



VOL., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.22788

Fecha de recepción 26/11/2021

Fecha de aceptación 21/07/2022

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19: ESTUDIO DE CASO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Higher Education during the Covid-19 pandemic: a case study in the preschool and primary teacher training degrees



Mireia Civís

Marc Franco-Sola

David Simó-Pinatella

Elena Ojando

FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull)

Email: mireiacz@blanquerna.url.edu;

marcfs@blanquerna.url.edu

davidsp@blanquerna.url.edu;

elenasofiaop@blanquerna.url.edu

ORCID ID: [https://orcid.org/0000-0002-2616-](https://orcid.org/0000-0002-2616-7322)

[7322;https://orcid.org/0000-0001-7704-4640;](https://orcid.org/0000-0001-7704-4640)

[https://orcid.org/0000-0003-3745-7314;](https://orcid.org/0000-0003-3745-7314)

<https://orcid.org/0000-0002-3441-7723>



Resumen:

El trabajo analiza la capacidad de adaptación a la pandemia de la COVID-19 entre los cursos 19-20 y 20-21 en el caso de los estudios de educación de la FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull). La discrepancia de opiniones recogidas en informes, medios y literatura en torno a la respuesta del estamento universitario a la pandemia motivan el trabajo. La finalidad es la de identificar debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en el caso concreto que se estudia, partiendo del supuesto de que ha habido una buena adaptación. Así, se pretende verificar esta percepción a la par que identificar implicaciones prácticas para la mejora de su proyecto educativo y, si cabe, transferir las conclusiones a otros centros o grados universitarios. Por un lado, se llevan a cabo cuatro grupos de discusión con alumnado y profesorado con un total de 33 participantes siguiendo el análisis DAFO. Por otro lado, se diseña un cuestionario en el que participan un total de 408 estudiantes recogiendo las dimensiones de institución/organización, profesorado, metodología y alumnado. Los resultados muestran cómo la facultad se adaptó rápidamente a la situación con algunos matices en cuanto al mantenimiento de cierta magistralidad y a una mayor carga académica en el alumnado. En relación con el cansancio emocional los resultados confirman esta afectación a pesar de que se mantienen los niveles de motivación por los estudios cursados. Así, se plantean implicaciones prácticas que tienen que ver con incrementar fórmulas evaluativas más formativas, diversificar las metodologías docentes *online* y mantener en algunas ocasiones el formato virtual al margen de la pandemia.

Palabras clave: Campus virtuales; Covid-19; educación superior; estudiantes universitarios; formación en línea; metodología docente.

Abstract:

The paper examines the capacity to adapt to the COVID-19 pandemic between 19-20 and 20-21 course in the case of education studies at FPCEE Blanquerna (Ramon Llull University). The divergent opinions collected in reports, media and literature regarding the University response to the pandemic motivate this work. The purpose is to identify the weaknesses, strengths, threats and opportunities in this particular case, based on the assumption that there has been a good adaptation. Thus, the paper verifies this perception as well as identifies practical implications for this educational project and, if possible, for other centers or university degrees. On the one hand, four discussion groups are held, with a total of 33 participants, following the SWOT analysis (Weaknesses, Threats, Strengths and Opportunities). On the other hand, a questionnaire has been designed collecting the dimensions of institution/organization, teaching staff, methodology and students, with a total of 408 students participation. The results show how the Faculty quickly adapted to the situation with some exceptions regarding a certain masterfulness and a greater academic load on the students. In relation to emotional fatigue, the results confirm this impact despite the fact that the levels of motivation for the studies carried out are maintained. Therefore, practical implications are raised related to the increase of formative evaluation formulas, the diversification of online teaching methodologies and sometimes maintaining the virtual format beyond the pandemic.

Key Words: Covid-19; e-learning; higher education; teaching methodology; undergraduates; virtual campus.

1. Introducción

Cuando la Universidad se encuentra ante la encrucijada de pasar a la no presencialidad a causa de la COVID-19, las nuevas tecnologías devienen el gran aliado para convertir su actividad en virtual. Esta transformación debe hacerse de manera

forzada y a gran velocidad, con lo que exige un trabajo considerable a profesorado, estudiantado, personal de administración y servicios, y a la misma institución. Los avances en la utilización de las TIC requieren tiempo para que la gente pueda emplearlos de forma eficaz y significativa (UNESCO IESALC, 2021) pero la pandemia no permitió este tiempo y por lo tanto las instituciones más preparadas, flexibles y con capacidad de adaptación fueron las que dieron mejor respuesta.

El ministro de universidades, Manuel Castells, expresaba en ocasión de la presentación del informe *La Universidad frente a la pandemia*, elaborado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que la Universidad española se había adaptado con gran rapidez al contexto de la pandemia, siendo uno de los países más castigados por la COVID. Sin embargo, otros estudios indican lo contrario poniendo de manifiesto una baja satisfacción del estudiantado (Pérez-López *et al.*, 2021; Seglers, 2021; Sociedad Española De Excelencia Académica [SEDEA], 2020).

Tal discrepancia demanda de un estudio más a fondo de la cuestión, y en el caso que nos ocupa se decide explorar y analizar la respuesta de nuestra institución, y más concretamente de los estudios de educación de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte (FPCEE) Blanquerna de la Universidad Ramón Llull.

1.1. La Universidad y su capacidad de adaptación

La Universidad, en tanto que organización ampliamente regulada y a su vez proveniente de una tradición catedralicia y monástica (Corell y García-Peñalvo, 2021) se ha caracterizado habitualmente por su rigidez y lentitud en la implementación de cambios. En este sentido, el proceso de transformación y convergencia definido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado el 1999 supuso un impulso y un revulsivo para tal modelo de tendencia estática e inamovible. Los cambios fueron significativos y el EEES permitió poner los estudios europeos en común, incrementar la movilidad de profesores y alumnos e introducir metodologías menos transmisivas y más centradas en el estudiante como aprendiz (Benito y Cruz, 2005; Gargallo López *et al.*, 2019). Sin embargo, el progreso fue desigual entre universidades y entre países (Comisión Europea, 2020), así como el modo de entender determinados postulados metodológicos.

Dos décadas más tarde se constatan los progresos, pero también la pérdida de fuerza del proceso de transición. Se valora así que en la primera década el EEES demostró ser un vehículo eficaz para las reformas estructurales, pero en la actualidad necesita un nuevo empuje (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2020). Así, el modelo universitario aún se caracteriza por ser estático, conservador y muy burocratizado, hecho que impide una auténtica conexión con la sociedad para dar respuesta a sus necesidades, traducándose en muchas ocasiones en una oferta académica obsoleta (Corell y García-Peñalvo, 2021). Además, frecuentemente el profesorado se identifica más con su labor investigadora que con

la de docencia, que la considera una obligación académica (Pineda Alfonso y Duarte Piña, 2020) y por lo tanto pone menos empeño.

