto objetivo como: “Educación de calidad”. Como consecuencia de esto, se establece también la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), por la que se concreta la evolución de la educación hacia el fomento de la equidad y la inclusión a todos los niveles, en la cual se afirma lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 1).

Sobrero (2018) hace una relación directa entre la calidad en educación universitaria y el desarrollo total de las capacidades y talentos de las instituciones y de todas las personas que las integran, mirando siempre desde un marco de equidad e inclusión, considerándolos dos conceptos esenciales para llegar a una educación de calidad. De este modo, es importante tener como objetivo promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas, potenciando al máximo sus habilidades y capacidades intelectuales y combatiendo la exclusión social, y la discriminación social, siendo estos unos de los puntos fuertes del Espacio Europeo de Educación Superior¹ (Fernández, 2016). Asimismo, como se indica en el Comunicado de Roma (2020) el EEES tiene como misión garantizar una inclusión social en la educación superior, proporcionando oportunidades y apoyando a todas las personas de la sociedad. Procurando que los estudiantes tengan la posibilidad y las herramientas para elegir la mejor educación para ellos, sin tener limitaciones a causa las distintas situaciones socio-económicas, profesionales, culturales, y educativas de las personas. Afirmando también que la inclusión se debe dar desde la educación infantil, pasando por la escuela y terminando en la educación superior, estando presente en todos los momentos educativos de la vida de una persona, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior deben asegurar un compromiso con la diversidad, equidad e inclusión.

A partir del EEES, algunos estados europeos, entre ellos el español, tal y como se indica en la Ley Orgánica 4/2007, se comprometieron a desarrollar políticas que apoyaran a las instituciones de educación superior para que contribuyeran a fomentar una sociedad más cohesionada e inclusiva, mediante el entendimiento de la interculturalidad, el compromiso cívico y la conciencia ética, así como a garantizar el acceso equitativo a la educación superior. Esto obliga a desarrollar nuevos enfoques que proporcionen una mejora en el aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva inclusiva (Gutiérrez-Rodríguez, 2019).

De todo ello se desprende que convertir la universidad en un ámbito de inclusión pasa a ser una tarea esencial, consolidando así una cultura inclusiva común existente en todos los miembros de la misma. Esta conversión parte de la creencia de que las

¹ De ahora en adelante se denominará EEES.

diferencias entre el alumnado pueden ser un medio para profundizar en el conocimiento, evitando los sistemas de estandarización. Pero, además, también se deben analizar los obstáculos que limitan y condicionan la participación del alumnado y procurar usar de manera eficaz los recursos que se puedan utilizar en el aprendizaje como acciones necesarias para crear unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo en el ámbito de la educación universitaria (Fernández, 2016).

1.1. El docente inclusivo

Es por ello que, en los últimos años, se ha tratado de definir las competencias necesarias en la sociedad actual de un o una docente inclusivos en el ámbito de la educación superior, siendo estas competencias el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para llevar a cabo la actividad docente. (Ayala et al., 2019). El objetivo de definir estas competencias, como indica la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012)², es que los responsables de formar a estos docentes sean conscientes de ellas y estas competencias lleguen también a aquellas personas que tienen influencia en la formación de los docentes universitarios inclusivos.

Tras la revisión de la literatura sobre las competencias que debe tener un o una docente universitario inclusivo, puede observarse que se pueden resumir en tres categorías diferentes: la Planificación, la Actitud ante el alumnado y Desarrollo profesional.

En primer lugar, la categoría de Planificación se centra principalmente en las competencias relacionadas con la capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en las diferencias que hay entre el alumnado teniendo una actitud positiva ante esta diversidad (Agencia Europea 2012; Amaro et al., 2014; Ayala et al., 2019; Fernández, 2011; Fernández 2016). Esta planificación se debe llevar a cabo incluyendo distintos medios de comunicación de manera que se acerque a todo el alumnado (Amor et al., 2019). Además de esto, un docente inclusivo debe llevar a cabo una evaluación formativa para garantizar el aprendizaje del alumnado (Fernández, 2011; Fernández, 2016) dando siempre un feedback que enriquezca dicho aprendizaje (Agencia Europea, 2012).

En relación a la categoría de Actitud hacia el alumnado, la literatura revisada menciona dos competencias diferentes. Por un lado, relacionarse constructivamente con el alumnado en los procesos de solución de problemas (Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016), buscando esta cooperación también a partir de la introducción/implementación de la tutorización dentro de la docencia (Amaro et al., 2014). Por otro lado, el apoyo psicopedagógico entendido como un asesoramiento en la

² De ahora en adelante se denominará como Agencia Europea.

elaboración, toma de decisiones y gestión de los asuntos académicos (Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016); teniendo en cuenta que la relación entre profesorado y alumnado no se basa únicamente en la transmisión de conocimiento, sino que también entra en juego la comunicación entre ambas partes como un componente básico para la enseñanza (Amaro et al. 2014; Amor et al., 2019; Ayala et al., 2019).

Finalmente, la última dimensión, la referente al desarrollo profesional del profesorado se divide en tres competencias. La primera es la actitud del profesorado ante su propia actividad docente, siendo un asunto a tener en cuenta refiriéndose a la capacidad para reflexionar sobre su propia práctica (Fernández, 2011; Fernández, 2016, Amor et al., 2019; Ayala et al., 2019). En este aspecto se debe incluir la importancia de la formación continua del profesorado con el objetivo de que sea capaz de adaptar su práctica a las situaciones de su alumnado (Agencia Europea, 2012; Amaro et al., 2014). Otra competencia importante en esta categoría es el hecho de que el profesorado trabaje de manera cooperativa con sus compañeros (Agencia Europea, 2012; Amaro et al., 2014; Amor et al., 2019) y se implique en las actividades que se llevan a cabo en la institución (Fernández, 2016; Ayala et al., 2019). Por último, la capacidad de manejar didácticamente las Tecnologías de la Información para adaptar la docencia a las demandas de la sociedad actual (Fernández, 2016; Ayala et al., 2019).

Asimismo, Amaro et al. (2014) en su estudio, aportan algunas competencias que complementan las mencionadas anteriormente que se pueden introducir en la dimensión referida a la Planificación, haciendo referencia a estrategias metodológicas que se deben tener en cuenta. En primer lugar, hablan de la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo con el objetivo de promover la autonomía e iniciativa en los estudiantes. Y en segundo lugar, la promoción del aprendizaje colaborativo y la motivación desde factores contextuales, que en este caso hacen referencia a la interacción entre el alumnado, los contenidos y las formas de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo mencionado, se propone en la tabla 1 una clasificación de las competencias mínimas que el profesorado universitario debe tener para garantizar la inclusión en su práctica docente.

Tabla 1.

Competencias del docente inclusivo universitario.

| Dimensión | Competencia | Fernández (2011) | Agencia Europea (2012) | Amaro et al. (2014) | Fernández (2016) | Amor et al. (2019) | Ayala et al. (2019) |
|----------------|---|------------------|------------------------|---------------------|------------------|--------------------|---------------------|
| Planificación. | Planificación basada en las diferencias. (PLAN) | X | X | X | X | X | X |
| | Evaluar el aprendizaje y los procesos. (EVA) | X | X | | X | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| | Involucramiento activo del alumnado. (INV) | | X | | | | |
| | Motivación desde factores contextuales. (MOT) | | X | | | | |
| Actitud ante el alumnado. | Relacionarse constructivamente con el alumnado. (REL) | | X | X | X | | |
| | Apoyo psicopedagógico (APO) | | X | X | | X | X |
| Desarrollo profesional. | Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. (REF) | X | X | X | X | X | X |
| | Trabajar cooperativamente con el resto de profesorado. (TRA) | | X | X | X | X | X |
| | Competencia digital. (CD) | | | | X | | X |

Fuente: elaboración propia.

