

Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19

Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the COVID-19 pandemic

Fernando Gil Villa. Universidad de Salamanca. España.

gilvi@usal.es

[CV]     

José David Urchaga Litago. Universidad Pontificia de Salamanca. España.

jdurchagali@upsa.es

[CV]     

Adrián Sánchez-Fdez. Universidad de Salamanca. España.

adriansf@usal.es

[CV]     

Este trabajo ha sido desarrollado gracias a la financiación concedida por la USAL al SEVIN dentro del Programa XIII (2020): Programa para la financiación de Grupos de Investigación Reconocidos en función de sus publicaciones, resuelto en la sesión del Consejo de Investigación de 16 de abril de 2020 de la USAL; y gracias a la colaboración de la Sociedad Española De Excelencia Académica (SEDEA).

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

Gil-Villa, F., Urchaga, J.D. y Sánchez-Fdez, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>

RESUMEN

Introducción: El confinamiento ha propiciado el debate sobre la digitalización y la enseñanza virtual. El objetivo es exponer las desventajas del sistema telemático adoptado durante la cuarentena en los apartados de igualdad de oportunidades, bienestar y satisfacción y calidad docente; centrado en el nivel de enseñanza universitario y considerando de forma especial los aspectos de la comunicación de la universidad con el alumnado. **Metodología:** Se han realizado dos cuestionarios sociológicos, ambos distribuidos por medios telemáticos, a estudiantes universitarios: una al inicio del confinamiento (n: 1612) y otra en el periodo de exámenes (n: 872). **Resultados:** Un 90% de estudiantes prefiere la enseñanza presencial y un 80% considera que su universidad no se ha adaptado adecuadamente. La mayoría considera que aprenderá menos, que su expediente quedará afectado y que tendrán más dificultades para encontrar trabajo. Más de la mitad de los estudiantes ha

sufrido experiencias vitales cercanas relativas al coronavirus y sienten desinformación e incompreensión por parte de las universidades. **Discusión:** La educación virtual dificulta la igualdad de oportunidades, por tanto, el logro de una sociedad inclusiva expuesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Conclusiones:** Se ha detectado una mala comunicación institucional universitaria, tanto en la comunicación hacia al alumnado, como en la escucha al mismo.

PALABRAS CLAVE: COVID-19; universidad; docencia virtual; sociedad inclusiva, desinformación, confinamiento.

ABSTRACT

Introduction: Confinement has fostered the debate on digitization and virtual teaching. The objective is to expose the disadvantages of the telematic education system adopted during the quarantine on subjects like equal opportunities, well-being and satisfaction, and teaching quality; focusing on the university education level and taking into account the management of communications with the students. **Methodology:** Two surveys, both distributed by online means, were carried out on university students, one at the beginning of the confinement (n: 1612), and another in the examination period (n: 872). **Results:** 90% of students prefer face-to-face teaching and 80% consider that their university has not adapted adequately. Most believe that they will learn less, that their academic record will be affected, and that they will have more difficulties while finding a job. More than a half of the students have suffered close experiences related to coronavirus and they feel a lack of understanding on the university side. **Conclusions:** Universities have shown a poor institutional communication performance during the pandemic, both in communication with students and in listening to them.

KEYWORDS: COVID-19; university; virtual teaching; inclusive society; misinformation; confinement.

CONTENIDO

1. Introducción. 1.1. Desigualdades y brecha digital. 1.2. Bienestar y satisfacción de los actores educativos. 1.3. Sistema universitario. 2. Objetivos. 3. Metodología. 3.1. Muestra e instrumentos del Estudio 1. 3.2. Muestra e instrumentos del Estudio 2. 4. Resultados y Discusión. 4.1. Resultados del Estudio 1. 4.2. Resultados del Estudio 2. 4.3. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 ha llevado, obligatoriamente, a un paréntesis en el que una parte importante de la vida presencial se ha virtualizado. Durante el proceso y tras él comienza la valoración subjetiva de la experiencia, que en muchos casos lleva a una toma de posición simplista a favor o en contra. La polarización de las actitudes suele acentuarse con la aparición de sucesos imprevistos que generan tensiones profundas y debates intensos en la opinión pública. La polarización cumple una función psicológica de distensión, ya que sirve para rebajar la ansiedad generada por la confusión en contextos de incertidumbre y la consiguiente falta de pautas de orientación de la acción social. Es más fácil elegir entre dos opciones que entre una amplia gama de posibilidades que implican matices y por consiguiente exige un mayor esfuerzo de reflexión para discernir entre los mismos.