En este sentido, a menudo los académicos coinciden en que uno de los principales desafíos que enfrenta nuestro país es brindar respuestas efectivas, sostenibles e innovadoras a problemas educativos y sociales complejos (Flores, 2016; Sarasa y Sales, 2009), señalando a la institución educativa escolar como el artífice responsable de tal empresa. Si bien es cierto que las escuelas de nuestro país están llamadas a responder a estos desafíos (Díaz-Gibson *et al.*, 2020; Martínez-Celorrio, 2016) también lo es que los retos educativos no sólo pertenecen a la escuela sino al conjunto del ecosistema educativo, y aquí por supuesto tiene un rol relevante la Universidad (Guerrero y Urbano, 2017).

Resulta inverosímil que desde la Universidad se esté preparando a futuros profesionales para profesiones que quizá ya no existirán, o que no se los esté preparando para las que están por llegar de manera inmediata (Almerich *et al.*, 2019). Y sabemos cuán comunes son las quejas de universitarios que sienten que no están siendo preparados para los desafíos del presente y del futuro: “Solo aprobamos para tener un título”, rezaba recientemente un discurso de graduación que se hizo viral en las redes (Vicens, 2021). Ciertamente es que este es un escenario de gran complejidad, pero aquí la capacidad de innovar, transformar, ser flexible y adaptarse va a ser la que garantice el logro de los retos planteados y por plantear.

Así, las críticas que a menudo se le hacen a la escuela en relación a su necesidad de innovación versus su dificultad para cambiar (Fontanet, 2017; Pedró, 2013) tiene su paralelo en la Universidad (Almerich *et al.*, 2019; Corell y García-Peñalvo, 2021; Nóvoa, 2019). Y si además se trata de estudios de educación la interpelación es máxima puesto que hablamos de cómo la Universidad prepara a maestros que van a preparar a niños y jóvenes en competencias para la vida (Esteban y Mellen, 2016; Fontanet, 2017; Prats, 2016). Desde esta perspectiva, deviene pues especialmente relevante identificar y promover buenas prácticas docentes en los estudios de magisterio para escalar modelos formativos de éxito.

1.2. La Universidad frente a la Covid

En este contexto, y ante la llegada de la Covid, la Universidad ha tenido que adaptarse con celeridad, de un día para otro, transformando toda la docencia universitaria al formato *online* para posteriormente, y en periodos de desescalada, reconvertirse al formato “híbrido”. Ésta es una situación inédita que ha incrementado el interés por la digitalización y los formatos de *blended learning*, como bien se trató a lo largo del XI congreso CIDUI (Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación) del 2021. Así, y siguiendo a Corell y García-Peñalvo (2021), si se analiza la situación de un modo global existe el sentimiento de “prueba superada” ya que los campus virtuales resistieron el envite de este reto. También la CRUE (2020) destaca cómo las universidades han trabajado sin descanso en la elaboración de actuaciones que favorecieran el mantenimiento de la vida

universitaria en general, mostrando flexibilidad, resiliencia y vocación de servicio. A su vez, la European University Association (EUA) (2020) subraya cómo a pesar de que el modelo universitario se considera estático, adverso al cambio y difícil de gobernar, en la crisis actual ha sido competente y ha demostrado una resiliencia y adaptabilidad que superó las expectativas.

Sin embargo, una mirada más profunda o detenida pone de manifiesto que más allá de la adaptación “expres” y de la docencia “de emergencia” en línea a menudo se han replicado las mismas fórmulas tradicionales de docencia muchas veces “anticuadas” (García-Peñalvo y Corell, 2020; Seoane, 2020) en forma de metodología magistral, transmisiva, teórica en exceso y alejada de los nuevos postulados que las escuelas e institutos de nuestro país antes mencionados están poniendo en marcha de forma más exitosa.

Así, la pandemia pone sobre la mesa que la Universidad no ha conseguido alcanzar plenamente los postulados del EEES. Este hecho se pone de manifiesto con la obstinación para desarrollar una docencia magistral que se hace insostenible con una pantalla de por medio y que acaba culminando con las enormes dificultades de evaluación cuando el profesorado pone el foco en los métodos para evitar que el estudiantado copie en vez de ponerlo en una auténtica evaluación continuada, formativa y competencial.

También, la pandemia pone de manifiesto las carencias de la transformación digital de la Universidad: tener herramientas informáticas y conseguir una docencia *online* urgente no implica tal transformación, la cual tiene que ver con el modelo y conlleva cambios profundos en las infraestructuras, servicios y por encima de todo en el personal docente (Lores Gómez *et al.*, 2020). Así, en muchos casos el profesorado ha mostrado carencias competenciales en el uso de estas tecnologías, problemas para integrarlas en el diseño instruccional de sus materias, o desconocimiento de las soluciones tecnológicas institucionales que la universidad ponía a su alcance (García-Peñalvo y Corell, 2020). Menos relevantes han sido las dificultades de conectividad de los estudiantes, aunque las ha habido.

Y finalmente, las evidencias de estas brechas metodológicas y tecnológicas quedan recogidas por los distintos estudios donde se consulta a la comunidad universitaria, y especialmente al estudiantado como afectado principal de la adaptación. Así, estudios como el de SEDEA (2020), Delegación Central de Estudiantes de la Complutense de Madrid (2020), Gutiérrez y Scott (2020), Pérez-López *et al.* (2021), Tejedor *et al.* (2020), entre otros, ponen de manifiesto bajas valoraciones por parte de estudiantes que a pesar de reconocer el esfuerzo hecho por la universidad y el profesorado, expresan su descontento con la formación académica recibida. A estos estudios se añaden otros tantos artículos publicados en prensa que señalan la fatiga pandémica de estudiantes que a pesar de ser “nativos digitales” expresan dificultades para aprender en línea (Seglers, 2021), “ponen un suspenso a las clases online” (El Periódico, 2021) quejándose de improvisación, fatiga mental, exceso de trabajo y mala gestión de las clases virtuales; o expresan sufrir más

ansiedad debido a la universidad que a la pandemia (Silió, 2020). Tanto es así, que conscientes de la situación bastantes universidades decidieron no aplicar los habituales cuestionarios de satisfacción de final de curso (Román, 2020).

Vemos, pues, cómo la pandemia ha puesto a prueba un sistema universitario que a pesar de sus esfuerzos titánicos no ha conseguido que su principal misión, la educación de sus estudiantes, se cumpla de modo suficientemente satisfactorio.

Sin embargo, y en el caso que nos ocupa, no es ésta la percepción que tenemos así que decidimos ahondar en ello. De este modo, el presente trabajo analiza la capacidad de adaptación de los estudios de educación de la FPCEE Blanquerna de la Universidad Ramón Llull con la finalidad de identificar implicaciones prácticas para la mejora de su proyecto educativo no solo en tiempos de pandemia, sino que con proyección a su futuro. También, y si cabe, el estudio plantea la posibilidad de transferir o escalar las conclusiones a otros grados universitarios más allá de esta institución y estudios.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio ha constado de dos fases, en la primera parte han participado profesorado y estudiantes del grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad. Concretamente, han participado 11 profesores (6 mujeres y 5 hombres) y 22 estudiantes (13 mujeres y 9 hombres). Para seleccionar a los participantes se contó con los delegados y subdelegados de los distintos cursos de ambos grados y, en cuanto a los profesores, se escogió un representante de cada una de las áreas de conocimiento del grado. De esta manera se recogía la máxima representatividad y heterogeneidad de las personas implicadas en estos grados.

