

El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones

The university teachers of Galicia and remote emergency teaching: conditions and contradictions

Uxía Fernández-Regueira¹, Adriana Gewerc¹, Martín Llamas-Nistal²

¹ Universidad de Santiago de Compostela, España

² Universidad de Vigo, España

uxiafernandez.regueira@usc.es , adriana.gewerc@usc.es , martin@gist.uvigo.es

RESUMEN. Este estudio pretende analizar las condiciones de partida del profesorado universitario y la intervención institucional de las universidades gallegas, para afrontar la crisis derivada del COVID-19 y encarar un futuro blended-learning. Es un estudio mixto secuencial en dos fases, 1- cuantitativa: recoge la percepción del profesorado sobre la enseñanza con un cuestionario; 2- cualitativa: realiza un análisis documental de la intervención institucional.

Los resultados muestran que 68,07% del profesorado nunca ha impartido docencia en línea, en general apuestan por una metodología y evaluación basada en la transmisión de contenidos y presentan incoherencias conceptuales en las dimensiones didácticas de sus propuestas. La intervención institucional se dirige a dotar de soporte técnico; sufragar las carencias instrumentales con ausencia del análisis pedagógico; y articular medidas de control. Las conclusiones evidencian una agencia del profesorado debilitada y su escasa preparación para afrontar enseñanza mixta de calidad en el futuro.

ABSTRACT. The study aims to analyse the university teachers starting conditions and the Galician universities institutional intervention to face the crisis derived from COVID-19 and a future blended-learning. It is a sequential mixed study in two phases, 1-quantitative: it collects the teachers' perception of teaching with a questionnaire; 2- qualitative: an institutional intervention documentary analysis was developed.

The results show that 68.07% of the teaching staff have never taught online, in general they bet on a content transmission methodology and evaluation and there are conceptual inconsistencies in the didactic dimensions of their proposals. The institutional intervention is aimed at providing technical support to cover the instrumental deficiencies, with the absence of the pedagogical analysis; and articulate control measures. The conclusions show weakened teacher agency and their poor preparation to face a quality mixed education in the future.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza universitaria, COVID-19, Enseñanza remota de emergencia, EEES.

KEYWORDS: University education, COVID-19, Emergency remote teaching, EHEA.

1. Introducción

La aparición de la emergencia sanitaria generada por el COVID-19 en el escenario de juego de la docencia en la universidad ha supuesto un reto sin precedentes en los planos político, administrativo y pedagógico. Las universidades, al igual que otras instituciones educativas, se han visto obligadas a continuar con la enseñanza de forma telemática y garantizar su calidad en la medida de lo posible. Este esfuerzo se circunscribe a una pandemia con consecuencias catastróficas, en las que las brechas sociales, la conectividad, la conciliación familiar y otras problemáticas que ya arrastraba la “antigua normalidad” golpean con más fuerza.

Las dificultades para adoptar la modalidad telemática en el ámbito universitario, más allá de las problemáticas añadidas que derivan de las circunstancias, hicieron proliferar debates que oscilan desde la identificación de las dificultades de la tele-formación en un contexto educativo en el que el avance tecnológico se venía produciendo con lentitud, hasta la contraposición de la docencia presencial y no presencial en términos de calidad. Voces como la de Coeckelberg (2020), cuestionan la división platónica dualista del mundo real e irreal - en identificación con lo analógico y lo digital- que subyace a este debate; ya que la realidad es híbrida, con una experiencia digital en la que se amplía la subjetividad, según el concepto de Eric Sadin (2017). En ese sentido, la situación de emergencia sanitaria generada por el Covid-19 no nos presenta desafíos relacionados con "lo digital" sino desafíos, a secas. Por ende, la educación ajena al desarrollo tecnológico no es un problema de educación en línea, sino un problema de educación (Coeckelberg, 2020).

La capacidad de las instituciones universitarias y la agencia del profesorado ante la crisis del COVID-19 para impartir docencia de calidad, no evidencia tanto el impacto de un virus sobre el sistema de educación superior sino la visibilización de problemas que ya existían, radicalizados por el contexto social. Entre ellos, la situación de las universidades públicas y la enseñanza analógica en una realidad que ya era híbrida antes de esta emergencia.

Por ello, este estudio pretende conocer y confrontar: a) las condiciones de partida del profesorado universitario gallego, remontándose al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que impulsó la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en cuya reforma se circunscribe la enseñanza universitaria actual. Propuesta que, además, sale a colación en el debate actual, en tanto que el Programa de transformación a la docencia innovadora en el sistema universitario de Galicia, propuesto por la Xunta de Galicia (para la transformación de las universidades a la modalidad blended-learning (b-learning) en un plazo de dos años) y retirado a causa del desacuerdo generalizado, la adopta como eje para la transformación de las universidades. Y a su vez, b) la intervención institucional en la que se apoya el profesorado para hacer frente a la crisis. Todo con el fin de conocer en qué condiciones se enfrentan las universidades a un posible futuro b-learning.

En los siguientes epígrafes se recoge el marco teórico que sustenta este estudio; seguido de la metodología, donde se ahonda en el diseño mixto secuencial en dos fases adoptando: la primera cuantitativa, con un cuestionario para la recogida de datos; y la segunda, cualitativa, en la que se desarrolla análisis documental. Tras ello se exponen los resultados a través de estadísticos descriptivos y la comparación e interpretación de los documentos oficiales emitidos por las tres universidades. Y finalmente, se plantean la discusión y conclusiones.

2. Marco teórico

La enseñanza universitaria actual se encuentra circunscrita en la reforma impulsada a través del EEES. Una propuesta política, con implicaciones didácticas, que persigue los objetivos de movilidad, empleabilidad y calidad. De los dos primeros, deviene el sistema de competencias y el crédito ECTS, que implican la capacitación del alumnado para el acceso al mercado laboral, su situación en el centro de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, un proceso gradual y continuo que trasciende al horario lectivo. El objetivo de calidad, por su parte, propicia la concepción de la evaluación como un fin en sí mismo, a través de un sistema de acreditación que actúa como indicador de calidad curricular e institucional (Muño-Cantero y Mato-

Vázquez, 2014) y sustenta el sistema de promoción del profesorado.

La reforma circunscribe un cambio de paradigma que implica una transformación integral de la metodología docente, el rol de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y nuevos canales de comunicación que trascienden la presencialidad del aula. Y en este marco, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se impulsan como un desafío fundamental para la enseñanza universitaria. La competencia digital (CD), por un lado, es una demanda fundamental para el desarrollo personal y la capacitación para la empleabilidad (Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia & López-Mensos, 2017); y, por otro lado, las TIC permiten establecer nuevos canales comunicativos y conectar las aulas con otros espacios de aprendizaje, a lo largo de la vida, en respuesta al sistema de créditos (Alba-Pastor et al., 2005).

Esta reforma fue y es duramente criticada tanto desde el plano político como didáctico. Los principios, filosofía y objetivos que la movilizaron fueron cuestionados desde un inicio por multitud de autores y autoras que señalan su carácter mercantil (Díez-Gutiérrez, 2009) y la alineación de la universidad con el proyecto neoliberal (Barnett, 2014; Ordorika, 2014; Goodson, 2014; De Alba, 2014; Gewerc, 2014). Bajo esta lógica, la enseñanza es concebida como un medio para competir en el mercado global, pero sin implicar una inversión pública en el desarrollo institucional (Díez-Gutiérrez, 2019). Una transnacionalización y descapitalización de las universidades que deriva en la debilidad institucional de la universidad pública (De Souza, 2007); lo cual se agrava tras enfrentar la crisis del 2008 mediante la intensificación de las llamadas "políticas de ajuste estructural" y "austeridad" (Martínez-Rodríguez, 2018).