1.2. Docencia inclusiva en educación superior y Covid-19

Desde el momento que se decretó el Estado de Alarma el 14 de marzo de 2020 toda la sociedad ha tenido que hacer frente a la situación de pandemia que se está viviendo a causa de la Covid-19. Esta nueva situación está afectando a prácticamente todos los ámbitos de nuestras vidas: economía, socialización, educación, etc.

Como consecuencia de ello han salido a la luz ciertas carencias en relación a la educación en general y a la educación superior en particular. Parte de la justificación de estas carencias es el hecho de que la docencia no estaba diseñada desde el punto de vista de la educación a distancia, además de que se han tratado de llevar a cabo sin ninguna experiencia previa por parte de los agentes de la educación: profesorado, alumnado o gestión. (UNESCO IESALC, 2020).

Román (2020) hace referencia a la percepción de la comunidad estudiantil sobre este cambio de modalidad de enseñanza. El autor, en un estudio donde busca conocer la voz de los agentes educativos de nivel superior en el ajuste de la docencia presencial a la docencia a distancia, hace una clasificación de los aspectos destacados en cuatro categorías.

- La primera se refiere a cómo se sienten los implicados ante los cambios que suponen el ajuste de clases presenciales a virtuales.
- El segundo tiene que ver con los obstáculos significativos ante este ajuste.

- El tercero se refiere a las competencias desarrolladas en educación superior en el contexto sanitario (Covid-19).
- Y por último, hace referencia a los retos manifestado de los actores académicos ante la situación generada por la Covid-19.

Así, la primera categoría la relaciona con el ámbito más emocional o personal en concordancia a la adaptación a la nueva manera de hacer las clases, el estudiantado destaca como puntos negativos la mala comunicación con el profesor, siendo este uno de los aspectos considerado más importante por el alumnado (Rahman et. al, 2020). Del mismo modo, Román (2020) también manifiesta como aspectos negativos el aumento en la carga de trabajo sin explicación previa o retroalimentación o incluso problemas de conectividad. No obstante, como aspectos positivos destacan la propia eficacia para la optimización del tiempo, siendo capaz el estudiantado de compaginar de manera autónoma el tiempo de estudio y de clases. Esto como puede apreciarse, coincide con el apoyo psicopedagógico mencionado en la tabla 1 al mencionar las características del docente inclusivo. (Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016)

En relación a la segunda categoría, Rahman et. al. (2020) se refieren a los obstáculos en el ajuste de la virtualidad. En este punto el alumnado señala que la escasez de competencia digital de los docentes ha supuesto un impedimento para el desarrollo de las clases, aumentando de esta manera la tarea. Esto hace más evidente la necesidad de la formación de los docentes en competencia digital, de manera que, como indican Esteve-Mon et al. (2020) se forme desde un inicio a estos en dicha competencia, centrándose en su utilidad en la enseñanza y no tanto en el uso por parte del alumnado, como se ha hecho hasta ahora. Esto también se ha visto relacionado con la competencia digital mencionada en la tabla 1. (Fernández, 2016; Ayala et al., 2019)

En tercer lugar, la categoría referida a las competencias que ha desarrollado el alumnado durante esta etapa, el estudiantado destaca como positivo el hecho de aprender a ser autónomos y comenzar a organizarse las tareas por sí mismos entendiéndolo como medio para llegar a un mejor aprendizaje (Rahman, 2020). Además, como indican Vilppu et al. (2019) una condición necesaria para garantizar una educación a distancia es partir de un aprendizaje activo, que permita al alumnado construir su propio aprendizaje de manera autónoma. Al igual que en las categorías anteriores, esta también se puede relacionar con el involucramiento activo del alumnado que se explica en la tabla 1. (Amaro et al., 2014)

Finalmente, en cuarto lugar, los retos de los agentes implicados en la educación se centran en la necesidad de que todos los miembros de la institución estén abiertos a aprender y desarrollar las herramientas necesarias para hacer frente a las situaciones que puedan venir (Rahman, 2020). Haciendo alusión a lo que señala Darling-Hammond et al. (2020), las personas encargadas de tomar las decisiones a nivel institucional deben tratar

de fomentar el desarrollo de la práctica docente en función de las necesidades del alumnado en cada circunstancia, aportando al profesorado mayor conocimiento sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo del alumnado. Finalmente, esta se relacionaría con el Desarrollo profesional del profesorado expuesto en la tabla 1. (Fernández, 2011; Fernández, 2016, Amor et al., 2019; Ayala et al., 2019)

En resumen, como indican Hines et. al. (2020) el paso de la educación presencial a online no debe perder el objetivo de facilitar un aprendizaje activo y participativo por parte de todos los agentes implicados. Además de esto, también señalan como condición esencial en la enseñanza a distancia que la presencia de un aprendizaje activo sea regulado por el propio alumnado. Es decir, el docente online, al igual que el presencial, debe ser igualmente inclusivo.

De este modo, con toda la información recopilada sobre el docente inclusivo, resumida en la tabla 1, así como la situación de confinamiento durante el segundo semestre del curso 19/20, que nos obligó de la noche a la mañana a pasar de una docencia presencial a una docencia online, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿fue el docente universitario un docente inclusivo durante la pandemia?

2. Objetivos

1. Analizar el perfil del docente universitario durante el confinamiento desde el punto de vista de la inclusión.
2. Establecer implicaciones hacia una docencia más inclusiva en la universidad.

3. Metodología

Este trabajo se enmarca en un proyecto del departamento de investigación en Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UJI con motivo del cierre de la docencia presencial a causa de la alerta sanitaria por Covid-19.

La metodología que se lleva a cabo en esta investigación es de tipo mixto, a partir de una encuesta realizada mediante la herramienta Google Forms. Esta encuesta fue destinada a toda la población de estudiantes de la UJI de Castellón de la Plana, y mediante la técnica de muestreo “bola de nieve”, se extendió al estudiantado de otras universidades españolas. El tipo de muestreo que se utiliza por tanto es, por un lado, muestreo no probabilístico fortuito para el alumnado de la UJI y por otro, bola de nieve para el alumnado de otras universidades (Kalton, 1983).

El análisis realizado ha sido un análisis de contenido a partir de la división en unidades con significado siguiendo un criterio temático (Rodríguez Sabiote, Lorenzo

Quiles y Herrera Torres, 2005). Posteriormente, se codificaron y categorizaron mediante el método deductivo a partir de las competencias del docente inclusivo mostradas en la tabla 1. Así, los códigos se asignaron teniendo en cuenta la valoración en 9a, la categoría de la tabla 1 y el número de comentario atendiendo a la marca temporal. Así, un comentario codificado como 3MOT425 señala una valoración en 9a de 3, es decir, para este alumno/a la mitad del profesorado ha mostrado preocupación por el aprendizaje del alumnado, la categoría teórica sería Motivación y se estaría tratando el comentario realizado por el o la estudiante que respondió en la posición 425.

Por último, se procedió al agrupamiento de todas las unidades con significado a través de tablas y gráficos para facilitar el análisis (Miles y Huberman, 1994) y obtener así los resultados.