Por otro lado, en la segunda fase del proyecto la muestra de estudio ha sido todos los estudiantes del grado en Educación Infantil y Educación Primaria (N= 790) de los cuales han participado un 51,6% (n=408).

2.2. Instrumentos

Son dos los instrumentos utilizados para dar respuesta a los objetivos planteados: el grupo de discusión y el cuestionario.

Por un lado, se realizaron cuatro grupos de discusión: dos con alumnado y dos con profesorado. El guión para los grupos de discusión se basó en el diagnóstico de análisis conocido como DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) destacando así, desde cada prisma, las particularidades de los estudios vividos en plena situación pandémica.

Por otro lado, a través de la literatura y de los mismos grupos de discusión, se diseñó un cuestionario. Éste contaba con cuatro variables independientes para recoger datos sociodemográficos (estudios, curso, edad y sexo) y con 20 preguntas con variables dependientes estructuradas de la siguiente manera: 18 preguntas con respuesta de escala Likert (1-5, entre nada satisfactorio y muy satisfactorio) en relación a la valoración sobre aspectos de las cuatro dimensiones inducidas a través de los grupos de discusión, a saber, (1) Institución/organización, (2) Profesorado, (3) Metodología y (4) Alumnado. Después de estas preguntas, se presentaba una pregunta de valor numérico (entre el 0 y el 10) asignando una valoración global a la capacidad de adaptación de la facultad a la situación pandémica. Y finalmente, la última cuestión era una pregunta de respuesta abierta para añadir comentarios, si era el caso. (ver anexo)

Antes de proceder a la distribución y a la recogida de datos, se llevó a cabo una validación por expertos compuesta por doctores del equipo de dirección y coordinación de los mismos estudios de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Dicha validación consideró la claridad y la pertinencia de las preguntas en relación a los aspectos formales, éticos y de contenido para dar respuesta al objetivo planteado. En este sentido, no hubo ninguna modificación sustancial respecto a la propuesta inicial.

El diseño de este instrumento, así como su distribución y recogida de datos, se realizó mediante el software informático *Le Sphinx Declic 2*, un programa de encuestas en línea de formato ágil y visual.

Ambos instrumentos contaron con un consentimiento informado. De este modo, el equipo investigador ha compartido el objetivo del estudio y ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos cumpliendo así todas las condiciones éticas de la investigación.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El estudio se desarrolló a lo largo del 2º semestre del curso 20-21, recogiendo así las valoraciones correspondientes al período más “duro” de la pandemia: del marzo del 20 al junio del 21. En relación a los grupos de discusión, se informó a los participantes (alumnado y profesorado participante) de los objetivos y propósitos de dicho estudio, así como se pidió su consentimiento para participar en el mismo, resolviendo las dudas que se plantearon. Estos grupos se realizaron en formato virtual mediante la herramienta *Google Meet*, con la que se grabaron las distintas sesiones para poder realizar el análisis. La duración de los grupos de discusión osciló entre una hora y una hora y treinta minutos.

En relación al cuestionario, éste se compartió con toda la población a través del correo electrónico. Desde la coordinación de los estudios, y considerando la dificultad de obtener respuestas a través de un instrumento *online*, se realizaron distintos recordatorios animando a la participación y señalando su importancia con el fin de obtener mayor muestra en el estudio (Arroyo y Finkel, 2019; Sánchez, Muñoz y

Montoro, 2009). La muestra se recogió durante el mes de junio y principios de julio del año 2021. Una vez obtenidos los datos, el análisis consistió en la realización de pruebas estadísticas descriptivas con cruce entre variables. Como soporte para el análisis se utilizó el mismo software *Le Sphinx* en su versión online de *DATAVIV*.

3. Resultados

3.1. DAFO

De acuerdo con la metodología seguida en el análisis DAFO, y como podemos observar en la Tabla 1, emergen cinco dimensiones: institución, profesorado, estudiantado, organización y metodología. Las tres primeras tienen que ver con los *quiénes* -los actores- y las dos siguientes con los *cómos* -proceso seguido-. Se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1
Resumen de resultados del análisis DAFO

DAFO DIMENSIONES	Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Institución	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre servicios de la Facultad; - Mismo coste sin uso de las instalaciones; - Uso de las mascarillas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Protección de datos personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicios de la Facultad; - Medidas COVID seguras; - Recursos digitales (plataforma). 	<i>No se especifican.</i>
Profesorado	<i>No se especifican.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva demanda de disponibilidad al profesorado; - Pérdida de confianza en el alumnado; - Confusión sobre la utilización de las TIC; - Estancamiento y retroceso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y empatía; - Comunicación entre profesorado y alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proximidad del profesorado; - Profesorado internacional; - Experiencias de coodocencia.
Estudiantado	<ul style="list-style-type: none"> - Disminuye la participación e implicación (desconexiones, silencios, cámaras apagadas...); - Cansancio y desgaste físico/mental ante la pantalla; - Dificultades de concentración y atención; - Limitaciones en la socialización y cohesión de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desequilibrio personal y emocional; - Desvinculación; - Poca cohesión de grupo; - Hábitos inapropiados (no asistencia a sesiones presenciales, exigencia de retransmisión y grabación de sesiones...); - Pérdida de experiencias vivenciales (vida universitaria). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciliación personal; - Prácticum: Estada intensiva en la escuela; - Aprendizajes: Adaptabilidad y paciencia. 	<i>No se especifican.</i>
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre seminarios (acuerdos en fechas de entregas); - Incidencias en la información oficial (llega tarde o criterios poco claros); - Incidencias técnicas (fallo de conexión); - Dificultades en mantener descanso entre sesiones; - Menos horas de clase (sesiones virtuales más cortas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Volúmenes de trabajos acumulados en un período concreto; - Imprevisibilidad ante tantos cambios; - Eliminación de los descansos; - Falta de condiciones para el trabajo en grupo; - MMB - MVB sincrónica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación y flexibilidad horaria a las necesidades del alumnado; - Mejora de la gestión en reuniones (ágiles y productivas); - Comunicación más fluida entre profesorado y alumnado; - Actividades extraordinarias (conferencias de todo el mundo y dinámicas fuera del horario habitual). 	<ul style="list-style-type: none"> - MMB facilita la asistencia (bajas, confinamientos, menos transporte...); - MAntener asignaturas enteras o parcialmente en MMB; - Mantener defensas TFG en MMB; - Mantener Juntas de Evaluación en MVB; - Reuniones tutoria-mentoría en MVB; - Transformar espacios para potenciar la presencialidad (vínculos personales).