Desde la perspectiva pedagógica, se señala que la reforma, originada en intereses políticos, no parte de un diagnóstico de necesidades del sistema universitario, la situación del profesorado o las prácticas que se llevan a cabo en la enseñanza. Se ignora la diversidad de contextos, tradiciones y necesidades derivadas de la propia naturaleza de los estudios o materias; y se impone verticalmente sin una discusión entre el profesorado y especialistas de las ciencias de la educación (Alba-Pastor et al., 2005).

Gimeno Sacristán (2005) apunta que las propuestas didácticas que la reforma presenta como nuevas no le eran ajenas a la enseñanza, ya estaban en el debate educativo, y advierte que bajo un "nuevo-viejo" lenguaje esconden una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que prima: la planificación del aprendizaje en términos conductuales, la medición de competencias observables, el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica y la intencionalidad de burocratizar y cuadrricular la potencial actividad docente.

Las TIC, circunscritas en el marco de las competencias y el sistema de créditos, apuntan Carmen Alba-Pastor et al. (2005), se presentaron más como una promesa que como una propuesta elaborada desde el estudio y reflexión de la realidad de la enseñanza. Y sobre las medidas de calidad, se señala una tergiversación del valor de la evaluación como herramienta de mejora, en favor del rendimiento de cuentas a partir de indicadores y baremos (Vidal Prado, 2012; Escudero & Trillo, 2015).

Los estudios que recogen la percepción de las y los docentes, agentes clave en la operativización del proceso de convergencia europea en las aulas, evidencian una disconformidad generalizada con un proceso de reforma que consideran impuesto y que se materializa en: la incertidumbre ante los nuevos planes de estudios; la masificación del alumnado; un exceso de asignaturas y créditos (se incrementa en las disciplinas de letras) (Mendioroz-Lacambra & González, 2018); la falta de preparación y formación en la docencia (Castañeda, 2016), poca tradición científica; la obsesión por las publicaciones; y la lucha entre docencia e investigación (en perjuicio de la docencia) propiciada por los procesos de acreditación y promoción (Mendioroz-Lacambra & González, 2018).

Estudios como el realizado por Fabregat, Guardia y Forés (2016) detectan que, si bien el profesorado dice

haber incorporado las competencias a su docencia y señala la relevancia de la metodología del aula para ello, no se realizaron cambios significativos. Incluso aluden a una visión poco holística e integrada, bajo la cual se siguen relacionando las competencias con los contenidos temáticos en el diseño de la evaluación. Cuestión que apuntan estudios como los coordinados por Carmen Alba-Pastor et al. (2005), Adriana Gewerc (2008) o Zempoalteca et al. (2017), sobre el uso de las TIC y la enseñanza e-learning en el marco del EEES, según los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje con TIC no experimentan grandes transformaciones, se mantienen las estructuras de enseñanza tradicionales y, por ende, son un añadido, sin explotar su potencial en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la innovación. Carmen Alba-Pastor et al. (2005) apuntó la carencia de planes formativos estratégicos y sistemáticos que capaciten y comprometan al profesorado con el cambio de paradigma; en el caso de la integración de las TIC, recalcan que la formación técnico – informática debió acompañarse de formación técnico – didáctica.

2.1. El lugar de la tecnología en la enseñanza y la respuesta remota de emergencia

La formación en competencias para el siglo XXI que trasciende a la variable espacio-tiempo del aula, eje de la propuesta de enseñanza del EEES, contrasta con el desarrollo tecnológico de las instituciones universitarias y el lugar que ocupan las TIC en la enseñanza. La ausencia de un cambio cultural en la educación; la canalización mayoritaria del esfuerzo docente hacia la digitalización de contenidos (Pedraza, Farrás, Lavín & Torres, 2013); y la detección de propuestas próximas a la web 1.0 (Zempoalteca et al., 2017), denotan una universidad ajena al entramado social actual.

El estado de alarma causado por el COVID-19, que ha obligado a docentes y alumnado de todo el mundo a recluirse en sus casas, saca a la superficie un problema de base de la educación superior, que numerosas autoras y autores vienen señalando desde antes de la configuración del EEES: el salto tecnológico de la universidad. No se trata de incorporar dispositivos o herramientas digitales en la docencia, como se ha venido haciendo en los últimos años, sino de superar la dicotomía platónica dualista digital – no digital en la universidad presencial (Coeckelberg, 2020). En la actualidad, el espacio físico y virtual no conviven de forma ajena, sino que interactúan y se constituyen mutuamente, como una realidad única e interconectada en un momento histórico concreto. La participación en la red o el uso de ciertas tecnologías no es, por tanto, una acción individual, opcional y con efectos sobre la persona; sino colectiva y con efectos globales que afecta a todos/a, con independencia de su participación. Se constituye una realidad híbrida (Latour, 1993) donde no es posible discernir entre analógico y digital, y por ende, el uso y sentido de estos adjetivos se reconfiguran.

Lo que hemos visto en los últimos 20 años es la (algunas veces tímida) inversión en infraestructura tecnológica (software y hardware) como promesa de la modernización de las instituciones supuestamente vinculadas a la tradición. El enfrentamiento de tecnología y tradición justifica enormes inversiones y presiones para el cambio. En este contexto, se incorporan lentamente como recursos, herramientas para el logro de nuevas metodologías o sistemas de evaluación, sin que se haya producido un cambio de paradigma que responda al papel de las tecnologías en la sociedad, en la enseñanza y en el aprendizaje. En suma, una ausencia de lo pedagógico que apunta a preguntas que van más allá de los instrumentos que se utilizan (aunque los incluyen). Asumir la problemática de la integración de las tecnologías en la docencia universitaria como una cuestión netamente pedagógica (Castañeda & Selwyn, 2018), requiere analizar en profundidad el tipo, secuencia y profundidad de conocimiento que se desarrolla, las técnicas, procedimientos y recursos más adecuados para que el alumnado lo construya y apropie (diferente en cada área de conocimiento); las condiciones de auto y co-regulación del aprendizaje del alumnado que participa; las condiciones organizativas de la institución y la arquitectura tecnológica que se utiliza, entre otras. Sin embargo, en las instituciones, las TIC todavía son “algo” que se puede o no incorporar a la enseñanza.

Partiendo de estas circunstancias y sumando la urgencia de las medidas ante la crisis, se presenta imposible que la docencia haya sido pensada, planificada y creada para ser online (Valetsianos, 2020). Por ello, se configura como una digitalización de la docencia presencial, una respuesta crítica de emergencia, donde no se explota al máximo las posibilidades del formato de las tecnologías empleadas, sino que se aspira a sufragar la



crisis (Hodges et al., 2020). Se antepone la promoción de determinadas tecnologías y herramientas, sin previo análisis pedagógico; así como con un esfuerzo estoico de las y los docentes en la producción masiva de contenidos (Valetsianos, 2020) a cuenta de sufragar la pérdida de docencia presencial. Una actuación que contrapone la docencia virtual y la presencial en términos de calidad y que presenta la instrucción en línea como débil basándose en la experiencia del COVID-19.