3.1. Instrumento

Como ya se ha especificado en el apartado anterior, el instrumento utilizado fue una encuesta que fue aprobada por la Comisión Deontológica de la universidad. Fue enviada por correo electrónico al estudiantado de la UJI durante el mes de junio de 2020. Está compuesto por once preguntas, las cinco primeras de tipo demográfico, dos de tipo Likert y cuatro de respuesta abierta en la que se preguntaba sobre la experiencia en el confinamiento que se puede ver en el anexo 1.

Este estudio, tal y como se ha comentado, se centra en los resultados que hacen referencia a la percepción del estudiantado sobre la preocupación de sus profesores de su aprendizaje durante la etapa del confinamiento, correspondientes a la pregunta 9b, en relación a la valoración asignada en la pregunta 9a.

3.2. Muestra

El cuestionario se administró principalmente al alumnado de la Universitat Jaume I situada en la ciudad de Castellón de la Plana, que en el curso 19/20 contaba con 13.658 estudiantes. Esta universidad tiene 4 facultades o escuelas: Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas y la Escuela Superior de Tecnologías y Ciencias Experimentales. En ese mismo año, la UJI ofertaba 32 grados, 42 másteres universitarios y 21 programas de doctorado.

Como ya se ha mencionado, se llevaron a cabo dos tipos de muestreo, por una parte, no probabilístico fortuito y por otra, bola de nieve (Kalton, 1983), entre ambas vías se obtuvieron un total de 1.332 respuestas válidas, de las cuales, 1.253 (94,1%) pertenecían a la UJI y las 79 restantes (5,9%) procedían de otras universidades españolas.

Por un lado, cabe destacar que a pesar de que la muestra de las respuestas obtenidas del estudiantado de otras universidades no es representativa, se decidió mantenerlas porque el objetivo del estudio no es comparativo si no descriptivo de la situación que se vivió. Además de esto, en los análisis preliminares no se mostraron

diferencias significativas entre ambos grupos en los ítems de tipo Likert (aplicada una prueba t para muestras independientes mediante el paquete estadístico SPSS v.27). Por otro lado, se debe matizar que la muestra recogida del alumnado de la Universitat Jaume I sí que es representativa de dicha universidad al 95%, con un error muestral de 2,6%.

A continuación, las tablas 2 a 4 muestran la distribución de respuestas por ramas de estudio, curso y tamaño de grupo, tanto para teoría como para las prácticas.

Tabla 2.

Respuestas por rama de estudio.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|------------|
| Artes y Humanidades | 323 | 24,2 |
| Ciencias | 56 | 4,2 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 528 | 39,6 |
| Ingeniería y Arquitectura | 243 | 18,2 |
| Salud | 182 | 13,7 |
| Total | 1332 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Respuestas por curso.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| 1º | 357 | 26,8 |
| 2º | 388 | 29,1 |
| 3º | 239 | 17,9 |
| 4º | 217 | 16,3 |
| 5º | 25 | 1,9 |
| 6º | 2 | ,2 |
| Máster | 104 | 7,8 |
| Total | 1332 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Respuestas por tamaño del grupo.

| | Grupo de teoría | | Grupo de práctica | |
|-------------------------|-----------------|------------|-------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Menos de 20 estudiantes | 166 | 12,5 | 573 | 43,0 |
| Entre 20 y 40 | 443 | 33,3 | 569 | 42,7 |

| | | | | |
|-----------------------|------|-------|------|-------|
| Entre 41 y 60 | 407 | 30,6 | 145 | 10,9 |
| Más de 60 estudiantes | 316 | 23,7 | 45 | 3,4 |
| Total | 1332 | 100,0 | 1332 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Objetivo 1. Analizar el perfil del docente universitario durante el confinamiento desde el punto de vista de la inclusión.

Arroyo (2021), en un análisis previo, mostraba que la percepción del alumnado sobre la preocupación de los docentes de su aprendizaje durante el periodo de confinamiento fue en general negativa (Media=2,65 sobre 5 y $S_x=0,99$). Esta percepción se analizó de manera cuantitativa en función de las características demográficas, mostradas en las Tablas 2 a 4 y se concluía que el alumnado estaba más satisfecho y se sentía más atendido por su profesorado cuanto menor número de estudiantes había en el aula, y por consiguiente, se manifiesta también a través de las diferencias significativas que se encontraron tanto por rama de conocimiento (Artes y Humanidades más satisfechos que Ciencias Sociales) como por el curso (el alumnado de máster más satisfecho que el de primero) puesto que en ambos casos, el estudiantado menos satisfecho coincidía con los perfiles de aulas más numerosas: Ciencias Sociales y primer curso.

Como complemento a este estudio, basado principalmente en la pregunta 9a del cuestionario, aquí se presenta el análisis de contenido de la pregunta 9b que profundizaba en el porqué de esa percepción sobre la preocupación de los docentes y es la que nos va a aportar la información de contraste sobre las características del docente inclusivo procedentes de la revisión bibliográfica mostrada en la introducción.

Así, de los 1.332 comentarios se han obtenido 2.040 unidades con significado³. Esto se debe a que un único comentario podía referirse a varias características del docente inclusivo. A la hora de realizar la clasificación se han seguido las categorías que se detallan en la tabla 1 (introducción) de este mismo trabajo, las cuales hacen referencia a un profesorado inclusivo en la educación universitaria. Además de esto, dentro de estas categorías se han diferenciado entre comentarios positivos y negativos, refiriéndose los primeros al profesorado que sí ha realizado una docencia acorde a esa categoría, y los segundos a aquellos que no la han llevado a la práctica.

A continuación, en la tabla 4 se puede ver los resultados de la categorización de los comentarios en relación a las características de la docencia inclusiva en modo de

³ Para facilitar la lectura en adelante se refiere a estas unidades de significado como comentarios.

porcentajes de cada característica en relación al total de comentarios. Además de esto, también se puede observar el número de comentarios positivos y negativos relativos a cada una de estas categorías.

Tabla 5.

Número y porcentaje de comentarios en cada categoría y sobre el total.

| | Negativos | | Positivos | | Total | |
|--|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| | Número de comentarios (n) | Porcentaje sobre la categoría (%) | Número de comentarios (n) | Porcentaje sobre la categoría (%) | Número de comentarios (n) | Porcentaje sobre el total (%) |
| Apoyo psicopedagógico | 292 | 59,71% | 197 | 40,29% | 489 | 23,97% |
| Motivación desde factores contextuales | 260 | 70,65% | 108 | 29,35% | 368 | 18,04% |
| Involucramiento activo del alumnado | 204 | 61,82% | 126 | 38,18% | 330 | 16,18% |
| Planificación basada en las diferencias | 224 | 73,68% | 80 | 26,32% | 304 | 14,90% |
| Evaluar los aprendizajes y los procesos | 168 | 89,84% | 19 | 10,16% | 187 | 9,17% |
| Relacionarse constructivamente con el alumnado | 87 | 48,33% | 93 | 51,67% | 180 | 8,82% |
| Competencia digital | 21 | 72,41% | 8 | 27,59% | 29 | 1,42% |
| Otros | 117 | 76,47% | 36 | 23,53% | 153 | 7,50% |
| TOTAL | 1373 | 67,30% | 667 | 32,70% | 2040 | 100,00% |

Fuente: elaboración propia.

4.1.1. Apoyo psicopedagógico

Esta categoría se refiere a la relación del profesorado con su alumnado en cuestiones de resolución de dudas o problemas y a la introducción de tutorización como parte de la docencia (Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016). En cuanto a las respuestas, es la que mayor número tiene, con 489 comentarios que representan el 23,97% del total. En este aspecto los comentarios que se han destacado son los que se refieren al contacto empático entre docente-alumnado. Es decir, se refiere a comentarios que han remarcado el contacto no solo académico sino como muestra de actitud hacia un apoyo emocional. En este caso, los comentarios negativos han sido superiores a los positivos, contando con 292 (59,71%) y 197 (40,29%) respectivamente.