<p>Metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones metodológicas (mejora en las sesiones virtuales, la virtualidad no puede sustituir la presencialidad, más dificultad en sesión virtual de gran grupo que en las de grupo pequeño); - Limitaciones en la evaluación (desajuste con la nueva modalidad);; - Excesiva carga lectiva; - Coordinación sesiones virtuales Vs. presenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología virtual inapropiada; - Exámenes de baja significatividad; - Exámenes virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología presencial vivencial; - Trabajo competencial; - Nuevas oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos tecnológicos; - Evaluaciones competenciales; - Salidas de la facultad.
---------------------------	---	---	---	---

Fuente propia

Así, vemos cómo los participantes del estudio valoran que la **institución** ha dado cobertura a las dificultades que han surgido poniendo el acento en la seguridad, y destacan que las medidas tomadas han permitido la presencialidad de una forma segura cuando ha sido posible, a pesar de la incomodidad de las mascarillas a la hora de comunicarse unos y otros. Así mismo, la existencia de una plataforma académica consolidada ha permitido la total continuidad de las asignaturas. También se destaca como los servicios de la Facultad han estado en todo momento accesibles. Sin embargo, señalan como debilidad alguna falta de información en relación a cómo utilizar estos servicios a la par que inciden en el hecho de que con el mismo coste económico no han podido utilizar todas las instalaciones: “hemos seguido pagando lo mismo sin poder utilizar instalaciones”.

En relación al **profesorado** no se señalan debilidades, lo que indica una buena valoración de cómo éste ha gestionado la situación. En cuanto a fortalezas, se destaca la capacidad de ser comprensivos, aspecto que se concreta con la flexibilidad y adaptación de las asignaturas, docencia y tareas, en algunos casos realizado conjuntamente con los estudiantes. Asimismo, se destaca la comunicación fluida que se mantiene con los estudiantes y el esfuerzo para ir proporcionando *feedback* a los estudiantes y al mismo tiempo animar su seguimiento y continuidad. Esta última cuestión la podemos vincular, sin embargo, con una amenaza -por otra parte recurrente en el sentir del claustro- que es la excesiva demanda de disponibilidad al profesorado por parte de los estudiantes: “hay el riesgo de que el alumno crea que estamos a su servicio para conectarnos a todas horas”. Por otra parte, también hay que considerar alguna amenaza más, como la de confundir el recurso que son las TIC con el cambio metodológico necesario en la docencia universitaria, idea que enlazamos con la necesidad de afrontar un cambio de identidad docente evitando la amenaza que supone una actitud de retroceso por las dificultades vividas. Así lo expresa un profesor: “No podemos mantenernos en una identidad docente de antes (en referencia a un modelo transmisivo), hay un cambio de paradigma y debemos buscar nuestro rol como docentes”. Así mismo, las oportunidades detectadas se vinculan principalmente a las opciones que justamente brindan las TIC y que tienen que ver con la proximidad del profesorado al ofrecer mayor atención personalizada, así como las posibilidades de colaboración entre colegas (codocencia) o invitando a profesorado internacional.

Respecto al colectivo de **estudiantes**, no se señalan oportunidades. Sin embargo, sí que se identifican algunas de las situaciones vividas como fortalezas: se

destaca el aprendizaje que el estudiantado ha realizado para adaptarse a nuevas situaciones, aprendiendo a ser más flexible y paciente, a la par que más autónomo y organizado en relación a su tiempo personal y el compromiso en los trabajos y las asignaturas. La Metodología Multimodal Blanquerna (MMB en adelante), consistente en la combinación de presencialidad y virtualidad en función de las características de la asignatura, también ha ayudado a conciliar mejor el ámbito personal y profesional del alumnado con sus estudios de grado. Otra fortaleza ha sido la posibilidad de asistir a las escuelas para realizar las prácticas. Este hecho ha ayudado a hacer más llevadera la situación de cansancio vivida por el exceso de horas expuestas a la pantalla de ordenador, que se ha destacado como una debilidad: “Son demasiado horas de pantalla porque después de las clases tenemos que seguir ante la pantalla para hacer los trabajos”. En este sentido, también se ha destacado la dificultad para centrar la atención y concentrarse, ocasionando cierto desequilibrio emocional.

Destaca como amenaza la desvinculación por parte del alumnado que no ha podido conectar la cámara o no ha asistido a las sesiones. Esta amenaza está relacionada con una debilidad destacada de poca participación en momentos puntuales, con micrófonos y cámaras cerradas o, incluso, con desconexiones a media sesión. Algunos participantes han llegado a afirmar: “Cuando hay alguna actividad o situación que no nos gusta, la gente sale de clase. Sobre todo, cuando nos tenemos que dividir por grupos en salas paralelas”.

Finalmente, se han destacado dos amenazas más: la descohesión en los grupos clase, llevando a una situación de poca relación entre compañeros/as, a la par que la pérdida de experiencias vivenciales y de socialización propias de la vida universitaria, ya sean actividades académicas o extra académicas autogestionadas por el alumnado. En definitiva, ésta ha sido una categoría con más amenazas y debilidades que fortalezas u oportunidades.

Pasando a las dimensiones más de proceso vemos como las dos recogen fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Concretamente, y a nivel de **metodología**, ésta ha sido identificada como una nueva oportunidad para desarrollar un trabajo más competencial en todas las asignaturas. El desarrollo de las clases siguiendo la MMB ha exigido y potenciado a los estudiantes y profesorado desarrollar un conjunto de actividades más acordes a las competencias propias de las asignaturas, que también se ha visto reflejado en una evaluación más competencial. En esta dirección, los estudiantes expresan que en los casos en los que se han “sustituido exámenes por trabajos ha sido mucho más eficaz ya que hemos aprendido más y los aprendizajes han sido más competenciales”. Así mismo, la metodología utilizada ha sabido ajustarse a la modalidad de clases, siendo las presenciales más prácticas e incorporando cambios en las teóricas, como por ejemplo la clase inversa.

En cuanto a debilidades los estudiantes mencionan que las clases virtuales en ocasiones han sido monótonas y además han percibido un aumento de la carga académica. También, el profesorado identifica la evaluación como una limitación de la metodología utilizada y apunta como amenaza no saber evaluar de modo

coherente con los postulados que se defienden justamente en un grado de educación. Finalmente, se destaca como oportunidad que la metodología utilizada permite plantearse nuevos retos: en primer lugar, en relación a los recursos tecnológicos, con el fin de propiciar entornos de aprendizaje más dinámicos y significativos para los estudiantes. En segundo lugar, en relación a evaluaciones competenciales diversificando los sistemas de evaluación e introduciendo pruebas evaluativas más aplicadas y reflexivas. Y en tercer lugar, explorando el potencial de realizar actividades educativas fuera del recinto universitario.

En la última de las dimensiones contempladas, la **organización**, se destaca muy positivamente que los horarios han sido flexibles y se han adaptado a las necesidades de los estudiantes, acortando las sesiones y alargando los descansos entre ellas: “Reaccionasteis con rapidez cuando os dijimos que no podíamos estar tantas horas conectados, los descansos de ahora se agradecen muchísimo”. Si bien ello ha generado un par de inconvenientes: dificultad de algún profesor para ajustarse a los horarios y pérdida de tiempo lectivo de las asignaturas, las ventajas han sido mayores. Por otra parte, se destaca en positivo la comunicación fluida y constante con el profesorado y la atención personalizada. En este sentido, los profesores coinciden con los estudiantes y añaden además que las reuniones entre profesorado han sido ágiles y productivas, así como la comunicación entre ellos y los mentores de escuela en el caso de las prácticas. También ponen de manifiesto la facilidad para realizar actividades en las que se ha podido contactar con conferenciantes de todo el mundo y realizar dinámicas que han permitido romper la rutina habitual.