El debate sobre la digitalización en la sociedad no es nuevo. Su evolución depende en parte de los acontecimientos sociales relevantes. Con la pandemia, la opinión pública parece tomar conciencia de que una mayor digitalización podría ser una buena estrategia preventiva ante cualquier crisis

imprevista. Se genera así una retórica que arrastra a los informadores. Oímos por ejemplo que la digitalización en general, y de la educación en particular, habrían “venido para quedarse”. Oímos por ejemplo que la digitalización de la educación, en particular, y de la digitalización en general, habrían “venido para quedarse”. Sin embargo, la red y las TIC son herramientas habituales en la formación; sobre todo en la universitaria, con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (Gutiérrez et al., 2010; Elche et al., 2019). Tal retórica parece eludir el hecho de que el grado de implementación de tales tecnologías es una opción política, en el sentido amplio de la palabra.

En este trabajo analizaremos las repercusiones de las relaciones virtuales en el ámbito de la enseñanza, uno de los que mejor permiten la observación del impacto de la cuarentena. Para ello, repasaremos los debates que desde la sociología se han planteado acerca de los efectos del modelo de enseñanza on-line en la igualdad de oportunidades, en la violencia escolar, en el bienestar y la satisfacción de los actores escolares y en el sistema universitario. Se expondrán una selección de investigaciones recientes realizadas en los diferentes niveles educativos (desde primaria a universidad) con el fin de plantear un marco general a la problemática social planteada. Somos conscientes que los diferentes niveles educativos tienen sus particularidades (por ejemplo, el alumnado de primaria necesita de un acompañamiento de adultos que no se da en el nivel universitario), pero también comparte retos comunes (por ejemplo, la brecha digital o el aislamiento debido al confinamiento). Tras esta justificación expondremos los resultados obtenidos de dos estudios realizados con estudiantes de universidades con enseñanza presencial que durante la pandemia han recibido la docencia y evaluación de forma no presencial. El presente trabajo se realiza únicamente desde una perspectiva sociológica, y pretende realizar aportaciones que deben ser sumados a un diálogo interdisciplinar tan necesario en el campo de la enseñanza y para un contexto de confinamiento (especialmente con los ámbitos educativo, político y tecnológico).

1.1. Desigualdades y brecha digital

El largo confinamiento sufrido en los primeros meses de 2020 ha supuesto una puesta a prueba del minoritario modelo de escolarización en el hogar (*homeschooling*) de forma masiva. Una exposición general y provisional de los resultados esperados debe tener en cuenta varios niveles. Hay países donde el acceso de la población a internet no llega a la mitad. La llamada brecha digital deja fuera de juego a millones de personas. En otros países, como muchos europeos, el porcentaje casi se acerca al 100%. Pero esa disponibilidad material no acaba con la desigualdad. Entra aquí un segundo nivel, que podemos desdoblar a su vez en dos: el contexto físico y el contexto cultural/académico del hogar, los cuales, en diversos grados, pueden mejorar o empeorar el proceso de aprendizaje virtual en relación al presencial que se tenía antes de la pandemia.

Un trabajo sobre 20 centros educativos de Logroño (La Rioja, España) de infantil y primaria, recién publicado, observa desigualdades educativas generadas por el uso de las TIC en función de los contextos socioculturales de los centros (Chinchurreta, 2020). Cabrera recoge testimonios durante la pandemia que reconocen la falta de preparación de algunos padres para ayudar a sus hijos con los deberes telemáticos, algo manifestado por organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO (2020, p.127). Este sería un claro indicio de aumento de la desigualdad de oportunidades educativas. Esta situación puede afectar indirectamente en universitarios que durante el confinamiento hayan tenido que asumir roles de ayuda, por ejemplo con hermanos pequeños.