Concretamente los comentarios positivos hacen referencia principalmente a la disposición del profesorado a escuchar sus propuestas y tratar de adaptar su docencia a las necesidades que se les presentaban. “La mayoría de profesores estaban atentos y preocupados para que entendiéramos de la mejor manera posible el temario. Han estado atentos ayudándonos desde su casa sobre todo a través del correo electrónico, contestando rápidamente a las dudas que se les preguntaba.” (4APO478).

En cambio, en el caso de los comentarios negativos recriminan las mismas cuestiones, señalando que el profesorado no les ha atendido de la manera que esperaban: “Porque no nos han puesto facilidades. Nos pedían que entendiéramos la situación, pero ellos no entendían nuestra situación. En casa, cada uno tiene diferentes situaciones (cuidar a un familiar, trabajar, etc.) y no nos ayudaban, mientras que ellos pedían y a nosotros no se nos concedía.” (2APO499).

4.1.2. Motivación desde factores contextuales

Refiriéndose a la relación entre el alumnado, los contenidos y las formas de enseñanza (Amaro et al., 2014) representa la segunda categoría más numerosa con 368 comentarios en los que se hace referencia a este aspecto, representa el 18,04%. Con esto se deduce que es un punto importante en la preocupación del alumnado sobre su aprendizaje, es decir, los estudiantes tienen en cuenta hasta qué punto su profesorado realiza su docencia de manera que este favorezca la motivación en su propio aprendizaje. En este caso, los comentarios negativos también son superiores a los positivos siendo 260 (70,65%) y 108 (29,35%) respectivamente. En este aspecto los comentarios hacen referencia principalmente a si el profesorado ha continuado dando las clases, y cómo han sido estas, es decir, si las clases eran magistrales, en las que el profesor explica una presentación, o si por lo contrario se han realizado de una manera más práctica y activa.

Un ejemplo de comentario positivo es el siguiente: “Estos daban clases vía Meet y enviaban correos con ayuda y motivación. Proporcionaban las fuentes para contrastar la información o ampliar el aprendizaje. También proporcionaban tutorías cada 10 días para ver el progreso, dificultades y/o resolver dudas.” (3MOT39). Por otro lado, un ejemplo de comentario negativo sería: “No hacían clase online, se limitaban a subir los apuntes y teníamos que apañarnos nosotros.” (2MOT1046).

4.1.3. Involucramiento activo del alumnado

Esta categoría se refiere a la posibilidad de autonomía e iniciativa que ofrece el profesorado a sus estudiantes (Amaro et al. 2014) y representa el 16,18% del total con 330 comentarios en los que se hace alusión de alguna manera a si el profesorado ha proporcionado la oportunidad de un cierto involucramiento activo del alumnado en su aprendizaje. Como pasa en las cuestiones anteriores, los comentarios negativos son superiores a los positivos, siendo 204 comentarios negativos, que representan un 61,82% del total de esta categoría, en contraste con los positivos, que son 126, que corresponden

al 38,18%. En este caso, el estudiantado que lo valora de manera positiva se refiere a cuestiones relacionadas con si les han proporcionado materiales para poder llevar a cabo un aprendizaje más autónomo: “Porque en algunas asignaturas se ha obtenido material complementario para ayudar a estudiar, sea mediante vídeos explicativos de la asignatura, o mayor cantidad de ejercicios...” (4INV1254).

En ocasiones repetidas los aspectos que aparecen en estos comentarios de forma negativa hacen alusión a que el profesorado basaba su docencia en aumentar la carga de trabajo mandando prácticas complementarias que, en ocasiones, no explicaba y, como consecuencia, el alumnado no entendía la finalidad de estas: “Muchos profesores han subido un power sin apenas explicación sobre el tema y mandando más actividades de los normal sin tener en cuenta otras asignaturas.” (1INV110).

4.1.4. Planificación basada en las diferencias

Hace referencia a la capacidad de los docentes de planificar su enseñanza teniendo en cuenta y valorando de manera positiva la diversidad (Fernández, 2011; Fernández 2016; Amaro et al., 2014; Agencia Europea 2012; Ayala et al., 2019). Es la cuarta que más se repite entre las respuestas; con 304 comentarios, esta categoría representa el 14,90% de las respuestas totales. Es un asunto que, si bien no alcanza el protagonismo de los anteriores, también le preocupa al alumnado en relación a su aprendizaje. Entre los comentarios obtenidos podemos ver que la gran mayoría son negativos, representando el 73,68% (224). Por ello, se puede deducir que en general el alumnado no ha estado satisfecho con la adaptación de su profesorado a esta situación: “Porque bastantes de ellos solo colgaban un video explicando un simple ejercicio como ejemplo y la teoría tenías que apréndetelo todo desde 0 sin entender muchas de las cosas...” (1PLAN1253).

Por otro lado, también encontramos comentarios positivos, siendo estos el 26,32% (80 comentarios) dentro de esta categoría, los cuales hacen hincapié en las distintas opciones de aprendizaje que su profesorado le ha ofrecido para poder atender a todos: “Han enviado más correos con indicaciones sobre el temario, lo anteriormente comentado de los vídeos grabados explicando y haciendo ejercicios de apoyo, más tutorías conjuntas y más atentos sobre nuestras peticiones sobre mejorar ciertos aspectos de la propia asignatura.” (4PLAN758).

4.1.5. Evaluar el aprendizaje y los procesos

Esta categoría hace referencia a que los docentes lleven a cabo una evaluación formativa para garantizar el aprendizaje del alumnado (Fernández, 2011; Fernández, 2016). En ella encontramos 187 comentarios representando el 9,17% del total, de los cuales el 89,84% de ellos son negativos (168), por lo que se puede entender que es un aspecto en el que la mayoría del alumnado lo ha señalado ha estado insatisfecho. Muchos de ellos hacen referencia a la falta de tiempo o a la poca adaptación de la evaluación al cambio de la docencia presencial a online: “Nunca nos han solucionado nada ni mejorado

las condiciones y criterios del examen ... Exámenes con tan poco tiempo que no te da ni para pensar un mínimo en la respuesta, cuando restan muchísimo y no tienes margen de error, aparte de hacerte grabar a ti mismo y al escritorio del ordenador...” (2EVA132).

En cambio, cuando se refieren a la evaluación de manera positiva destacan la implementación de una evaluación continua a partir de prácticas y tutorías individuales: “Los profesores que más se han preocupado por nosotros son los que han tenido en consideración la opción de una evaluación continua quitando los mínimos del examen final, haciendo mini exámenes y tutorías personales.” (2EVA1097).

Es importante destacar que todos los estudiantes que han respondido al cuestionario haciendo referencia a esta categoría se refieren mayoritariamente a la evaluación de los aprendizajes. No obstante, alguna respuesta, como el siguiente comentario, hacen alusión a la evaluación de los procesos dando información de cómo el profesorado los ha escuchado y han tomado decisiones relativas a distintos aspectos de las asignaturas y no solamente refiriéndose a los cambios que se han realizado en relación al examen final: “...y más atentos sobre nuestras peticiones sobre mejorar ciertos aspectos de la propia asignatura.” (4EVA758).