En cuanto a debilidades, tanto estudiantes como profesores expresan que han tenido problemas de conectividad durante las sesiones virtuales. También, evidencian algunas carencias en cuanto a la información oficial: por una parte, los estudiantes consideran que la información oficial en algunas ocasiones ha llegado tarde y muy justa, originando incertidumbre. Por otra parte, el profesorado ha considerado algunos criterios poco claros. Así mismo, se insiste en las dificultades para mantener una clase en modalidad *streaming* (½ grupo presencial y ½ grupo virtual en la misma sesión).

Finalmente, la MMB ha conllevado oportunidades y se destaca que ésta ha facilitado la asistencia en diferentes situaciones (enfermedad, confinamiento, lejanía...) a la par que ha supuesto un ahorro económico en el transporte y de tiempo en los desplazamientos.

3.2. Cuestionario

Como ya hemos mencionado, el cuestionario recoge opiniones en torno a las dimensiones que han emergido en el DAFO. Así, los resultados más destacables sobre la **institución** y la **organización** tienen que ver con la rapidez con la que la Facultad se adaptó al modelo virtual al inicio de la pandemia. En la Figura 1 podemos observar como el 67% se sitúa entre bastante y muy satisfechos frente al 10 % que

valora la rapidez de adaptación con una baja satisfacción (entre nada y poco satisfechos).

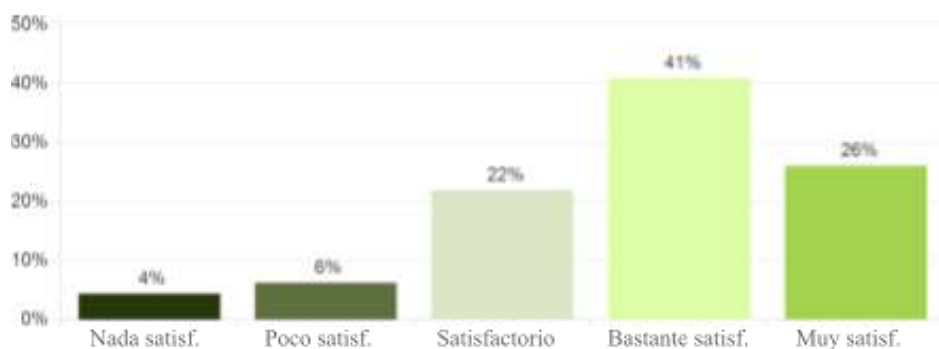


Figura 1. Valoración de la rapidez de adaptación de la facultad al modelo virtual en el inicio de la pandemia (Curso 19-20)

Por otro lado, los resultados también nos muestran una valoración muy parecida en relación a la información facilitada por la Facultad correspondiente a las medidas de seguridad, adaptaciones, fases de desescalada, protocolos sanitarios, etc. En la Figura 2 podemos constatar como también el 67% de los estudiantes afirman estar entre bastante y muy satisfechos con la información recibida, frente al 13% que manifiestan estar entre poco y nada satisfechos.

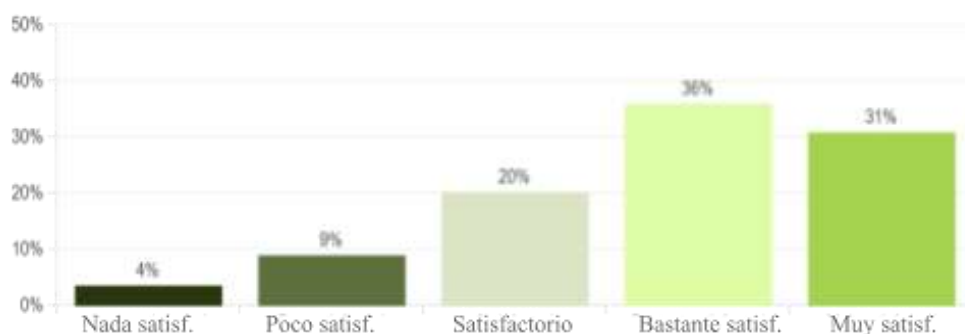


Figura 2. Valoración de la información facilitada por la institución durante la pandemia

En cuanto a los resultados obtenidos dentro de la dimensión **profesorado**, observamos cómo más de la mitad de los encuestados, el 54%, afirma tener un buen nivel de satisfacción (Figura 3) en relación a la atención recibida por parte del profesorado, por ejemplo, dando respuestas a demandas, preguntas e inquietudes surgidas durante el curso, haciendo un seguimiento personalizado u ofreciendo soporte a las necesidades puntuales surgidas en el alumnado. El 27% de los encuestados también valora satisfactoriamente esta atención, mientras que el 13% manifiestan estar poco satisfechos con la atención recibida.

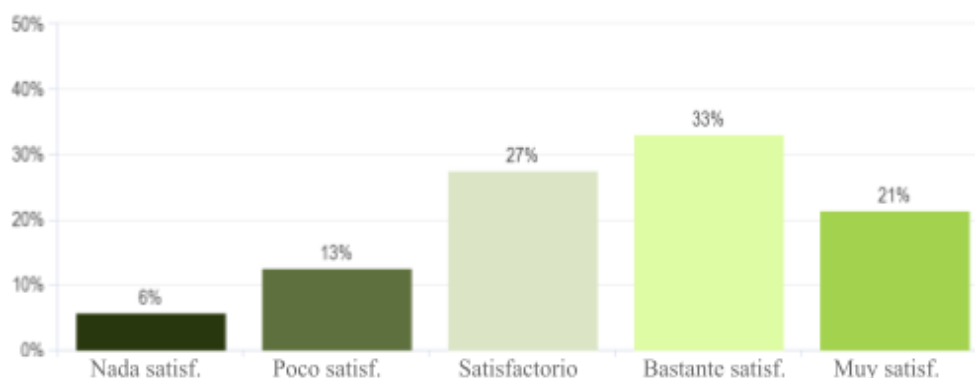


Figura 3. Valoración de la atención recibida por parte del profesorado

Cuando nos referimos a la capacidad del profesorado para adaptarse a la docencia virtual (Figura 4), las respuestas siguen siendo satisfactorias, aunque con menor proporción de alumnado muy satisfecho (11%), puesto que el alumnado se posiciona mayoritariamente entre satisfecho y bastante satisfecho, 63%. La baja satisfacción (poco o nada) concentra un 26% de las respuestas.