La ayuda educativa de los padres depende no solo de su formación, sino también de su consideración subjetiva sobre la utilidad de dedicar una cantidad considerable de esfuerzo a la misma. En algunos casos esto depende de las expectativas que tienen sobre la educación de sus hijos. En algunos entornos étnicos o con rasgos de vulnerabilidad y exclusión social, puede darse un clima de

pesimismo y desilusión que genera actitudes de desvalimiento. Pero en otros casos se trata simplemente de acción racional a la que se puede sumar la picaresca. Se trata de invertir el mínimo tiempo –aunque en el confinamiento este no sea un bien escaso–, para lograr el máximo beneficio en las notas finales. A ello contribuye el tipo de normas impuesto. Puesto que la cuarentena afectó al último trimestre, la mayoría de las administraciones educativas regionales españolas optaron por una estrategia laxa de cara a la evaluación final, generando efectos no deseados como una tendencia a la baja en el esfuerzo y una disminución del capital social dedicado a los alumnos. La medida consigue disimular o encubrir los registros más graves de la desigualdad en los entornos menos favorecidos, pero pagando un precio: el de frenar el aprendizaje en amplios sectores medios, perjudicando a algunos de ellos.

En igualdad de condiciones, es decir, eliminada la brecha digital objetiva y subjetiva, la ventaja más clara de la educación virtual es la comodidad instrumental que propicia a la hora de compartir la información y el conocimiento, por ejemplo, en comparación con el papel. Otros aspectos positivos adyacentes los encontraríamos en la puesta en marcha de paraguas de alfabetización de bajo coste (*low cost*) para poblaciones con pocos recursos, o el apoyo de las redes de afinidad. Fernández-Enguita observa que ninguna de estas ventajas supone una garantía de igualdad o democratización de las trayectorias de aprendizaje, porque cuanto más abierto es un medio, más depende la orientación de los propios recursos del capital cultural disponible (2017, p.410).

Un aspecto añadido y específico de la diferencia de los contextos familiares en la educación durante el confinamiento es el del espacio, el cual no se refiere solo a los metros cuadrados disponibles y al ambiente de trabajo intelectual más o menos adecuado; sino a la densidad demográfica y a las consecuencias que pueda tener la situación de encierro en las relaciones que se establecen entre los miembros del hogar. Un estudio realizado con 1.143 padres españoles e italianos que han convivido durante el confinamiento con hijos de 3 a 18 años, ha mostrado que en los hogares donde esos padres perciben la convivencia como más difícil o problemática, los hijos habrían expresado mayor nerviosismo, ansiedad, frustración, dificultad para concentrarse y propensión a discutir o exhibir mal humor (Orgilés et al., 2020). En un contexto de miedo y vida amenazada, la agresividad puede surgir inconscientemente como mecanismo para sentirse vivo (Mazza et al., 2020). Otro trabajo con datos de llamadas a la policía en 15 áreas metropolitanas de EEUU ha detectado un aumento del 10% por razones de violencia doméstica durante el confinamiento debido a la pandemia, lo que debe suponer una cantidad mucho mayor dado el alto número de casos no declarados en este tipo de denuncia (Leslie y Wilson, 2020). Hay que tener en cuenta que en un 60% de los hogares con antecedentes de maltrato conviven niños (Campbell, 2020).

En este punto hay que considerar la comparación entre los contextos físico y virtual, concretados en las relaciones de enseñanza. Aparentemente, podría usarse el tema del acoso como argumento a favor de una educación virtual. Sin embargo, dos consideraciones lo matizan. Por un lado, la posibilidad de que el acoso escolar se pueda seguir practicando como ciberbullying (Martínez Rodríguez, 2017). Algunos autores no dudan en calificar de alarmante el estado de acoso escolar actual en buena parte debido al impacto de las TIC (Pérez Vallejo y Pérez Ferrer, 2016, p.11). Un fenómeno que no solo se da entre adolescentes sino también entre estudiantes universitarios, donde algunos estudios encuentran porcentajes de víctimas y maltratadores de alrededor del tercio (Redondo et al., 2017), y especialmente en las plataformas más usadas –Facebook, Whatsapp, Instagram y Youtube– y entre las mujeres matriculadas en los primeros semestres (Dorantes, 2016). En el otro extremo del sistema, también se ha podido comprobar una discrepancia de género con mayores frecuencias de ciberacoso en chicas, aunque suele tratarse de diferencias de género poco significativas; siendo la conducta más confesada por las víctimas el ser objeto de mentiras y rumores a través del móvil (Muñoz Ruiz y