En ese contexto, se pone en juego la capacidad de agencia del profesorado para encarar los múltiples desafíos que se le presentan en su trabajo. La agencia del profesorado alude a la habilidad de actuar de una nueva forma en el marco de un significado construido en el contexto de los dilemas e incertidumbres profesionales que generan las actividades pedagógicas (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Está definida como las fortalezas y capacidades de las acciones de acuerdo con los valores profesionales, las propias creencias y el conocimiento situado en diferentes contextos y situaciones en las que los docentes tienen que hacer frente en su trabajo, (Lasky, 2005; Paris & Lung, 2008; Sloan, 2006; Turnbull, 2005). Pero esta capacidad no se construye individualmente. Numerosos estudios (Toom, Pyhältö & O'Connell Rust, 2015) ilustran que las organizaciones sociales complejas (como la Universidad), pueden limitar seriamente la agencia del profesorado, incluso en los más experimentados y de alta capacidad. Por el contrario, la acción concertada para mejorar las condiciones para el trabajo profesional puede aumentar activamente su agencia al proporcionar un mayor acceso a recursos relacionales, lo que a su vez conduce a un compromiso más constructivo. El énfasis excesivo en el control y en la evaluación de la capacidad de los docentes, descuida potencialmente las condiciones que enmarcan su trabajo, y al hacerlo, potencialmente les deshabilita. En otras palabras, se niega al profesorado la oportunidad de lograr agencia en su trabajo para asumir propuestas de innovación y avanzar en su desarrollo profesional.

3. Metodología

Este estudio vuelve la mirada hacia el proceso de convergencia europea que define el contexto actual de la enseñanza y el papel de las TIC en las universidades. Marco estructural y pedagógico que circunscribe y sustenta la actuación institucional ante la crisis; y en su conjunto definen la capacidad de agencia con las que el profesorado hizo frente a la crisis del COVID-19 y vislumbra ahora un futuro b-learning. Este estudio tiene por objetivos: 1) Identificar las condiciones estructurales con las que el profesorado se enfrentó al COVID-19; y 2) Analizar la actuación institucional de las universidades gallegas ante la crisis del COVID-19. Para ello, se siguió un diseño mixto secuencial en dos fases: la primera, de carácter cuantitativo, con un cuestionario que recoge la percepción del profesorado de las tres universidades gallegas acerca del proceso de convergencia hacia el EEES, en tanto que son ellos/as quienes, a través de sus interpretaciones y significados atribuidos, operativizan la propuesta en las aulas. Y la segunda, cualitativa, que consiste en un análisis documental de las medidas impulsadas por los equipos rectorales de las tres universidades.

Fase 1: El cuestionario. Se diseñó un cuestionario online de 69 ítems, agrupados en 6 bloques de preguntas: datos de identificación (11), metodología docente (24), competencias (11), evaluación (8), planes de formación (7) y propuestas de calidad (8). El cuestionario alberga diferentes tipos de preguntas, mayoritariamente preguntas cerradas de escala tipo Likert de 5 niveles, una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada (Osinski & Sánchez Bruno, 1998).

Se validó a través de un juicio de expertos, en el que participaron cinco personas que cumplían con los siguientes criterios: representación de PDI de las tres universidades, diferentes cargos administrativos, diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento; lo cual garantiza que la respuesta no está limitada por el dominio particular del constructo (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). El coeficiente W de Kendall ($5.518e-06 < 0.05$ en torno al 5, en una escala tipo Likert) revela la concordancia entre los juicios, aceptando la totalidad de los ítems (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008); y el test Alpha de Cronbach (0.92) manifiesta en las variables numéricas una alta consistencia interna.

Se invitó a participar a la totalidad del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), la Universidad de Vigo (UVigo) y la Universidad de A Coruña (UDC) en activo, 4.864 docentes (2.071, 1.400

y 1.393 respectivamente); a través de las listas de difusión e-mail del PDI de las tres universidades. Y se obtuvo una muestra productiva de 404 personas, de las cuales: 193 pertenecen a la USC (9,31% de la muestra invitada), 77 a la UVigo (5,50% de la muestra invitada) y 134 a la UDC (9,61% de la muestra invitada). Lo cual representa al 8,30% de la población.

Se empleó el Software R para realizar un análisis exploratorio de los datos, generales y según la institución de procedencia; a través de un análisis de frecuencia para las variables nominales y estadístico para las numéricas. Con respecto a estas últimas, se rechaza la distribución normal de los datos a través del coeficiente de asimetría de Fisher, el coeficiente de curtosis y el contraste de Shapiro-wilk. Para comparar las medias obtenidas en función de la universidad de procedencia se realiza el cálculo de Levene para la igualdad de varianzas y la prueba no paramétrica Kruskal Wallis (el análogo en el caso no paramétrico a la prueba Anova).

Fase 2: El análisis documental. Se ha realizado un vaciado de documentos de las webs de la UVigo, USC y UDC de forma sistemática en el periodo que abarca desde el 13 de marzo al 29 de junio del 2020, recuperando: órdenes rectorales, comunicados oficiales, guías, instrucciones, cursos formativos y otros recursos emitidos por las instituciones. Se realizó un análisis de contenido de la documentación y una comparación entre la producción de las tres universidades en torno a las siguientes categorías: indicaciones para la docencia, recursos, herramientas, evaluación, formación y medidas de calidad.

4. Resultados

El análisis de los datos recabados revela, por una parte, las características del escenario, profesorado y concepción de la enseñanza universitaria que el día 13 de marzo se enfrentó a la respuesta telemática de urgencia. Y por otra, la actuación institucional que respondió ante una crisis sin precedentes en nuestro contexto. Atendiendo a los dos momentos estudiados – antes y durante el estado de alarma – y los objetos de estudio – la percepción del profesorado y la intervención institucional –, se configuran los siguientes epígrafes, en los que se analizan pormenorizadamente los datos recogidos en cada una de las fases del estudio.

4.1. La percepción sobre los cambios impulsados por el EEES

A pesar del desacuerdo generalizado con la reforma ($\bar{x}= 2,24$), el profesorado manifiesta un cambio en su metodología docente desde su implementación ($\bar{x}=3,24$), movilizado por el sistema de créditos ECTS ($\bar{x}= 3,29$) y el planteamiento por competencias ($\bar{x}= 3,98$). En cambio, a pesar de la relación que guardan el sistema de competencias y el crédito ECTS con las TIC, parece no haber impulsado la enseñanza online: el 68,07% del profesorado dice no impartirla; el 23,02% afirma impartir un 25% de su docencia de este modo; y solo el 2,47% imparte más de la mitad de su docencia siguiendo esta modalidad. Además, el profesorado que apuesta por la enseñanza online no considera que esta se haya visto afectada por las propuestas del EEES ($\bar{x}= 2,80$). Y si bien reconocen que la metodología que adoptan varía en función de la modalidad de la enseñanza ($\bar{x}= 3,39$); afirman que impartir docencia online no repercute sobre la docencia que imparten de forma presencial ($\bar{x}= 2,96$). Destaca la percepción del profesorado de la Universidad de Vigo, que dista de la USC y UDC con valores notoriamente superiores en todos los ítems relativos a la docencia en línea, tal y como se observa en la tabla 1; y considera que la enseñanza online supone un cambio sustancial en su propuesta docente presencial.