4.1.6. Relacionarse constructivamente con el alumnado

Refiriéndose a la comunicación entre profesorado y alumnado en cuestiones de resolución de problemas (Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016), es una de las categorías menos repetidas entre las respuestas, con una cifra de 180 comentarios, que supone el 8,82% del total. En este caso los comentarios positivos son mayores que los negativos, siendo 93 (51,64%) y 87 (48,33%) respectivamente. Las respuestas tanto positivas como negativas hacen referencia principalmente a las respuestas por parte del profesorado a las dudas planteadas por el alumnado de manera clara: “Porque a la hora de resolver dudas, de dar explicaciones y de subir el contenido la mayoría han estado muy atentos y preocupados por nosotros.” (4REL151). En los casos negativos, el alumnado reclama que el profesorado no ha estado atento a las dudas, ni ha proporcionado medios para resolver las mismas: “Habían profesores que grababan vídeos o audios, los colgaban, y eso era el único material que teníamos para aprender (además de los powers).” (3REL535).

4.1.7. Competencia digital

Esta categoría hace referencia a la capacidad de manejar didácticamente las TIC por parte del profesorado (Fernández, 2016; Ayala et al., 2019). Es la menos numerosa 29 comentarios, que suponen el 1,42% del total. A pesar de esto, es importante tenerla en cuenta en el momento en el que nos encontramos, porque se ha tenido que traspasar una docencia que estaba diseñada para ser presencial al formato online, y esto supone que la competencia digital del profesorado sea suficiente para poder adaptarse a ello. Como ocurre en la mayor parte de las categorías, los comentarios negativos son superiores a los

positivos, siendo los primeros el 70% (21 comentarios) y los segundos el 30% (8 comentarios). Entre los comentarios que el estudiantado ha puesto en relación a este aspecto, un ejemplo de comentario negativo sería: “Porque algunos profesores sólo subían 4 PowerPoints por falta de capacidad para saber cómo dar las clases.” (3CD971).

Por otro lado, también encontramos comentarios que señalan de manera positiva el esfuerzo de su profesorado por tratar de mejorar sus capacidades digitales: “...han estado dispuestos a mejorar su metodología vía online y a hacer tutorías online en caso de que fuera necesario.” (4CD208)

4.1.8. Otros

En esta categoría se han clasificado aquellos comentarios en los que se referían a aspectos de la docencia que no están relacionados directamente con ninguna de las categorías descritas anteriormente. De entre estos, se destaca, por repetirse en varias ocasiones, la comprensión por parte del alumnado de la situación de incertidumbre en la que se podía encontrar el profesorado durante el confinamiento: “A todos nos ha pillado de improviso, puede que les haya ganado la falta de organización y que no hayan sabido abordar la situación como situación nueva y excepcional” (3OTROS750).

4.2. Objetivo 2. Establecer implicaciones hacia una docencia más inclusiva en la universidad

Una vez analizada la aparición de referencias a la docencia inclusiva en los comentarios del estudiantado, en este segundo objetivo se tratará de reflexionar sobre las implicaciones que dicha incidencia tiene al respecto de una docencia inclusiva en la universidad. Es decir, no ya solo si el o la docente ha sido inclusivo o no, si no la importancia que el alumnado ha dado al conjunto de características de una docencia inclusiva. Para ello, lo que se ha hecho es analizar dichos comentarios en función de la valoración que se ha asignado en la pregunta 9a del formulario dentro de cada categoría. De esta manera, se puede observar cuántos estudiantes han hecho referencia a cada aspecto, entendiendo que si han valorado mejor es porque consideran que al menos la mayoría del profesorado lo ha hecho, y si han asignado una valoración menor consideran que lo ha hecho una minoría o ninguno.

A continuación, en la tabla 6 se muestran los porcentajes y cantidad de comentarios en función de la categoría y la valoración asignada en la pregunta 9a del formulario. Para una mayor claridad, la valoración en el ítem 9a se ha recategorizado en tres niveles (1: Ninguno o una minoría; 2: La mitad; 3: La mayoría o todos).

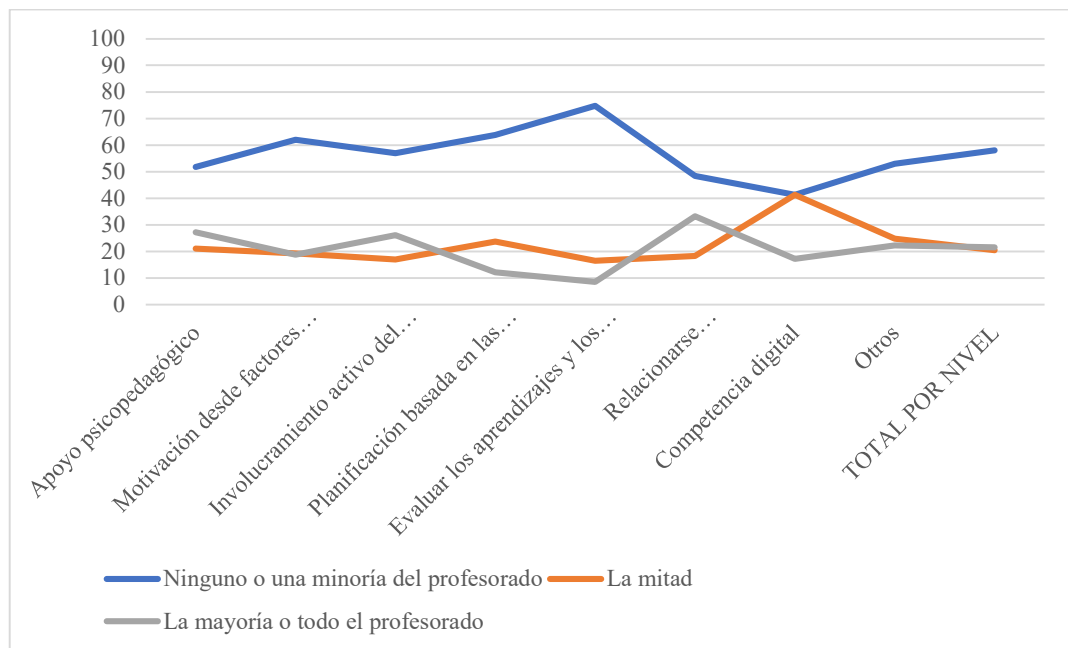
Tabla 6.

Porcentaje y cantidad de comentarios en función de categoría y valoración en 9a recodificada a tres niveles.

| | Ninguno o la minoría | | La mitad | | La mayoría o todos | | Total por categoría | |
|--|----------------------|--------|----------|--------|--------------------|--------|---------------------|---------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Apoyo psicopedagógico | 253 | 51,74% | 103 | 21,06% | 133 | 27,20% | 489 | 23,97% |
| Motivación desde factores contextuales | 228 | 61,96% | 71 | 19,29% | 69 | 18,75% | 368 | 18,04% |
| Involucramiento activo del alumnado | 188 | 56,97% | 56 | 16,97% | 86 | 26,06% | 330 | 16,18% |
| Planificación basada en las diferencias | 194 | 63,82% | 72 | 23,68% | 37 | 12,17% | 304 | 14,90% |
| Evaluar los aprendizajes y los procesos | 140 | 74,87% | 31 | 16,58% | 16 | 8,56% | 187 | 9,17% |
| Relacionarse constructivamente con el alumnado | 87 | 48,33% | 33 | 18,33% | 60 | 33,33% | 180 | 8,82% |
| Competencia digital | 12 | 41,38% | 12 | 41,38% | 5 | 17,24% | 29 | 1,42% |
| Otros | 81 | 52,94% | 38 | 24,84% | 34 | 22,22% | 153 | 7,50% |
| Total por nivel | 1183 | | 416 | | 440 | | 2040 | 100,00% |

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Características del perfil inclusivo más y menos demandadas según la preocupación por el aprendizaje percibida por el alumnado.