Muñoz Ruiz, 2019). La incidencia de estos hechos incluso llegaría a afectar a la mitad de algunas muestras poblacionales (Pérez y Vicario-Molina, 2016).

1.2. Bienestar y satisfacción de los actores educativos

El confinamiento ha supuesto un mayor tiempo de exposición a las pantallas, con los riesgos que conlleva, sobre todo en el caso de los jóvenes (Margaritis et al., 2020). Un estudio con dos muestras, una italiana y otra española, observa que si antes de la cuarentena solo un 3,3% de los estudiantes adolescentes miraban las pantallas más de tres horas diarias, en ese periodo el porcentaje se dispara prácticamente al triple: 89,7% en la muestra española y 81,6% en la italiana (Orgilés, M. et al., 2020).

La exposición excesiva a las pantallas suele estar relacionada con la falta de realización de ejercicio físico suficiente. El trabajo recién mencionado encuentra una disminución del ejercicio físico en ambos colectivos, español e italiano, sin diferencias significativas. Considerando que, en general, la ingesta calórica durante el confinamiento no disminuye sino que incluso aumenta, y que por contra se gasta mucha menos energía (entre un 35 y un 40% menos), algunos autores calificaron situaciones como la del confinamiento por COVID-19 en la primera mitad del 2020 como de “tormenta perfecta” para el desarrollo de enfermedades metabólicas, al sumarse aspectos como la gran variedad de canales de televisión bajo demanda, el aumento del tiempo libre, el aburrimiento o el mal humor (Narici et al., 2020; Andrade, 2020). En aquellos estudios en los que se observa un aumento de ingesta de comida saludable durante el confinamiento, esta no impide un aumento paralelo de azúcares (Ruiz Roso et al., 2020).

Desde el lado del profesorado se observa, en primer lugar, un exceso de trabajo y un plus de estrés, en el que han influido la necesidad de reciclarse a marchas forzadas en los procedimientos virtuales de relación con sus colegas, en la planificación y en los alumnos en la docencia. A esto hay que sumar una avalancha de normas sobrevenidas, prácticamente improvisadas a diario, que dificulta su asimilación y aumenta la percepción de exceso burocrático. Por otro lado, en cuanto a la percepción de la bondad del nuevo sistema, sobresale como objeción la imposibilidad de poner en marcha un sistema de garantías de evaluación objetiva medianamente sólido.

Tiene lugar aquí una paradoja: el sistema se ve obligado a confiar en la honestidad de los estudiantes, valor que es fruto de cierto tipo de educación. En el modelo actual, basado en la competencia y el éxito individual, la ausencia de experiencias pedagógicas que cultiven la ética de forma transversal provoca que ese valor no crezca con facilidad. La prueba está en que la fuerte presencia de prácticas de corrupción en el nivel público y privado se sustentan en actitudes que parecen ser más toleradas por las generaciones más jóvenes: así, por un lado, en la *15ª Encuesta global sobre integridad en los negocios*, publicada en 2018, con 2.550 ejecutivos de 55 países entrevistados, se observa cómo el fraude y la corrupción en los negocios no ha disminuido en los últimos años; y por otro lado, otro estudio muestra que uno de cada cinco menores de 35 años cree que los pagos en dinero negro (sin declarar) están justificados para sobrevivir, frente a uno de cada ocho que superan esa edad.¹

1.3. Sistema universitario

Desde hace algunos años, el debate sobre la universidad se polariza entre seguir un modelo humanístico o uno tecnoburocrático: impulsar la crítica y los movimientos sociales o aportar patentes