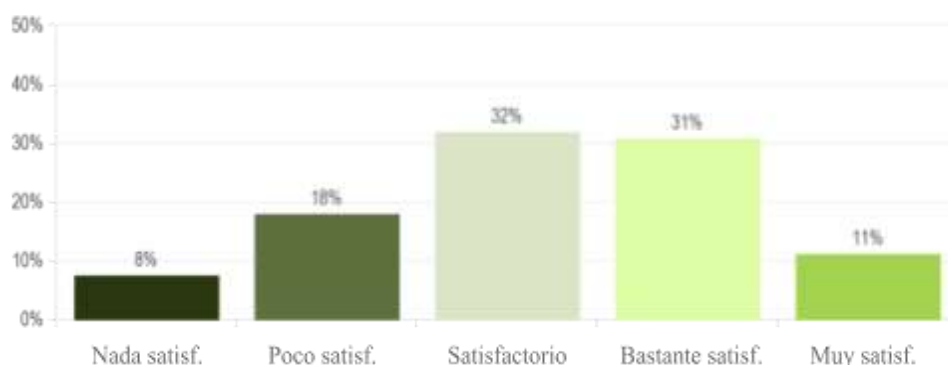


Figura 4. Valoración de la capacidad del profesorado para adaptarse a la docencia virtual

Los resultados obtenidos en relación a la dimensión de **metodología** siguen la tendencia mostrada anteriormente en la dimensión profesorado. En este sentido, alrededor del 55% del alumnado expresa estar satisfecho y bastante satisfecho con la MMB que se creó para reducir el impacto de la situación pandémica de confinamiento y distanciamiento físico. Esta valoración corresponde a elementos como, por ejemplo, el equilibrio metodológico entre la presencialidad y la virtualidad, los días del calendario para cada asignatura, las condiciones de asistencia o la relación con las actividades prácticas.

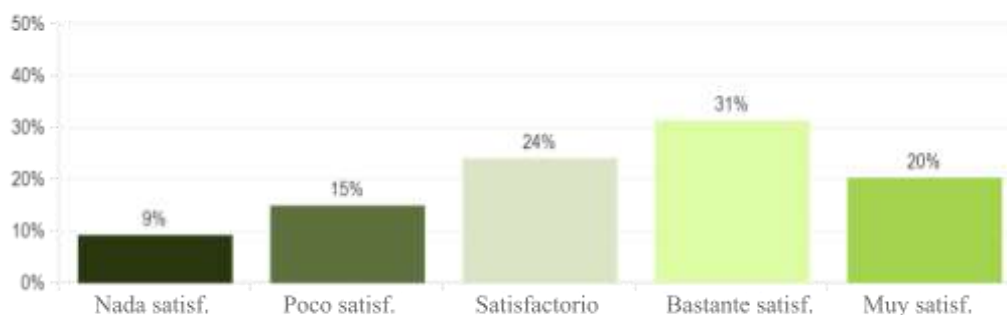


Figura 5. Valoración de la MMB por parte del alumnado

Por último, en la dimensión que corresponde al **alumnado** destacamos la alta afectación que la pandemia ha supuesto en sus niveles de bienestar emocional, mental, personal, etc. Como podemos observar en la Figura 6, un 34% del alumnado afirma que la situación le ha afectado, pero todavía un mayor número de ellos, concretamente el 53%, manifiesta haber estado entre bastante y muy afectado a nivel emocional por la pandemia.

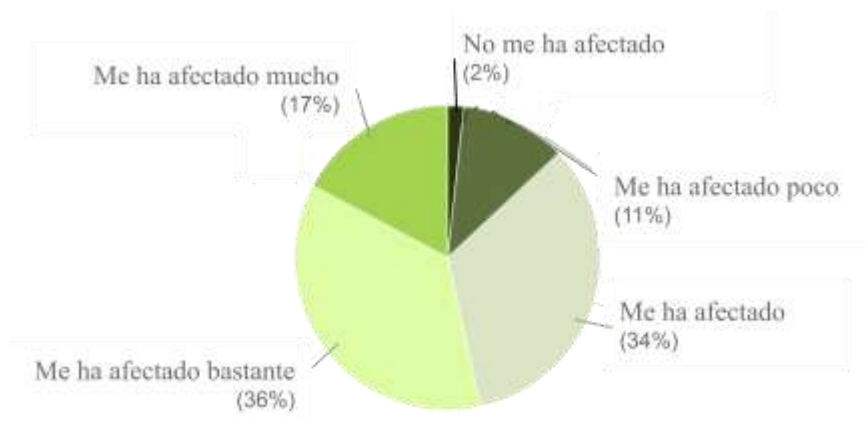


Figura 6. Afectación de la pandemia a los niveles de bienestar emocional del alumnado

A pesar de ello, sí podemos destacar que su motivación por los estudios sigue siendo satisfactoria, como vemos en la figura 7:

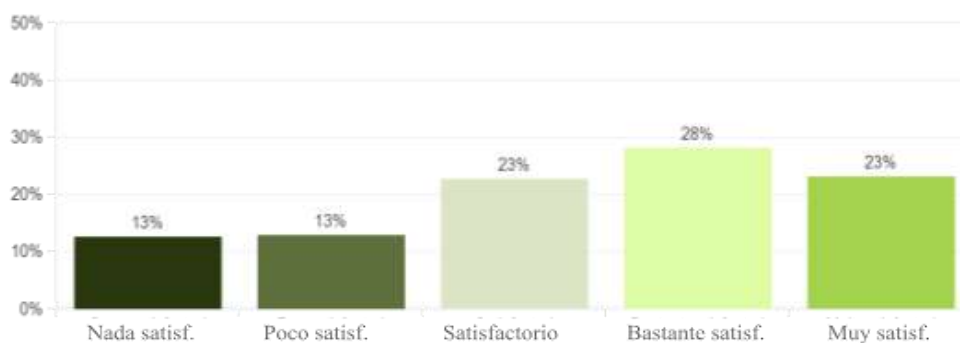


Figura 7. Motivación del alumnado respecto a los estudios de Educación

Para acabar, y a modo de valoración global, destacar que se obtiene una media de 7 (sobre 10) en relación a la pregunta “¿Cómo valoras en términos generales la capacidad de la Facultad para adaptarse al contexto de la pandemia?”.

Así, y en términos generales, podemos destacar que las dimensiones que recogen mayor satisfacción tienen que ver con la capacidad de la institución para adaptarse al nuevo escenario y hacerlo con rapidez, mientras que, aunque hay una buena valoración del trabajo del profesorado y las adaptaciones metodológicas, estas tienen menor adherencia. Por otro lado, resulta relevante que a pesar de las afectaciones emocionales, el estudiantado muestra unos buenos niveles de motivación con los estudios.

Finalmente, cabe destacar que no se han observado diferencias significativas entre grados ni entre cursos, así como tampoco entre sexo, motivo por el que los comentarios se refieren al conjunto de estudiantes de ambos grados.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados derivados de los dos instrumentos muestran cómo coincidiendo con la literatura la facultad se adaptó rápidamente a la situación (CRUE, 2020; EUA, 2020; García-Peñalvo, 2021) y a ello se añade la valoración de estudiantado y profesorado de haber estado bien informados en todo momento, con alrededor de un 70% de alta satisfacción respecto a ambas cuestiones. De hecho, el plan de contingencia de la institución es público y regularmente se comunican las actualizaciones. Por otro lado, la literatura también expresa que, a pesar de la rápida respuesta de la Universidad a la situación pandémica, las carencias de base respecto a la transformación digital de la Universidad generaron en muchos casos una gestión deficiente de las clases virtuales (García-Peñalvo y Corell, 2020; Gutiérrez y Scott (2020), Pérez-López et al. (2021), hecho que los resultados obtenidos no secundan. En el caso de la FPCEE Blanquerna se cuenta con un campus virtual consolidado (Scala), con un servicio de apoyo al profesorado (Servicio de Orientación Pedagógica en el uso de las TIC-SOPTIC) y con un plan de formación continuado que implica una media de 4 sesiones formativas por curso, con lo que el profesorado tiene muchas herramientas para la gestión *online* de la docencia. Además, durante la pandemia el plan formativo se ha intensificado y se ha abierto la posibilidad de diseñar formaciones a medida y atenciones personalizadas.