Fuente: elaboración propia.

A partir de la figura 2 se puede ver de manera más clara cuáles han sido los aspectos más demandados por el estudiantado y de qué manera han percibido que su profesorado lo ha llevado a cabo en el momento del confinamiento, relacionándolo con la valoración otorgada en la pregunta 9a del formulario en función de las categorías que se han analizado anteriormente.

En primer lugar, se observa que los menos satisfechos con la preocupación de sus docentes por su aprendizaje han demandado todas las características, pero, sobre todo, la evaluación de los aprendizajes, con un 74,87%, como motivación fundamental de su insatisfacción, que por otra parte, ha sido la menos mencionada por el alumnado satisfecho. En relación a las aportaciones que estos dan sobre los procesos de evaluación que se han llevado a cabo, en general demandan mayor explicación de los criterios de evaluación, critican la tendencia de los y las docentes por aumentar el control en los exámenes con el fin de evitar las copias y, por consiguiente, un aumento en la dificultad de los mismos. Es por ello que una primera implicación sería un cambio en la elaboración de las formas de evaluación, tratando de seguir una evaluación formativa y continua.

En el otro extremo, la competencia digital ha sido la menos demandada por el alumnado insatisfecho (41,38%), pero en cambio, con este mismo porcentaje, ha sido la que más comentarios ha obtenido en el alumnado intermedio, que considera que la mitad de su profesorado no se ha preocupado. Estos comentarios tienden a hacer referencia a la necesidad de actualizar las metodologías y las capacidades digitales tanto del profesorado como del propio alumnado, haciendo evidente la necesaria formación de ambos agentes educativos en este aspecto como medio para adaptarse a las situaciones que puedan surgir, lo que constituye una segunda indicación.

Por otro lado, relacionarse constructivamente con el alumnado ha sido la característica de la inclusión más apreciada por el alumnado satisfecho con un 33,33%. En esta ocasión, el alumnado que ha hecho mención a este aspecto se ha referido principalmente a la disposición del profesorado por resolver las dudas a través de las clases, o por medio de tutorías individuales vía online, o incluso mediante herramientas específicas para ello, como pueden ser la utilización de los foros de ayuda. Por ello, una tercera implicación sería hacer más hincapié en la importancia de esta atención al alumnado por parte del profesorado.

En relación a lo anterior, también encontramos comentarios que hacen alusión a la colaboración entre el alumnado y el profesorado a la hora de tomar decisiones relativas a las asignaturas. Este tipo de comentarios han sido considerados en la categoría de apoyo psicopedagógico, el cual el alumnado hace referencia a la atención recibida por parte del profesorado, donde ha recriminado en repetidas ocasiones la falta de empatía de los mismos. Además de esto, en los comentarios el alumnado expresa que en ocasiones se ha sentido poco atendido por estos, es por ello que una cuarta implicación tendría que ver

con la necesaria una formación en este aspecto para los y las docentes en las etapas universitarias.

Por otro lado, se puede observar cómo el alumnado en general le ha dado poca importancia a la planificación de las asignaturas por parte de su profesorado. En los casos en los que han aludido a este aspecto se centran en la tendencia del profesorado de hacer clases magistrales en las que el material principal es una presentación o prácticas que el alumnado debe hacer sin saber cuál es la necesidad. Es por ello que, de estos comentarios se puede extraer una última implicación que sería, el reclamo de realizar actividades con finalidades concretas que el alumnado tenga claras mediante explicaciones de las mismas. Esto favorecería a fomentar el involucramiento activo de estos en su propio aprendizaje, lo que hacen evidente la necesidad de un cambio en la metodología, de manera que les facilite la comprensión de las actividades que se están realizando para conseguir que sean ellos y ellas los protagonistas del proceso.

Por último, cabe citar la cuestión referida a la motivación desde factores contextuales, en la cual el alumnado se ha centrado en la menor cantidad de clases que han tenido durante este periodo de confinamiento, además de criticar en varias ocasiones las metodologías que se han llevado a cabo en las mismas. El estudiantado reprocha repetidamente la sustitución de las clases online por tareas relacionadas con leer documentos o buscar información del temario por su cuenta, en este aspecto se puede deducir una falta de autonomía por parte de estos.

A modo de resumen se ha realizado una tabla que resume las demandas, implicaciones y cambios que se tienen en cuenta en este apartado, además de un mapa conceptual que relaciona las cuestiones extraídas de ambos objetivos.

Tabla 7.

Relación entre demandas, indicaciones y cambios.

| Demandas | Indicaciones | Cambios |
|---|--|--|
| Mayor explicación de los criterios de evaluación y demasiada preocupación por la copia en los exámenes. | Cambio en la elaboración de la forma de evaluación. | Evaluación formativa y continua. |
| Actualizar la metodología en relación a la competencia digital. | Formación del profesorado y alumnado en la utilización de las TIC. | Mejor aprovechamiento de las herramientas digitales. |
| Resolución de las dudas. | Disposición para resolver dudas por parte del profesorado en las clases o mediante herramientas específicas. | Mayor atención al alumnado por parte del profesorado. |
| Comunicación profesorado-alumnado. | Formación del profesorado en atención psicopedagógica. | Favorecer la empatía entre ambas partes a partir de la comunicación. |

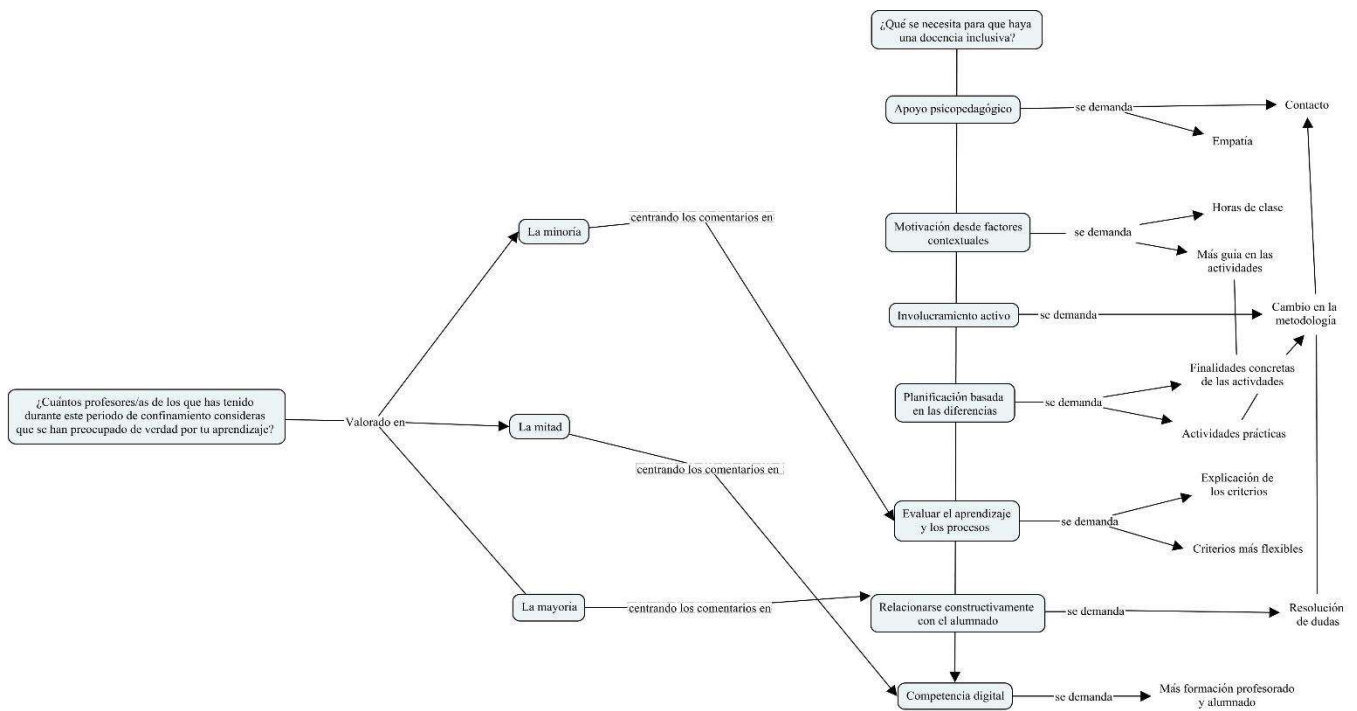
Cambio de metodología, prescindir de las clases magistrales.