¹ [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-encuesta-global-integridad-negocios-2018/\\$FILE/EY-encuesta-global-integridad-negocios-2018.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-encuesta-global-integridad-negocios-2018/$FILE/EY-encuesta-global-integridad-negocios-2018.pdf)

y protocolos de actuación para resolver los problemas sociales; personalización o anonimato; ritualismo y lazos comunitarios o credencialismo y puro interés laboral. El único consenso sobre el futuro, planteado sobre estas bases, es la enorme incertidumbre en la que nos encontramos (Izak et al., 2017, p.9).

Las universidades españolas que pasan por tener un mayor desempeño y por tanto éxito (Politécnica de Valencia, Pompeu Fabra, Autónomas de Madrid y Barcelona), se caracterizan por un cambio en la cultura organizacional que encara nuevos objetivos. Entre ellos destacan la captación de fuentes de financiación externas, ya sea a través de la investigación, la transferencia o de políticas de recaudación de fondos o la aspiración a distinguirse a través de un cribado de los títulos ofrecidos en función de las nuevas demandas surgidas del mercado laboral y reflejadas en los potenciales estudiantes (Escribá et al., 2019). En este contexto, en buena parte impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior, la oferta de universidades privadas aumenta su proporción incluso en países de poca tradición, como España. Episodios críticos como la pandemia de COVID-19 estimula la publicidad de universidades on-line que se alimentan del clima liberalizador anterior. De este modo, se superpone el debate sobre la enseñanza virtual, ya que muchos de los alumnos que han optado por estas nuevas universidades privadas lo hacen porque su enseñanza es on-line, y las que son presenciales garantizan, en la mayoría de los casos, una enseñanza on-line durante el confinamiento, con el profesorado dando las clases en directo, y en el mismo horario que en el presencial; además suelen ofrecer la posibilidad de que visionar las clases fuera de ese horario ya que han sido grabadas y están disponibles en plataformas educativas.

La enseñanza virtual no parece haber ayudado a disminuir el ritmo que la mayoría de los habitantes de este planeta llevamos en nuestras vidas y que está acompasado al ritmo veloz de cambio social. Una encuesta del CSIF realizada en mayo del presente año a diez mil profesores encuentra que un 93% de los docentes confiesa sentirse estresado durante el confinamiento debido al trabajo generado por la educación a distancia, que se suma al burocrático habitual.² Por parte de los estudiantes, el Frente de Estudiantes, en su informe *El sistema educativo en la crisis del COVID-19*, observa que la docencia virtual ha llevado a una sobrecarga académica, lo que, entre otras cosas, aumenta el nivel de estrés y ansiedad.³

En opinión de algunos autores, de no variar el rumbo, las instituciones de educación superior podrían estar abocadas en un futuro próximo, al menos en ciertos lugares, a un colapso parecido al sufrido por el sector de la banca o la vivienda. La educación virtual reforzaría esa tendencia (Alvesson, Gabriel y Paulsen, 2017: 143). Una tendencia caracterizada por el incremento de la falta de sentido de la investigación científica, explicada a su vez por varios factores entre los que se encuentra la organización de la carrera académica centrada en las publicaciones estandarizadas más que en la labor docente o en la falta de convencimiento acerca de los objetivos declarados por la ciencia para solucionar los problemas sociales.

2. Objetivos

Conocer, desde el punto de vista subjetivo del alumnado, cómo la enseñanza universitaria presencial se ha adaptado a la docencia virtual. Específicamente, sus representaciones, opiniones y expectativas subjetivas, en los aspectos de la comunicación de la universidad (rectorado, profesorado) con el alumnado, la enseñanza en entorno virtual, la forma de evaluación, el rendimiento académico, las

² <https://www.csif.es/contenido/nacional/general/297367>

³ https://www.frentedeestudiantes.es/wp-content/uploads/2020/04/Informe_COVID19.pdf (páginas 8 y 9).

expectativas laborales, así como conocer qué otras dificultades han tenido en este entorno telemático de enseñanza. El objetivo final es dar a conocer retos que plantea esta situación.