	3.2.1. Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia online, que las que adopto en la presencial			3.2.2. El EEES ha influido en la metodología que empleo en la docencia online			3.2.3. La propuesta de docencia online ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto		
	Media	Mediana	desviación típica	Media	Mediana	desviación típica	Media	Mediana	desviación típica
USC	3,0344	3	1,2973	2,4912	3	1,2834	2,7758	3	1,1853
Uvigo	3,7857	4	1,03125	3,2758	3	1,0315	3,4137	3	0,9826
UDC	3,6136	4	1,2049	2,8863	3	1,3505	2,9047	3	1,3935
General	3,3923	4	1,2482	2,8	3	1,2843	2,9612	3	1,2336

Tabla 1. Percepción del profesorado sobre la modalidad de docencia virtual. Fuente: Elaboración propia.

Entre las metodologías que más emplea en la enseñanza el profesorado encuestado encontramos la exposición de contenidos (94,30%), seguida del trabajo grupal (75,74%) y del aprendizaje basado en problemas (47,52%). El aprendizaje basado en proyectos (30,44%), flipped classroom (18,07%) y las propuestas de gamificación o ludificación (10,89%) son las menos electas. Es frecuente la confusión entre metodología de la enseñanza y herramientas o evaluación: en la respuesta “Otros”, del ítem relativo a las metodologías empleadas, se recogen aportaciones tales como “foro”, “Aprendizaje por evaluación oral” o “cuestionarios WEB interactivos”.

Valoran los cambios impulsados por la reforma sobre la metodología con $\bar{x}=2,94$; el profesorado de la USC emite el juicio más desfavorable ($\bar{x}=2,86$), mientras que el de la UDC y la UVigo presentan valores próximos ($\bar{x}=3,014$ y $\bar{x}=3,012$ respectivamente). Y señalan la ratio (64,85%) como principal impedimento para la innovación en su docencia, seguida de la importancia otorgada a la investigación en detrimento de la docencia (48,02%) y el tiempo del que dispone para impartir la misma (41,09%), es decir, el calendario docente. Entre las razones señaladas destacan también: la falta de tiempo para preparar la docencia (38,37%) y la falta de estabilidad en la materia que imparte, seleccionada por el 17,82% (un 31,48% del profesorado que ejerce desde hace menos de 10 años). En cambio, aquellas personas que, a pesar de las dificultades, dicen optar por metodologías menos tradicionales, tienen una percepción más favorable de la reforma sobre la metodología docente (Figura 1: $\bar{x}=3,16$, quienes emplean clase invertida y $\bar{x}=3,39$ quienes emplean gamificación o ludificación).

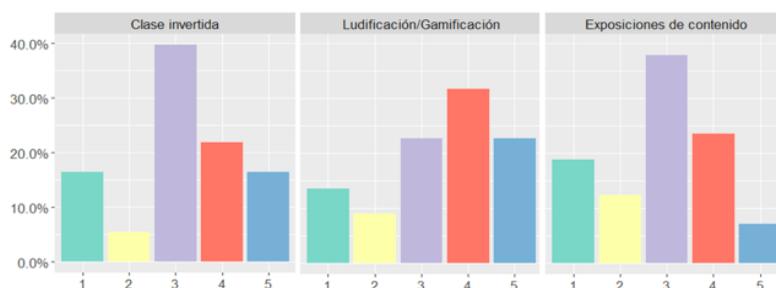


Figura 1. Relación entre la metodología docente adoptada (ítem 2.1) y la percepción de mejora de la metodología a partir del EEES (ítem 2.3.6). Fuente: Elaboración propia.

El 90,10% de las/os informantes dice emplear evaluación continua. La evaluación final (sin indicar simultáneamente la evaluación continua) es la modalidad menos seleccionada (9,90%), seguida de la coevaluación (12,62%), la evaluación inicial (17,82%) y la autoevaluación (20,79%); con resultados semejantes en el conjunto de universidades. Entre los instrumentos de evaluación, las pruebas prácticas son las más señaladas (74,75%), seguidas de las tipologías de examen: preguntas cortas (63,12%), tipo test (54,21%) y desarrollo de contenidos (51,73%). Si se interpretan las diferentes tipologías de examen como un mismo instrumento, éste es empleado por el 92,82% del profesorado. Con independencia del tipo de evaluación y los instrumentos adoptados, el profesorado considera que esta se centra en la resolución de problemas ($\bar{x}=3,89$), pero también en los contenidos ($\bar{x}=3,84$); y no identifican esta reforma con una mejora de la evaluación ($\bar{x}=2,63$).

El impulso a la formación del profesorado y las medidas de calidad fueron dos líneas de intervención fundamentales para la implantación de la reforma. Con respecto a la primera, el 80,69% del profesorado dice haber asistido a entre 1 y 2 actividades formativas y solo el 19,31% de la muestra no ha asistido a ninguna. Las/os informantes valoran con un $\bar{x}=2,89$ la relevancia de los contenidos que se trabajan en los planes de formación para el ámbito de conocimiento y positivamente su relevancia ($\bar{x}=3,58$) e impacto ($\bar{x}=3,31$) sobre su función docente. En los tres ítems la valoración de las/os informantes de la UDC es la más alta ($\bar{x}=3,2$; $\bar{x}=3,72$; y $\bar{x}=3,45$ respectivamente), frente a la USC que muestra la media más baja en todos ellos ($\bar{x}=2,68$; $\bar{x}=3,49$; y $\bar{x}=3,20$ respectivamente).

En lo que respecta a las medidas de calidad, existe un desencanto generalizado. Identifican la reforma con el incremento de la burocracia ($x\bar{=} 4,52$, con una asimetría negativa que sitúa la mayoría de las respuestas sobre el promedio) y el valor medio atribuido al ítem es muy próximo en las tres universidades (UVigo $x\bar{=} 4,53$; USC $x\bar{=} 4,58$; UDC $x\bar{=} 4,41$). No facilitan la tarea docente ($x\bar{=} 2,71$) y los cambios efectuados en la organización de la docencia ($x\bar{=} 1,49$) incrementan la carga de trabajo.

En la misma línea, la incorporación de las figuras de coordinación de título ($x\bar{=} 2,48$) y de curso ($x\bar{=} 2,40$) no se perciben como mejoras de la calidad de la enseñanza. Esta figura (tanto en título como curso) obtienen la peor valoración en la USC, con $x\bar{=} 2,36$ y $x\bar{=} 2,24$ respectivamente; la UDC valora mejor la coordinación de título, sin llegar al 3 ($x\bar{=} 2,73$) y la UVigo la coordinación de curso con $x\bar{=} 2,67$. Así como se señala que los procesos de evaluación externa de los planes de estudios no mejoran la enseñanza ($x\bar{=} 2,36$) y no favorecen su actualización ($x\bar{=} 2,61$).

4.2. La actuación de las instituciones universitarias gallegas ante la crisis sanitaria

De acuerdo con el Real Decreto 463/2020, del 14 de marzo se suspende la docencia y solicita al profesorado la adaptación de sus materias para la continuidad no presencial de la formación. El 6 de abril los tres rectores de las universidades gallegas, junto con la Consellería, confirman que el curso 2019/2020 continuará de forma telemática hasta su fin, por lo que no se volverá a las aulas.