Llevar a cabo actividades con una mayor explicación en las que se concreten las finalidades.

Involucramiento activo del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Mapa conceptual.



Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones y discusión

La situación que ha tocado vivir durante el último año a causa de la Covid-19 ha provocado cambios a todos los niveles de la sociedad. El primer cambio que se produjo con objetivo de proteger la salud de todas las personas fue el momento en el que se estableció un confinamiento domiciliario, provocando así el cierre de todas las instituciones educativas, y como consecuencia se pasó de una docencia que siempre había sido presencial a online (Hodges et al., 2020).

Esta crisis provocó que todos los agentes implicados se vieran obligados a seguir el curso académico sin docencia presencial, lo cual hizo surgir varias dudas cuestionando la calidad del sistema educativo actual. Estas dudas se relacionaban principalmente con la capacidad de este sistema de atender a las necesidades de todo el alumnado en cualquier ocasión, además de preguntarse si tanto el profesorado como el estudiantado estaban preparados y si contaban con los recursos necesarios para afrontar estos cambios (Rodicio-García et al., 2020).

Como indicó Sobrero (2018) es necesario siempre partir de las capacidades que tienen los miembros de la comunidad educativa desde el punto de vista de la inclusión y la equidad para poder garantizar una educación de calidad a las distintas personas. Es por ello que este trabajo ha buscado definir cuáles son aquellas características del profesorado que se han visto afectadas durante este periodo de tiempo y que han facilitado o dificultado la inclusión del estudiantado visto desde su propia perspectiva.

Los principales resultados obtenidos revelan que, en términos generales, la experiencia ha sido negativa para el estudiantado, destacando sobre todo los aspectos que tienen relación con la atención psicopedagógica por parte del profesorado. A continuación, se van a detallar los resultados previamente analizados mediante una discusión reflexiva.

En primer lugar, con respecto a los resultados cuantitativos (Arroyo, 2021), se desprende que el número de estudiantes tiene implicaciones con respecto a la inclusión. Por ello, se podría identificar el tamaño de las clases, como punto de partida para facilitar la inclusión, siendo más favorecedor cuanto menor sea el número de estudiantes por aula. Este tema no es nuevo, y ya autores como Crisol et al (2015); Martínez et al. (2010) o Marchesi y Hernández (2019) afirman que cuanto menor es la ratio de alumnado por docente favorece a la atención de las necesidades de los mismos.

En segundo lugar, en el análisis de los datos cualitativos, que es en los que se ha centrado de manera principal este trabajo, podemos observar cómo la categoría que más se repite en relación a los comentarios del alumnado es la atención psicopedagógica. Es decir, el alumnado reclama la preocupación del profesorado tanto por su aprendizaje como por su ámbito más personal. Es por ello que se puede deducir la necesidad de una mayor formación del profesorado sobre cómo atender a su alumnado a través de un trato más cercano como una pieza fundamental en su aprendizaje. En este aspecto, como indica Guzmán (2018): “(...) manejan adecuadamente la relación con los alumnos, su logro académico y bienestar personal son los fines de sus acciones, sus estudiantes tienen un importante papel para mejorar su enseñanza.” (p. 145)

De la misma manera, es necesario también proporcionar retroalimentación al alumnado como parte esencial de su aprendizaje, y como medio para entablar esa relación más cercana que proporcione una atención psicopedagógica al alumnado, porque en palabras de García et al. (2017): “El feedback educativo favorece la empatía, una mayor conexión en los puntos de vista de ambos y un cambio sustancial y novedoso en la relación profesor-alumno, que afecta positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 150).

Por otro lado, un dato que llama la atención de los resultados obtenidos es el hecho de que los estudiantes que han valorado de manera negativa la experiencia se centran sobre todo en los aspectos relacionados con la evaluación que se ha llevado a cabo por parte de sus docentes, demostrándose así una cierta insuficiencia en el método de

evaluación utilizado, donde el profesorado parece mostrarse reacio a cambiar la manera de evaluar, utilizando generalmente el examen como recurso principal. Estos procedimientos de evaluación no permiten complementar la evaluación sumativa con la formativa, de manera que no se otorga protagonismo a la autorregulación del alumnado. (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018).

Por otra parte, otra de las categorías que se puede destacar a pesar de que su porcentaje de aparición no haya sido muy elevado, es la referida a la competencia digital, la cual también ha obtenido valoraciones muy negativas, haciendo referencia tanto a las capacidades del profesorado como del alumnado. La formación en este aspecto se hace cada vez más necesaria, sobre todo desde el momento en el que se comenzó con la docencia online, ya que esta situación ha hecho obligatorio avanzar en este ámbito a todos los miembros de la comunidad educativa. Porque como indican Esteve et al. (2020) los avances en tecnología van a continuar influenciando y transformando los diferentes avances en los procesos educativos. Es por ello que en su estudio se muestra la necesidad de que el profesorado adquiera una buena competencia digital para poder superar los retos tecnológicos actuales, mejorando así su propia práctica docente.

Finalmente, como reflexión personal, me gustaría señalar que el alumnado que ha valorado con una mayor puntuación parece que se ha centrado sobre todo en el apoyo psicopedagógico, mientras que los que han asignado una menor valoración parecen centrarse en aspectos más formales como la evaluación, la motivación... Es decir, cuando el estudiantado se ha centrado en aspectos más formales han valorado de manera más negativa que cuando se han centrado en aspectos más personales. Esto quizás tenga relación con la manera de ver la educación para cada uno, y por ello se puede deducir que la mayoría entienden la educación como un proceso en el que lo importante es la evaluación y superar los exámenes de la mejor manera posible, siendo una minoría la que entiende la educación como algo más, buscando aprender de una manera más activa y buscando el apoyo y acompañamiento del profesorado más allá de los aspectos formales de la misma. Esto es algo que también encontramos en la manera de entender la educación de gran parte del profesorado, y sería un aspecto que debería cambiar, porque en palabras de García (2017): “Aún hoy, numerosos docentes ven la participación activa y la implicación del alumnado como una amenaza que lleva consigo una pérdida real de poder por su parte en las relaciones profesor-alumno” (p. 150).