3. Metodología

Este estudio de investigación se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa en la que la recogida de datos se realizó mediante dos cuestionarios sociológicos: una en el inicio del confinamiento (Estudio 1) y otra en el periodo final del curso (Estudio 2). Los cuestionarios, que incluyen varias preguntas identificativas (edad, sexo, universidad, curso académico, titulación y tamaño de la población de residencia durante el confinamiento), fueron revisados previamente por tres expertos, y se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes universitarios.

La población objeto de estudio son los estudiantes de universidades españolas con modalidad de enseñanza presencial.

La difusión de las encuestas se realizó a través de las redes sociales, donde el contacto con los estudiantes se logró a través de asociaciones de estudiantes, facultades y delegaciones de alumnos de distintas universidades españolas; así como a la Organización Internacional de Juventud (OIJ), la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) y otras agrupaciones juveniles con una alta representación de estudiantes universitarios. De forma paralela, se siguió también un muestreo por bola de nieve, al solicitarse a los participantes que divulgaran las encuestas entre otros estudiantes universitarios. El uso de las redes sociales como instrumento para captar la muestra se justifica por su amplio alcance entre la población joven, entre la que se encuentran los individuos de interés para el estudio. Las encuestas son anónimas, la participación voluntaria y no se reporta ningún tipo de compensación por la realización de las mismas. Hay que aclarar que aunque el muestreo se realizó en los dos estudios por el mismo procedimiento, las muestras son independientes, por lo que habrá casos que hayan participado en ambos estudios y otros solo en uno. Ambos estudios son independientes, por lo que presentan objetivos y cuestionarios propios.

3.1. Muestra e instrumentos del Estudio 1

La muestra está compuesta por 1612 estudiantes universitarios de 59 universidades presenciales españolas. El 33,5% son varones y un 66,5% mujeres. En cuanto al expediente académico, la mayoría (48,8%) declara tener una nota media de aprobado, un 48,1% de notable y un 3,1% de sobresaliente (la nota media global es de 7,1 puntos). La muestra se recogió durante el confinamiento, del 20 de abril (cinco semanas después del cierre de las universidades, 13-III) al 1 de mayo de 2020, a pocas semanas del periodo de exámenes (varía según la universidad y facultades, pero en general, en España, comienza a mediados de mayo).

El cuestionario empleado está compuesto por las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que tu Universidad se ha adaptado adecuadamente a la docencia virtual y que las clases mantienen el nivel de la docencia presencial? (Sí/No).
2. ¿Cómo valoras las medidas adoptadas por tu Universidad para las evaluaciones? (Muy mal, Mal, Regular, Bien, Muy bien).
3. ¿Cómo consideras que está siendo tu rendimiento académico (dedicación a trabajos y estudio) respecto a antes del confinamiento? (Peor, Igual, Mejor).
4. Respecto a tu formación y aprendizaje ¿crees que se va a ver afectada y va a tener déficits respecto a promociones anteriores? (Sí/No).

5. ¿Crees que todas estas circunstancias pueden afectar a tu nota media? (Negativamente, No, Positivamente).
6. ¿Crees que la pandemia de COVID-19 va a tener impacto negativo en tu empleabilidad? (Sí/No).
7. ¿Valoras más la posibilidad de buscar trabajo fuera de España debido a la situación actual? (Sí/No).
8. ¿Qué proyección consideras que tiene tu futuro laboral? (Muy mal, Mal, Regular, Bien, Muy bien).
9. Indica aquí cualquier comentario, queja, o reflexión sobre la situación y medidas adoptadas por la comunidad universitaria en torno a la pandemia de COVID-19.