Durante el periodo que se concreta entre el 14 de marzo y el 29 de junio, las universidades emitieron resoluciones rectorales, instrucciones y materiales que precisan indicaciones sobre la enseñanza. Como se indica en la tabla 2, la USC emite el mayor número de resoluciones, caracterizadas por una mayor extensión y concreción; frente a la UDC, con un número menor, mayor brevedad y un carácter general. En cambio, en lo que respecta a los materiales generados por las universidades para el apoyo del PDI, destaca la UVigo, que además de los Manuales para la docencia y evaluación, publica el Código ético en espacios virtuales o las Indicaciones de atención a la diversidad.

De esta producción se refieren de forma directa al desempeño de la docencia telemática las resoluciones, instrucciones y materiales que se recogen en la figura 2.

	Resoluciones Rectorales	Instrucciones	Materiales
USC	17	6	3
Uvigo	15	6	6
UDC	12	4	1

Tabla 2. Cuantificación de la regulación y producción de materiales de las tres universidades gallegas. Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Línea temporal de la regulación y producción de materiales de las tres universidades gallegas referidos a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.



De la cual se observa, en primer lugar, el empleo reiterado del concepto “docencia virtual” para referirse a la solución de urgencia que ofrecen en garantía de la continuidad de la formación. En el caso de la USC, a pesar de que también figura este concepto, se aboga mayoritariamente por “teledocencia”, “evaluación telemática” y “formación no presencial”. En segundo lugar, atendiendo a la línea temporal de la figura 2, se extrae que la USC publica indicaciones para el equipo docente el primer día del estado de alarma, pero estas recogen únicamente las herramientas de las que disponen para el teletrabajo y teledocencia; indicaciones acerca del desarrollo de las clases o evaluación se retrasarán más de un mes. La UVigo, por otra parte, no emite indicaciones hasta el mes de abril, pero estas se publican antes de emitir el documento que recoge un compendio de herramientas institucionales disponibles (análogo al publicado por la USC). En cambio, en ambas instituciones, la resolución rectoral sobre las obligaciones docentes se adelanta a cualquier posible indicación referida a la adaptación pedagógica de la docencia. La UDC, en cambio, emite un bajo número de documentos oficiales, las herramientas, tips u otras recomendaciones generales se publican a través de la web y tanto las obligaciones docentes como la guía para impartir teledocencia se publican conjuntamente en un mismo material.

En lo que se refiere a las indicaciones para transformar la docencia, se distinguen: las obligaciones docentes e indicaciones para una respuesta telemática de urgencia (emitidas en el mes de abril por las tres universidades) y las indicaciones para afrontar el curso 2020/2021. En las primeras, las tres universidades explicitan la obligación de continuar con las tareas docentes de forma telemática, entre las que recalcan la comunicación con el alumnado y la operatividad del aula virtual. Se incide en la necesidad de suministrar al alumnado herramientas, materiales y orientaciones; temporalizar actividades; modificar guías docentes y definir pruebas de evaluación de acuerdo con las circunstancias. Las tres universidades mencionan en sus documentos la necesidad de atender a las características del nuevo escenario educativo, pero únicamente la UDC explicita la necesidad de evitar trasladar las sesiones presenciales al espacio virtual, aunque lo hace principalmente en términos de tiempo, como la duración de videoconferencias o vídeos (Medidas para la finalización del curso académico 2019/2020: Anexo 1).

Existe una disonancia entre universidades en lo relativo al calendario docente y el uso de herramientas institucionales: la USC y UDC recomiendan no modificar el calendario oficial o hacerlo lo mínimo posible, así como el uso exclusivo de herramientas institucionales para la docencia y evaluación. La UVigo, en cambio, recomienda efectuar clases asíncronas y en caso de ser síncronas antepone la conciliación familiar al calendario oficial, incidiendo en la función coordinadora de centros y departamentos para evitar solapamientos. Sobre el uso de herramientas institucionales, guías y manuales inciden en un primer momento en la no obligatoriedad del uso de herramientas institucionales, de uso recomendado pero opcional amparado por la libertad de cátedra; posteriormente, en la Resolución Rectoral del 24 de abril sobre la protección de datos se resuelve la obligatoriedad del uso de herramientas institucionales o aprobadas por la institución (previa solicitud).

Las indicaciones sobre la evaluación de las materias, defensa de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster se retrasan hasta la última semana de abril, sin grandes disonancias entre instituciones. En los tres casos se promueve la flexibilidad de plazos, horarios y modalidad. Para la evaluación de materias se insta a abogar por una evaluación continua formativa basada en instrumentos alternativos al examen y enumeran otras posibles formas de evaluación. La UVigo y la UDC recomiendan que en caso de ser inevitable la realización de exámenes, su peso en la nota final no suponga un porcentaje superior al 40%. En cambio, las indicaciones y recomendaciones que se presentan con un mayor desarrollo son de carácter técnico y recogen en exclusividad herramientas para realizar exámenes de diferentes tipos.

Es notorio que en lo que respecta al control del alumnado durante la docencia se aconseja en las tres universidades que el profesorado no recabe datos relativos a la conexión al aula virtual, asistencia u otros indicadores que sitúen en desventaja a quienes no dispongan de conexión a internet o los dispositivos requeridos. En lo que respecta a la evaluación, las tres universidades aconsejan la grabación de pruebas finales en función de la modalidad. La UVigo, en la Resolución Rectoral del 24 de abril sobre la protección de datos en la evaluación virtual, resuelve que no se requiere del consentimiento del alumnado para el control visual o

la grabación de su imagen, en su caso, durante la realización de pruebas de evaluación; y tanto esta como la USC, en la Guía para la realización de pruebas finales telemáticas, establecen que no se puede obligar al alumnado al empleo de redes secundarias de uso exclusivamente privado para vigilar la resolución de exámenes.

De cara al curso 2020/2021, la Xunta de Galicia emite en el mes de mayo un borrador de un plan para la implantación de un modelo de docencia mixta, de carácter opcional en el curso 2020/2021 y obligatorio para el 2021/2022. El cual es rechazado de forma unánime por las tres universidades y el profesorado; y retirada a fecha 26 de mayo de 2020. En consecuencia y atendiendo a la dificultad para volver a las aulas, las tres universidades trabajan en un Plan de impulso y consolidación de las competencias digitales como apoyo a la docencia presencial en el SUG para el curso 2020/2021, que por ahora solo ha sido compartido en forma de borrador por la UDC. Además, la UVigo y la USC han emitido, tal y como se recoge en la tabla 3, indicaciones institucionales para el desempeño de la docencia durante el curso 2020/2021. La UDC, por otra parte, a fecha 29/06/2020, solo ha publicado una nota informativa de la Gerencia sobre la nueva normalidad, que aborda la apertura de las instalaciones y celebración de eventos, sin reparar por el momento en la enseñanza.