Sin embargo, sí que se apuntan algunos aspectos mejorables que quedan recogidos entre el 26% de estudiantes que muestran algún grado de insatisfacción con la docencia en pandemia, y que tienen que ver con la gestión de esta virtualidad bien armada y sustentada, pero con márgenes de mejora en su aplicación. En este sentido, identificamos algunas críticas respecto del uso de la plataforma *online* desde una perspectiva más tradicional (García-Peñalvo y Corell, 2020; Seoane, 2020), señalando la persistencia de clases magistrales a través de pantalla, hecho que genera un gran cansancio en el estudiantado. Aunque ésta no sea una crítica muy

generalizada es suficientemente significativa puesto que interpela a la identidad docente a la que nos referíamos más arriba. El acceso a la información (y exceso) supone que el docente no se puede mantener en el rol de transmitir conocimiento (algo aún muy común en el ámbito docente universitario), así como debemos hacer frente a la multitud de estímulos que supone una pantalla para un universitario, y que le aleja de una clase magistral que no sea interpeladora. Esto nos pone en una situación más exigente en la que debemos combinar nuestro conocimiento con nuestra competencia para implicar al estudiante en la asignatura a través de prácticas más significativas y co-constructoras de significado. El estudiante debe dejar de “tomar apuntes” y pasar a “construir conocimiento” con la guía del profesor.

Empero, y también desde el ámbito metodológico, emerge de manera interesante una valoración positiva de la evaluación, que con motivo de su virtualización ha conducido al profesor a desarrollar instrumentos más reflexivos y competenciales frente a algunos exámenes que se planteaban anteriormente de corte más memorístico. Aquí sí que hemos transitado correctamente hacia un modelo más constructivista alejándonos del transmisivo que espera que el estudiante reproduzca aquello “aprendido”.

Otro aspecto identificado que coincide plenamente con la literatura tiene que ver con la percepción de mayor carga de trabajo por parte del estudiantado (Silió, 2020), quien manifiesta que se suma al cansancio que ya genera de manera natural la modalidad *online*. Si bien los estudiantes hacen buenas valoraciones de la atención del profesorado (80%) en forma de respuesta a preguntas, inquietudes o necesidades, esta cuestión parece que no ha quedado resuelta. Esta es una crítica bastante habitual en nuestra institución por parte del estudiantado a quién al margen de que en ocasiones busque no esforzarse no le falta razón. El motivo tiene que ver con la tendencia a poner muchos trabajos por parte de las asignaturas que a veces devienen poco significativos. Un poco a modo de los tradicionales “deberes”, que no por poner más se garantizan mayores aprendizajes. Así, se pone sobre la mesa la necesidad de pensar en menor carga de trabajos aumentando su significatividad. Siendo este último elemento el más crucial a nuestro parecer, pues trabajar con sentido también reduce la percepción de sobrecarga.

En lo que respecta al ámbito más personal de los estudiantes también constatamos coincidencia con los estudios citados (Seglers, 2021; Silió, 2020) en cuanto a afectaciones emocionales en los estudiantes, quienes expresan cansancio, falta de concentración y desánimo. Hasta un 87% de estudiantes manifiestan afectación emocional sustancial en mayor o menor grado, pero destaca positivamente que a pesar de ello no muestran el descontento reflejado por la literatura respecto a la formación recibida sino que su motivación por los estudios sigue siendo satisfactoria y la valoración del formato híbrido MMB es de 7 sobre 10, algo muy alejado del “suspenso a las clases online” (El Periódico, 2021). Así, se confirma que más allá de virtualizar lo presencial, el formato MMB ha conseguido el equilibrio necesario entre mantener como presenciales los espacios donde la proximidad, el contacto directo y el intercambio grupal eran indispensables mientras ha convertido en virtuales sesiones donde estas cuestiones no eran tan relevantes y era posible una gestión *online* de las mismas. Así mismo, este formato también ha conllevado sesiones formativas para el profesorado para adquirir recursos

interactivos para las sesiones virtuales. Detrás de estas decisiones hubo una revisión pormenorizada de los planes docentes de cada asignatura para valorar cuáles de ellas podían ser virtualizadas de algún modo y si alguna no lo permitía, así como se diferenció entre cursos, virtualizando menos en los primeros cursos y más en los últimos.

En definitiva, y dando respuesta a los objetivos planteados, los datos recogidos y analizados muestran un modelo de éxito de una institución que ha mostrado elevada resiliencia sustentada en 4 pilares: (a) un equipo de gestión que ha ejercido un liderazgo claro frente a la crisis de la pandemia actuando con rapidez, decisión y claridad; (b) un plan de transformación digital de la facultad muy consolidado que ha contemplado la infraestructura tecnológica necesaria y la formación del profesorado; (c) un modelo de formación híbrida (MMB) que ha conseguido un equilibrio y coherencia y se ha visto reforzado por unas prácticas escolares presenciales, gracias al compromiso y valentía de las escuelas de abrir y acoger estudiantes en prácticas; y (d) una cultura de escucha, atención y acompañamiento al estudiantado. Sin embargo, quedan claras algunas áreas de mejora a partir de lo que se ha indicado en las líneas anteriores, y que especialmente tienen que ver con la metodología y el cuidado del bienestar del estudiantado.

El estudio no ha estado exento de limitaciones que esencialmente situaríamos en el porcentaje de respuestas recibidas en el formulario, un 51,64%. A pesar de ello, algunos autores afirman que la tasa de respuestas en cuestionarios realizados en una modalidad *online* tiende a ser más baja de lo habitual pudiendo llegar a situarse incluso entre el 10% y el 20% de participación (Sánchez et al., 2009; Utzet y Martín, 2020). Así, y aunque la muestra no ha sido nada despreciable, haber contado con mayor participación hubiera aumentado la representatividad de las respuestas.

Finalmente, plantearíamos las siguientes implicaciones prácticas a la luz de lo expuesto, implicaciones que van más allá de la pandemia para sugerir mejoras de futuro y en términos generales:

1. Incrementar las fórmulas evaluativas más formativas: evaluación continuada, competencial, exámenes reflexivos, coevaluación y autoevaluación.
2. De acuerdo con el punto anterior, mejorar la metodología docente en términos generales, incorporando una perspectiva más competencial y utilizando prácticas más implicativas y colaborativas entre estudiantado y profesorado.
3. Mejorar las prácticas docentes *online* haciendo uso de recursos digitales y metodológicos que se ajusten al formato y garanticen sesiones participativas y significativas para el estudiantado. La confusión entre fines y medios ha conllevado que en algún caso no se modifiquen prácticas docentes a pesar de que el uso de plataformas digitales y videoconferencias demanda otro tipo de dinámicas y metodologías.
4. Incorporar entornos de aprendizaje presencial más dinámicos gracias a los aprendizajes hechos y recursos incorporados de base tecnológica.