3.2 Muestra e instrumentos del Estudio 2

La muestra está compuesta por 872 estudiantes universitarios de Grado de 43 universidades presenciales españolas y de 47 titulaciones diferentes. La media de edad de los encuestados es de 21,85 años (SD: 4,86; mediana: 21 años; rango: 18-68 años; el 94,2% entre 18 y 27 años), siendo el 77,5% mujeres y un 22,5% varones. Según curso, el 30% era del primer curso de Grado, un 23,1% de 2º, un 22,1% de 3º y un 24,8% de último curso. Por tamaño del núcleo de residencia un 18,8% eran de poblaciones rurales (menos de 5000 habitantes), un 28,9% de ciudades pequeñas (entre 5000 y 50000 habitantes), un 23,3% de ciudades medianas (50001-200000 habitantes), y un 29,0% de grandes ciudades (más de 200000 habitantes). La fecha de recogida de datos fue entre el 31 de mayo y el 27 junio de 2020; fechas en que las clases ya habían finalizado, y en muchos casos el periodo de evaluación.

El cuestionario empleado está compuesto por tres preguntas relativas al objeto de estudio referente al tema de educación, dos preguntas sobre implicación social y cuatro preguntas sobre vivencias personales significativas durante el confinamiento:

1. ¿Cómo valoras, en general, la educación virtual que has recibido? (Nada satisfactoria, Poco satisfactoria, Bastante satisfactoria, Muy satisfactoria).
2. ¿Cómo valoras, en general, la evaluación? (Nada satisfactoria, Poco satisfactoria, Bastante satisfactoria, Muy satisfactoria).
3. Si tienes que elegir, ¿qué prefieres? (La educación presencial / La educación virtual).
4. ¿Has trabajado como voluntario en alguna ONG, Fundación, Asociación, etc. durante el confinamiento? (Sí/No).
5. ¿Crees que todas estas circunstancias pueden afectar a tu nota media? (Negativamente, No, Positivamente).
6. ¿Crees que tras el confinamiento aumentará el número de voluntarios? (Sí/No).
7. ¿Ha fallecido algún pariente o amigo/a durante el confinamiento? (Sí/No).
8. ¿Valoras más la posibilidad de buscar trabajo fuera de España debido a la situación actual? (Sí/No).
9. ¿Ha enfermado algún pariente o amigo/a de COVID-19? (Sí/No).
10. ¿Con cuántas personas has convivido durante el confinamiento? (Sólo/a, Con otra persona, Más de dos personas).

4. Resultados y Discusión

4.1. Resultados del Estudio 1: Expectativas y percepción previa a la adaptación de la universidad

4.1.1. Opinión sobre la adaptación de la universidad en docencia y evaluación

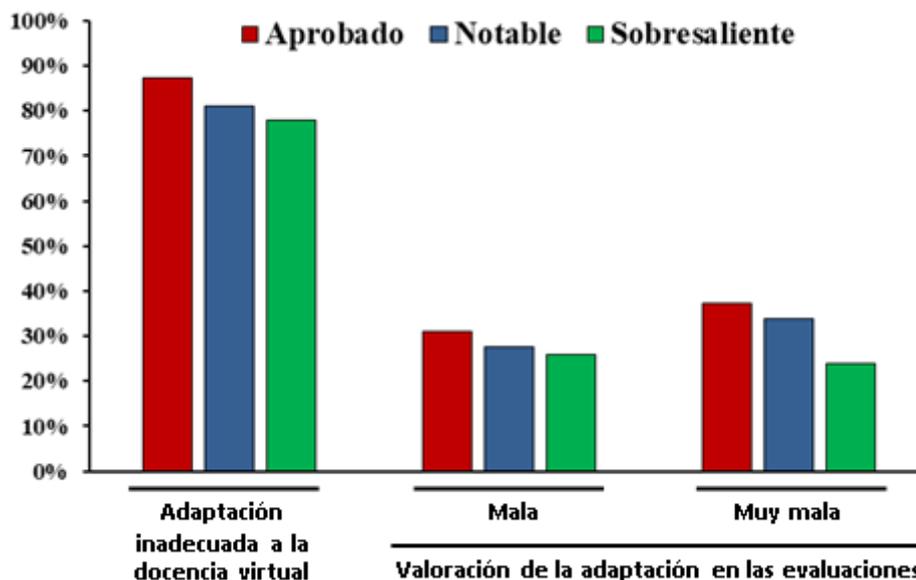
Un 84,0% considera que la universidad no se adaptó adecuadamente a la docencia virtual y que las clases mantienen el nivel de la docencia presencial; y un 64,5% valora que las medidas adoptadas por su universidad para las evaluaciones han sido muy malas (35,2) o malas (29,3%) (solo un 8,2% considera que bien y un 1,4% muy bien).