	UVigo	USC	UDC
Propuestas	Medidas extraordinarias y urgentes para el desarrollo del curso 2020/2021	Bases para el desarrollo de una docencia presencial segura. Y Directrices para el desarrollo de una docencia presencial segura. Curso 2020/2021.	No existe a fecha 29/06/2020
Presencial	Se presenta como escenario exclusivo y natural en la normalidad.	Se presenta como escenario exclusivo y natural en la normalidad. El 31 de julio el Rector anuncia la modalidad que se adoptará en el curso.	
Escenarios	Mixto	Se activará mediante resolución rectoral de ser el caso y se emitirá una solución técnica para llevarlo a cabo. Los centros establecerán los turnos y criterios que garanticen su operativización.	El 31 de julio el Rector anuncia la modalidad que se adoptará en el curso.
Telemático	Se activará mediante resolución rectoral de ser el caso.	El 31 de julio el Rector anuncia la modalidad que se adoptará en el curso.	
Indicaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar la docencia considerando que parte se realizará imprescindiblemente de forma presencial y que otra podrá sustituirse. - Atención a las indicaciones sanitarias del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales. - Conservación de las guías docentes con un anexo que contemple la adaptación telemática. - Establecer sistemas de evaluación alternativos para activar de ser el caso. - Grabar las clases (voluntario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilizar la relación horas presenciales – crédito. - Aula virtual operativa. - Canales de comunicación con el alumnado. - Adaptación de contenidos. - Asegurar la accesibilidad. - Evaluación continua formativa (combinable con prueba final). - Programación de las materias para los tres escenarios, variando: contenidos, bibliografía, metodología, evaluación, recomendaciones y observaciones (excluye: objetivos, competencias y tiempo de dedicación). 	

Tabla 3. Medidas de actuación para el desarrollo del curso 2020/2021. Fuente: Elaboración propia.

Las directrices, en ambas instituciones, abundan en la necesidad de incorporar a los programas (en el caso de la USC) o las guías docentes (en el caso de la UVigo) explicaciones en relación a contenidos y actividades para un posible escenario no presencial, la incorporación de recursos accesibles en línea y la insistencia en la necesidad de incorporar evaluación continua, o en su caso, combinada con una prueba final. Se incorpora a partir de ahí, la intención de una propuesta formativa que abarca cuestiones metodológicas generales y se profundiza en las instrumentales, sobre todo para el apoyo al profesorado para la elaboración de material didáctico, tipo píldoras informativas (videos y videos tutoriales). Continúa estando ausente, en ambas



universidades, una visión holística del problema de la enseñanza en estos contextos y, de cara al próximo curso, el profesorado no tiene el apoyo sustantivo posible que le permita asumir con coherencia de conjunto la propuesta formativa de sus alumnos.

En estos dos momentos, ante la declaración del estado de alarma y de cara al inicio del curso 2020/2021, se pone a disposición del profesorado y alumnado las herramientas que figuran en la tabla 4. En el caso de la USC, se prevé la incorporación de nuevas funcionalidades en Moodle para el curso 2020/2021: pruebas test, software antiplagio, analytics y gamificación, entre otras (Bases para el desarrollo de una docencia presencial segura. Curso 2020/2021). La UVigo, por su parte, contempla la mejora de hardware y software, aludiendo a la posible inversión en programas especializados en la sustitución de prácticas y la creación de contenidos, pero no explicita herramientas por el momento (Medidas extraordinarias y urgentes para el desarrollo de la organización docente en el curso 2020/2021).

	USC	Uvigo	UDC
Herramientas	Moodle	FAITIC (Moodle y Caroline)	Moodle
	Office 365: TEAMS	Office 365	Office 365: TEAMS
		Campus remoto	
	Onedrive		Onedrive
	Turnitin	MATLAB	MATLAB
		Simulink	Whiteboard
			Stream
			UDCTV
		Forms	Forms
			Yammer

Tabla 4. Herramientas institucionales de las tres universidades. Fuente: Elaboración propia.

Alrededor de las indicaciones para la transformación docente y las herramientas surgen: a) FAQs, guías y videotutoriales en las webs institucionales; y b) cursos de formación en los organismos de formación permanente de las tres instituciones. En ambos casos, predomina el carácter técnico, su fin es el manejo instrumental de las herramientas. Muchos de estos recursos y videotutoriales pertenecen directamente a las empresas dueñas de la herramienta, como Microsoft, y ya se encontraban disponibles en YouTube u otros canales de comunicación de la empresa. En lo que respecta a la formación, predomina aparentemente el carácter instrumental, incluso en los títulos que ofertan formación pedagógica cuando se analiza el programa formativo (como el curso de implementación de la docencia online de la USC, que aborda aspectos pedagógicos de carácter superficial y aspectos técnicos del manejo de Moodle). En las otras universidades, este dato no puede afirmarse debido al acceso restringido a los programas de la formación.

De cara al curso 2020/2021, la UVigo plantea la configuración de cursos formativos centrados en la docencia y evaluación no presencial en los meses de junio, julio y septiembre, que permitan anticiparse al inicio del curso; y la configuración de cursos adaptados a las necesidades particulares de los centros una vez iniciada la docencia. La USC establece cinco líneas de formación para afrontar el curso 2020/2021, sin concretar las fechas es las que se llevará a cabo: metodologías de enseñanza-aprendizaje, diseño de recursos y materiales, sistemas de evaluación (diseño y capacidades de Moodle), tutorización, competencias informacionales y competencias digitales (manejo de software, propiedad intelectual, diseño de materiales, Teams y Campus Virtual).

En garantía de la calidad de la docencia telemática, con las indicaciones, herramientas, recursos y formación recibida; la Instrucción de la Secretaría General de Universidades del 6 de abril resuelve que: a) las instituciones deben adoptar medidas para garantizar el cumplimiento de las obligaciones docentes; y b) las modificaciones efectuadas sobre las guías para la adaptación telemática se consideran anexos a la memoria de verificación y deben ser remitidas a la Secretaría General de Universidades para su conocimiento. De esta devienen las resoluciones rectorales del 7 de abril de la USC y la UVigo; y el epígrafe 1 de las Medidas para la finalización del curso 2019/2020 de la UDC, que explicitan las obligaciones docentes, los mecanismos

institucionales para su control y la actuación en caso de incumplimiento. Por una parte, la UVigo y UDC asignan dicha competencia a los Departamentos y Decanatos de Centro, sin profundizar en su operativización; por otra, la USC regula que el cumplimiento de las obligaciones en cada materia debe acreditarse a través de un informe de cada titulación, elaborado por la coordinación del grado, y será el Departamento y Decanato quien actúe ante el incumplimiento de acuerdo con el reglamento institucional. Si bien la operativización del control de cumplimiento puede ser diferente entre facultades, en tanto que es competencia del centro en las tres universidades, implica una recogida de datos que circunscribe el rendimiento de cuentas de la labor docente del profesorado, cuyo objeto es el estudio del cumplimiento de sus funciones laborales y no la evaluación de la calidad de la enseñanza impartida por las instituciones.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de la primera fase del estudio, recabados meses antes de la declaración del estado de alarma, evidencian algunas de las condiciones con las que el profesorado se enfrenta a los desafíos de la enseñanza telemática de emergencia. En primer lugar, es mayoritaria la percepción de haber transformado su docencia en función del sistema de competencias y sistema de créditos, pero presentan contradicciones en las dimensiones didácticas de su propuesta formativa (Vidal Prado, 2012). A pesar del tiempo transcurrido desde el inicio de la reforma del EEES, encontramos en las tres universidades gallegas, aunque con pequeñas diferencias entre ellas, una concepción de la enseñanza básicamente presencial (casi el 70% del profesorado no imparte clases online), donde solo la UVigo revela cierto dominio y experiencia en otras modalidades, así como un desarrollo técnico que sugiere la apuesta institucional por este camino (Campus Remoto vs. Teams). Existe una predominancia de metodologías transmisivas, en las que el instrumento de evaluación más valorado es el examen. Dicen formar en competencias, pero las metodologías e instrumentos de evaluación empleadas se basan en contenidos; del mismo modo, afirman realizar evaluación continua, pero quizás entendida como suma de exámenes más que de evaluación del proceso; y se visualiza una confusión conceptual entre metodologías e instrumentos, lo que evidencia la escasa formación didáctico-pedagógica.