Por supuesto, el estudio que aquí se presenta no pretende generalizar a todas las universidades, pero se considera que ha reportado una imagen bastante cercana a la realidad de cómo el alumnado ha percibido la vida académica desde la situación de confinamiento. No obstante, se podrían señalar varias limitaciones a tener en cuenta. En primer lugar, se encuentra el hecho de que la muestra obtenida se centra principalmente en una universidad, y que, a pesar de no haber encontrado diferencias, haría falta contrastarla con muestras representativas de otras universidades españolas. Por otro lado, también se puede considerar una limitación el hecho de que el estudiantado hiciera la

encuesta a través del teléfono móvil, y por lo tanto, las contestaciones sean más escuetas por falta de comodidad lo que ha obligado a realizar inferencias sobre algunos comentarios que había hecho el alumnado para conseguir incluirlas en las categorías establecidas. Finalmente, como una de las principales limitaciones de este trabajo se puede destacar la falta de la perspectiva del profesorado en los aspectos que se han descrito a lo largo del mismo, debido a que en esta ocasión solamente se ha dado voz al alumnado.

Por ello, un posible punto de continuación que se podría llevar a cabo para completar este análisis sobre la experiencia vivida durante la etapa del confinamiento sería recoger información por parte de otros agentes implicados en la educación superior. Porque en ocasiones sucede que al preguntar siempre por la opinión del estudiantado no se tienen en cuenta aspectos que intervienen en el desempeño docente como pueden ser la formación inicial, el tipo de asignatura, las condiciones laborales, el número de alumnado y el currículo (Gómez et al., 2019).

En primer término, se trataría de obtener esta información desde el punto de vista del profesorado implicado en esta etapa, para tener la oportunidad de contrastar los resultados obtenidos por parte del estudiantado con el punto de vista del profesorado y de esta manera poder hacer un análisis completo de las distintas categorías analizadas.

Por otra parte, sería interesante poder recoger información del profesorado sobre la reflexión e investigación sobre la propia práctica docente, y trabajar cooperativamente con el resto de docentes, categorías a las que el alumnado no ha hecho referencia. Para ello se debería centrar la búsqueda de información en conocer hasta qué punto el profesorado se preocupa por mejorar su práctica y seguir formándose con el objetivo de adaptarse a las situaciones que surjan en la sociedad y entre su alumnado (Fernández, 2011; Fernández, 2016, Amor et al., 2019; Ayala et al., 2019). Además de esto, también sería conveniente tratar de conocer si la docencia se realiza de manera cooperativa con el resto del profesorado y de agentes implicados en ella (Fernández, 2016; Ayala et al., 2019).

Otra línea de continuación podría ser realizar una búsqueda sobre la normativa que elaboraron los responsables de las universidades españolas en el momento en el que se decretó el estado de alarma, y como consecuencia el cierre de las instituciones educativas, con el objetivo de proponer al profesorado prácticas para adaptar su ejercicio a la situación que tocó vivir de manera tan repentina. Este análisis se centraría en identificar los aspectos metodológicos y de evaluación que se proponían, pero también, los aspectos desde el punto de vista de la inclusión y la equidad que buscasen garantizar una buena educación para todo el alumnado.

Para concluir, una tercera línea de continuación sería analizar si durante el curso posterior a la etapa del confinamiento, en la cual seguía habiendo pandemia, se llevó a cabo una docencia más inclusiva. Es decir, si en el curso 2020-2021 se aprendió de lo

ocurrido durante la etapa anterior y qué cambios se han producido en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, qué ha aprendido el docente y qué ha venido para quedarse, así como sus implicaciones con respecto a la inclusión.

6. Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Amaro, M.A., Méndez, J. M., Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 199-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994310>
- Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 22(1), 239-261, [doi: 10.5944/educXX1.21341](https://doi.org/10.5944/educXX1.21341)
- Arroyo, P. (2021) Percepción del estudiantado de la preocupación del profesorado por su aprendizaje en tiempos de pandemia. *XXVI Jornadas de Fomento de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I*.
- Ayala, S. & O'Higgins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP*, 1 (1), 75-84. http://www.upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/21
- Crisol, E., Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 254-270.
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID...and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43, 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- European Higher Education Area (2020). Rome Ministerial Communiqué. Roma, Italia. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020>
- Esteve-Mon, F., Llopis, M. A y Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista*

Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 15(4), 399-406,
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista educación inclusiva*, 4 (2) 137-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957905>

Fernández, J. M. (2016). Inclusión y educación superior. Competencias docentes para una educación de calidad en igualdad. En Cobos-Sanchiz, D., Gómez-Galán, J. & López-Meneses, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.
<https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3169>

García, E., y Lorente, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 33(84). 120-153. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385

Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: Una perspectiva jurídico-constitucional en C. Márquez (Ed.) *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. (pp. 17-44) DYKINSON S.L.

Guzmán, J. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

Hines S. L., Vedral A. J., Jefferson A. E., Drymon J. M., Woodrey M. S., Mabey S. E. & Sparks, E. L. (2020). Engaging online students by activating ecological knowledge. *Ecology and Evolution*, 10, (22) 12472–12481.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7679540/>

Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Marcchesi, A., y Hernández, L. Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

Martínez, R. De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.

- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of cualitative research*, Londres, Sage Publication.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984683>
- Rodicio-García, M.L., Ríos de Deus, P., Mosquera-González, M.J., Y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*,133-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Sanahuja, A. & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 - 2, 95 - 116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (1) 7-9. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062018000100007
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida. Incheon, República de Corea: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf
- UNESCO IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Anexo 1. Instrumento

Encuesta.

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|---|---|---|-----------|-----------|---|---|---|---|---|--|
| <p>Estudiar en la universidad en tiempos de COVID-19</p> <p>1. ¿En qué universidad estudias?</p> <ul style="list-style-type: none">• Universitat Jaume I• Otro: <p>2. ¿En qué rama estás estudiando?</p> <ul style="list-style-type: none">• Ciencias sociales y jurídicas• Artes y Humanidades• Ingeniería y Arquitectura• Ciencias• Salud <p>3. ¿En qué curso estás actualmente? (si estás entre varios cursos, selecciona el que tengas mayor número de créditos)</p> <ul style="list-style-type: none">• 1º• 2º• 3º• 4º• 5º• 6º• Estoy estudiando un máster <p>4. ¿Cuántos compañeros/as erais en clase de teoría habitualmente antes del estado de alarma?</p> <ul style="list-style-type: none">• Menos de 20• Entre 20 y 40• Entre 41 y 60• Más de 60 <p>5. ¿Y en prácticas o laboratorio?</p> <ul style="list-style-type: none">• Menos de 20• Entre 20 y 40• Entre 41 y 60• Más de 60 <p>6a. ¿Cómo valorarías tu experiencia como estudiante durante este periodo de confinamiento?</p> <table><tr><td>Muy mala</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Muy buena</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td></td></tr></table> <p>6b. ¿Podrías explicar un poco tu respuesta? (por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente)</p> <p>7. ¿Qué aspectos positivos destacarías de la docencia virtual que has recibido? (por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente)</p> <p>8. ¿Qué aspectos negativos destacarías de la docencia virtual que has recibido? (por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente)</p> <p>9a. ¿Cuántos profesores/as de los que has tenido durante este periodo de confinamiento consideras que se han preocupado de verdad por tu aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none">• Ninguno• Una minoría• La mitad• La mayoría• Todos <p>9b. Por favor, explica un poco tu respuesta. Es decir ¿Por qué tienes esa percepción? (por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente)</p> <p>COMENTARIOS, Deja cualquier comentario que consideres oportuno.</p> | Muy mala | | | | | Muy buena | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muy mala | | | | | Muy buena | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |

Fuente: Tomada de Ferrández-Berruoco et al. (en prensa) Ser estudiante universitario en tiempo de pandemia. Experiencia y vivencia de estudiantes universitarios en España.