5. Introducir la MMB en algunas asignaturas o cursos donde pueda facilitar la conciliación personal. Por ejemplo se ha implementado ya de forma definitiva en estudiantes de segunda titulación que siendo ya maestros y trabajando en centros escolares pueden conciliar mejor trabajo, estudios y ámbito personal conectándose 2 días desde su casa o la escuela. También puede facilitar conferencias, máster class o mesas redondas con ponentes de puntos muy alejados geográficamente, ahorrando desplazamientos costosos.
6. Valorar ocasiones en las que la videoconferencia pueda facilitar atenciones personales a estudiantes evitando desplazamientos por motivo de una consulta o seguimiento. Y a su vez, establecer unos límites claros de la disponibilidad del profesor *online*.
7. Valorar reuniones que puedan ser realizadas a través de videoconferencias. En nuestro caso, hemos detectado que en reuniones de corte informativo o de traspaso de información el formato virtual ha optimizado la reunión puesto que se tratan sólo las informaciones indispensables y se tiende a la concisión. Este ha sido el caso de juntas de evaluación, reuniones generales informativas o reuniones de preparación de jornadas con ponentes que viven en puntos alejados.

Como bien expresan Lozano-Díaz *et al.* (2020, p. 94) “trabajar en línea posee una serie de ventajas que no éramos capaces de visualizar en toda su amplitud” y se trata de convertir el reto que nos ha planteado la pandemia en oportunidad, tanto de revisión de nuestras propias prácticas como de incorporación de nuevos recursos. Román (2020) nos cuenta que a raíz de la pandemia bastantes universidades decidieron no aplicar los cuestionarios de satisfacción de finales de curso, hecho que señalamos claramente como un claro error. En el caso que exponemos no solo estos cuestionarios se siguieron aplicando con normalidad sino que además se impulsó el estudio que presentamos aquí y que pretendemos que ayude a mejorar esta institución de dimensiones más modestas, pero con aras de transferir y escalar los aprendizajes a instituciones de mayores dimensiones.

Así mismo, y como propuestas de continuidad, sería interesante analizar otras experiencias de éxito en la adaptación a la pandemia para contrastar conclusiones a la par que implementar algunas de las mejoras planteadas y evaluar su impacto.

Referencias bibliográficas

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2019). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>
- Arroyo, M. y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, (30), 41-53. <https://bit.ly/2YpbHbB>

- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Comisión Europea (2020). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://bit.ly/2YpksCV>
- Corell, A. y García-Peñalvo, F. J. (2021). COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales. *Gaceta Cultural*, 23-26. <https://bit.ly/2YxLQhN>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2020). *La universidad frente a la pandemia*. <https://bit.ly/3afHrCI>
- Delegación Central de Estudiantes de la Complutense de Madrid (2020). *Análisis de los resultados de la encuesta realizada por la Delegación Central de Estudiantes*. <https://bit.ly/3FnWHM2>
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G. y Civís, M. (2020). The SchoolWeavers tool: supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership and Management*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1770210>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2020). *The European higher education area in 2020. Bologna process implementation report*. <https://doi.org/10.2797/756192>
- El Periódico (16 abril 2021). Los universitarios ponen un suspenso a las clases on line. *El Periódico*. <https://bit.ly/3Dhx4ur>
- Esteban, F., y Mellen, T. (2016). “¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria.” *Bordón. Revista De Pedagogía* 68 (2), 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- European University Association (EUA) (2020). *European higher education in the Covid-19 crisis*. <https://bit.ly/3Ahk2uT>
- Flores, R. (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Fontanet, A. (2017). *Adequació del perfil del mestre davant les necessitats socioeducatives actuals: consideracions i propostes per a la formació inicial* (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull). <https://bit.ly/2WOLu6>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <https://bit.ly/2WUmn1u>

- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A. y Portillo Poblador, N. (2019). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Guerrero, M., y Urbano, D. (2017). Emprendimiento e innovación: realidades y retos de las universidades españolas. *Economía industrial*, 404, 21-30. <https://bit.ly/3DnZ6EJ>
- Gutiérrez, V. E. y Scott, M. Á. (2020). Satisfacción de las clases en línea de los estudiantes universitarios en tiempos de la COVID-19. En J.M. Romero, I. Aznar, A.J. Moreno y C. Rodríguez (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 628-637). Dykinson.
- Lores Gómez, B., Sánchez Thevenet, P. y García Bellido, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figuredo, V. y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *RISE*, 9(1), 79-104. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. En A. Blanco y A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43-84). Universidad Pontificia Comillas.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Pedró, F. (2013). Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals. En Martínez Martín, M. y Albaigés, B. (Coord.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari*, (pp 447-478). Fundació Jaume Bofill.
- Pérez-López, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pineda Alfonso, J. A. y Duarte Piña, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25409>
- Prats, E. 2016. “La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional.” *Bordón*, 68 (2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>

- Román, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70. <https://bit.ly/3mvbeN9>
- Sánchez, J., Muñoz, F. y Montoro, F. J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on-line? *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 45-62. <https://bit.ly/3agK1IA>
- Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Ajuntament de Barcelona.
- Sociedad Española De Excelencia Académica (SEDEA).(2020). *Informe Resultados Encuesta Covid-19*. <https://bit.ly/3mv3omW>
- Seglers, T. (24 abril 2021). Fatiga pandèmica a les universitats: “Hem perdut els millors anys de la vida”. *El diari de l'educació*. <https://bit.ly/3mzOPOG>
- Seoane, H. A. (2020). La Universidad en el CORONACENO (post COVID-19). *Educación Médica*, 21, 221-222. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.003>
- Silió, E. (12 mayo 2020). “Me da más ansiedad la universidad que la pandemia”. *El País*. <https://bit.ly/3BjAegx>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- UNESCO IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO.
- Utzet, M., y Martin, U. (2020). Las encuestas online y la falsa ilusión de la *n* grande. A propósito de una encuesta sobre la eutanasia en profesionales médicos. *Gaceta Sanitaria*, 34(5) 518-520. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.07.009>
- Vicens, L. (14 julio 2021). "Només aprofitem per tenir un títol": el discurs de graduació que critica la universitat i que s'ha fet viral. *Diari Ara*. <https://bit.ly/3Bmrzdd>

Agradecimientos: Los autores agradecen al equipo de gestión de educación de la FPCEE Blanquerna el trabajo conjunto realizado y el apoyo recibido, y especialmente a sus directoras, la Dra. Àngels Geis y la Dra. Carme Flores.

Cómo citar este artículo:

Civís, M., Franco-Sola, M., Simó-Pinatella, D. y Ojando, E. (2022). La educación superior durante la pandemia de la Covid-19: estudio de caso en los grados de

Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 339-360. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.22788