Las respuestas que han dado las universidades ante esta crisis reproducen esta concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos y la refuerza. Si bien se animó a apostar por metodologías alternativas para adecuar la docencia al nuevo escenario y se recomendó la evaluación continua sin prueba final, cuestiones que el profesorado no domina, el discurso que emerge de las diferentes normas impulsadas y las herramientas por las que apostaron las universidades, trasladan íntegra y directamente la tendencia presencial a la propuesta telemática: herramientas de videoconferencia (cuya propuesta pedagógica fundamental es la clase expositiva o la clase magistral) y exámenes. Las instrucciones, guías y formación se dirigen a la selección de herramientas tecnológicas o el manejo instrumental de las mismas; se hace un mayor énfasis en la creación de contenidos y nuevos materiales digitales (Valetsianos, 2020), mientras la dimensión pedagógica se encuentra ausente o se presenta de forma superficial. A lo cual se suma el enfoque de las propuestas formativas desarrolladas para afrontar la docencia telemática, en su mayoría de carácter instrumentalista que apunta a cambios superficiales de la docencia (el tipo de herramienta que se utiliza, por ejemplo, cómo hacer un video) sin profundizar en reestructuraciones sustantivas. El enfoque técnico se sustenta en la experiencia del profesorado gallego en la docencia online y en estudios que evidencian una baja competencia digital del profesorado (Duta, 2011, Pozos & Tejeda, 2018), que pueden sugerir la necesidad de abordar carencias instrumentales, pero a su vez revelan la dimensión pedagógica como una necesidad de urgencia: ya lo era antes del Covid-19 y se agrava cara un futuro b-learning que evidencia la necesidad de trabajar en un proceso formativo del profesorado a largo plazo, que ayude a reflexionar sobre el tipo de enseñanza que se desarrolla y el tipo de aprendizaje que promueve.

Todo esto en un contexto que no estimula el desarrollo profesional, ya que las condiciones de trabajo dificultan cambios estructurales en la docencia y suponen un impedimento para su desempeño profesional: la carencia de tiempo señalada y el valor atribuido a la docencia por el sistema de acreditación y promoción impide la adecuada planificación y reestructuración de las materias; las ratios dificultan la apuesta por nuevas formas de evaluación; y la falta de estabilidad del profesorado más joven añade a la falta de tiempo para la planificación la falta de recorrido disciplinar. Condiciones sobre las que no se incide a pesar de seguir presentes durante la crisis, más complejas y graves.



Se detecta, además, la ausencia de respuestas frente a cuestiones que impliquen una mirada holística, tales como la necesaria reestructuración de los contenidos de enseñanza a raíz de la mediación de las tecnologías, la estructura de participación colaborativa posible en contextos digitales mediados por la conectividad o las características que tiene que tener la orientación y el seguimiento del alumnado, entre otras. Las instituciones movilizan propuestas técnicas y la incorporación de nuevas herramientas como respuesta a una demanda inmediata de digitalización de la docencia, alejada de las necesidades de una universidad circunscrita en una realidad híbrida (Latour, 1993). En vez de esto, se ha instalado un falso dilema, oponiendo la enseñanza presencial a la docencia en línea, como si fuesen incompatibles en la sociedad contemporánea. La traslación mecánica de contenidos ha ayudado a minusvalorar la calidad de esta última y a instalar en el discurso el falso dilema de lo presencial/digital en un contexto que se caracteriza justamente por la hibridez de entornos en donde se interactúa. La vida cotidiana se mueve entre uno y otro con naturalidad, lo cual implica la necesidad de una movilidad semejante también en la enseñanza. El debate no está en la incorporación de tecnologías o la dicotomía digital/análogo, sino en qué implicaciones pedagógicas tiene la hibridez y cómo hacerle frente. Por lo tanto, la situación de crisis educativa generada por la emergencia sanitaria del Covid-19 no presenta desafíos relacionados con "lo digital", sino desafíos educativos, sin adjetivos o apellidos, ante una universidad distanciada de su tiempo (Coeckelberg, 2020).

En suma, los datos evidencian una universidad circunscrita en una reforma de la enseñanza impuesta verticalmente, desde el sistema político, sin un consenso del profesorado ni de expertos del ámbito educativo, que no se ha llegado a operativizar en las aulas (Alba-Pastor et al., 2005, Gutiérrez-Díez, 2009) y que es ajena a la realidad híbrida en la cual se circunscribe. Ante lo que se detecta, por una parte, falta de formación pedagógica; y por otra, una estructura y organización que antepone el control y la rendición de cuentas al desempeño docente (De Souza, 2007). Cuestiones que se detectan en los cimientos de la actuación institucional ante la crisis. Precisamente, las medidas de calidad de carácter mercantilista que se impulsaron desde el EEES (Díez-Gutiérrez, 2019), con las que el profesorado es muy crítico, guardan cierto paralelismo con las medidas de calidad que se impulsaron ante la emergencia sanitaria. Se identifica la calidad de la enseñanza con el cumplimiento de las funciones docentes y, en garantía de esta, se articula un sistema de auditoría que implican una mayor carga de trabajo al cuerpo docente, en tiempos complejos de desempeño profesional y conciliación familiar. La desconfianza generada por los medios telemáticos se revierte sobre el profesorado en forma de control desde las instituciones; y a su vez, el profesorado adopta la misma posición con el trabajo del alumnado, articulando medidas de control y potenciando la apuesta por el desarrollo técnico con este fin de cara al curso 2020/2021. En ese contexto, las amenazas a la agencia del profesorado provienen del control de arriba hacia abajo, ya sea a través de la regulación de entrada (prescripción de contenido, métodos y/o materiales didácticos) o la regulación de salida (dirección a través de los resultados) (Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015).

Teniendo en cuenta lo poco que se ha avanzado en la tan mentada digitalización de la universidad desde la implantación del EEES, y los datos que se han puesto a la luz en la presente investigación, se torna indispensable reflexionar sobre el pasado para no repetir los mismos errores. La crisis generada por el COVID-19 saca a la luz deficiencias estructurales y organizativas que están lejos de ser producto de una crisis sanitaria, sino que se gestan en el sistema educativo y en el universitario desde hace décadas. Las respuestas institucionales de las universidades ante esta situación tienen implicaciones políticas, económicas, sociales y pedagógicas; y del mismo modo, la complejidad de este marco requiere tener una mirada amplia de las respuestas que otros sectores han vertido a este escenario.

Se ha configurado un debate público en el que se hace eco la crítica de la digitalización de las universidades, la docencia de emergencia y las propuestas de modalidad en línea para el curso 2020-2021; en tanto que se identifican con el intento de emplear la crisis como pretexto para el desarrollo pleno de los procesos de marketización y privatización de las instituciones universitarias. Un atajo para conseguir los objetivos de las políticas neoliberales vigentes, con la consabida reducción de la financiación y el aumento de las desigualdades sociales. En ese marco, las diferentes versiones de enseñanza en línea estarían alineadas para centrarse en el aprendizaje del alumnado como cliente al que hay que atender; y en mejorar su selección para

lograr niveles de exigencia que posibiliten cubrir sus expectativas (Munro, 2018). Lo cual sitúa el peligro en la profundización de las brechas sociales, imposibilitando el acceso a los sectores más débiles.

Es importante estar alerta ante esta utilización de las modalidades en línea; sin embargo, esto puede oscurecer la necesidad de un replanteamiento de la enseñanza. No se puede obviar que el enfoque y los criterios teóricos-metodológicos en los que se desarrolla la docencia hoy en día necesitan ser revisados; y un sistema de apoyo técnico-didáctico débil al profesorado, sumado a una propuesta formativa cortoplacista y básicamente instrumental, no permite aprovechar este momento como un punto de inflexión que posibilite la incorporación de la universidad a las condiciones de la producción y distribución del conocimiento del siglo XXI. Tal y como advierte Daniel Innerarity (2020) en su libro *Pandemocracia: Una filosofía de la crisis del coronavirus* no se debería considerar la teoría como una pérdida de tiempo, ni siquiera en estos momentos de crisis, ya que gran parte de nuestros errores prácticos se deben a fallos teóricos.

Necesitamos comprender desde la complejidad y esto implica superar planteamientos dicotómicos platónicos - digital /análogo o presencial/en línea -; para pensar en clave de los aprendizajes que necesitan nuestros alumnos en este siglo y en la enseñanza que debemos desarrollar para que esto ocurra.

Agradecimientos

Financiación: Rede de investigación TELGalicia (ED431D 2017/12). Financiada por el Programa de consolidación e estructuración de unidades de investigación, de la modalidad redes, de la Xunta de Galicia.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Fernández-Regueira, U.; Gewerc, A.; Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Alba-Pastor, C.; Carballo-Santaolalla, R.; Estebanell-Minguell, M.; Pablos-Pons, J. D.; Paredes-Labra, J.; Ruiz-Moreno, N.; Zubillaga del Río, A. (2005). La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. (<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69023/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf?sequence=1>).
- Barnett, R. (2014). Universidades, conocimiento y currículum. Repensar la educación superior para el siglo XXI. In A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.17-54). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Priestley, M.; Biesta, G. J. J.; Philippou, S.; Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd.
- Brabazon, H. (2020). The academy's neoliberal response to COVID-19: Why faculty should be wary and how we can push back. (<https://academicmatters.ca/neoliberal-response-to-covid-19/>).
- Brenner, M. A. (2020). El silencio como ausencia pedagógica. *América Latina en Movimiento*. (<https://www.alainet.org/es/articulo/205718>).
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de docencia universitaria*, 14(2), 135-157. doi:10.4995/redu.2016.5806.
- Castañeda, L.; Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22). doi:https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y.
- Coeckelberg, M. (2020). The Postdigital in Pandemic Times: a Comment on the Covid-19 Crisis and its Political Epistemologies. *Postdigital Science and Education*. doi:10.1007/s42438-020-00119-2.
- De Alba, A. (2014). El papel de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento en los procesos de sobredeterminación curricular. In A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.143-178). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- De Sousa-Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Casa de las Americas.
- Díez-Gutiérrez, E. (2009) *Bolonia: ¿racionalización de la educación universitaria o modelo neoliberal?*. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 70-73. (https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3444/Aula_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y).



- Diez-Gutiérrez, E. (2019). *Neoliberalismo educativo: Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro: Barcelona. (<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=x5DBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=enrique+diez+ense%C3%B1anza+universitaria&ots=Vr2LJpOSK5&sig=Eg5sk8S8AvCJGQmZYtqh-TyqrFw#v=onepage&q=enrique%20diez%20ense%C3%B1anza%20universitaria&f=false>).
- Duta, N. (2011). Training Teachers University—Some reflections on the development of digital competence in the knowledge society. In *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning* (pp. 352-357).
- Escobar-Pérez, J.; Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. (http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf).
- Escudero, J. M.; Trillo, J. F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia. *Revista de Educación*, 57, 81-97. doi:10.1590/0104-4060.42112.
- Fabregat, J.; Guardia, L.; Forés, A. (2016). La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias. In E. Cano García & M. Fernández Ferrer (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 67-80). Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Márquez, E.; Leiva-Olivencia, J. J.; López-Meneses, E. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. doi:10.19083/ridu.12.558.
- Gewerc, A. (2008). Universidad y sociedad del conocimiento: ¿Es el e-learning la única respuesta?. (http://unisc.usc.es/informes/Informe2007_2008.pdf).
- Gewerc, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. In A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 179-220). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación aún es posible*. Morata: Madrid. (https://www.torrossa.com/digital/toc/2009/2648429_TOC.pdf).
- Goodson, I. (2014). Estudiando el cambio en el currículum y las reformas educativas. In A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 99-143). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trusts, T.; 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>).
- Innerarity, D. (2020). *Pandemocracia: Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003.
- Latour, B. (1993). *Nunca hemos sido modernos*. Madrid: Debate.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2018). "Making a Stand" Against Neoliberalism: Connections Between Critical Pedagogy and the "Green Tides" Movement for State Education in Spain. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 19(5), 360-372. doi:10.1177/1532708618809119.
- Mendioroz-Lacabra, A. M.; González, F. M. (2018). La universidad española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 407-426. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7730.
- Muñoz-Cantero, J.; Mato-Vázquez, M. D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el espacio europeo de educación superior. *Calidad en la educación*, 40, 320-334. doi:10.31619/caedu.n40.74.
- Munro, M. (2018) The complicity of digital technologies in the marketisation of UK higher education: exploring the implications of a critical discourse analysis of thirteen national digital teaching and learning strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(11). doi:10.1186/s41239-018-0093-2.
- Ordorika, I. (2014). Universidades latinoamericanas frente al mercado global de la Educación Superior: ¿cómo ser competentes sin conocimientos?. In A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 55-98). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Osinski, I.; Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. (<http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf>).
- Paris, C.; Lung, P. (2008). Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 253-268. doi:10.1080/10901020802275302.
- Pedraza, N.; Farías, G.; Lavín, J.; Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 8-24. (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13225611011>).
- Pozos, K.; Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.
- Priestley, M.; Biesta, G. J. J.; Philippou, S.; Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36, 119-152.
- Toom, A.; Pyhältö, K.; O'Connell Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 615-623. doi:10.1080/13540602.2015.1044334.
- Turnbull, M. (2005). Student teacher professional agency in the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 195-208. doi:10.1080/13598660500122116.
- Valetsianos, G. (2020). A pan-Canadian effort in online education? PD not content. George Veletsianos, PhD. A place to log ideas and

thoughts. (<https://www.veletsianos.com/tag/covid19/>).

Vidal Prado, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283. (<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/article/view/2244>).

Zempoalteca, B.; Barragán, J. F.; González-Martínez, J.; Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. doi:10.32870/Ap.v9n1.922.