Tabla 1. Respuestas sobre la adaptación de la universidad en docencia y evaluación

	Nivel			Total	C
	Aprobado	Notable	Sobresaliente		
¿Se ha adaptado adecuadamente la Universidad?					
– No	87,3%	81,1%	78,0%	84,0%	.088**
– Sí	12,7%	18,9%	22,0%	16,0%	
Valoración de la adaptación en las evaluaciones					
– Muy mal	37,3%	33,8%	24,0%	35,2%	.148***
– Mal	31,0%	27,7%	26,0%	29,3%	
– Regular	25,7%	26,0%	30,0%	26,0%	
– Bien	5,7%	10,3%	14,0%	8,2%	
– Muy bien	0,3%	2,2%	6,0%	1,4%	

*** $p < .001$; C: Coeficiente de Contingencia.

Fuente: elaboración propia



Gráfica 1. Respuestas negativas sobre adaptación virtual según rendimiento académico

Fuente: elaboración propia

El expediente académico muestra una asociación significativa con la percepción de la adaptación de la universidad a la docencia virtual manteniendo el nivel de la enseñanza presencial ($C: .088$; $\chi^2: 12.62$, $p: .002$) así con la evaluación ($C: .148$; $\chi^2: 36,21$, $p < .001$). Se aprecia que se agranda la brecha en función del rendimiento académico, y en ambas variables aumenta la valoración negativa entre el alumnado con un expediente de aprobado, así sólo un 12.7% de los que tiene de expediente aprobado considera que la universidad se ha adaptado frente al 22.0% del alumnado de expediente de sobresaliente. En el caso de la valoración de la evaluación, ésta también es más negativa.

4.1.2. Expectativas de la influencia de las medidas adoptadas en el rendimiento académico

Una amplia mayoría (74,4%) considera que su rendimiento académico es peor en comparación a antes del confinamiento (sólo un 9,9% mejor); el 87,5% que su formación va a tener déficits en comparación con promociones anteriores; un 88,5% que su nota media puede quedar afectada negativamente (sólo un 2,8% positivamente).

Tabla 2. Respuestas sobre la influencia de las medidas adoptadas en el rendimiento académico.

	Nivel			Total	C
	Aprobado	Notable	Sobresaliente		
Rendimiento académico durante el confinamiento					
– Peor	75,4%	73,1%	78,0%	74,4%	,090*
– Igual	13,0%	18,7%	14,0%	15,8%	
– Mejor	11,6%	8,2%	8,0%	9,9%	
¿Se afecta negativamente tu formación respecto a promociones anteriores?					
– No	10,7%	13,5%	24,0%	12,5%	,075*
– Sí	89,3%	86,5%	76,0%	87,5%	
¿Va afectar a tu nota media?					
– Sí, negativamente	90,7%	86,3%	86,0%	88,5%	,079*
– No	6,5%	11,0%	10,0%	8,7%	
– Sí, positivamente	2,8%	2,7%	4,0%	2,8%	

* $p < ,05$. C: Coeficiente de Contingencia.

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que el nivel académico se relaciona, débil pero significativamente con la percepción de un cambio a peor en el rendimiento académico ($\chi^2: 13,14$, $p: .011$), en la creencia de una formación inferior respecto a las promociones anteriores ($\chi^2: 9,18$, $p: .010$) y con la creencia de que su nota va a empeorar ($\chi^2: 10,15$, $p: .038$). Dependiendo del nivel académico se observan algunas diferencias. Así, el alumnado de sobresaliente considera que su rendimiento está siendo peor en comparación con el de aprobado (sobresaliente: 78%, aprobado: 75,4%). Por otra parte cree que su formación no va a quedar tan afectada (sobresaliente: 24%; aprobado: 10,7%) y que su nota media no va a quedar negativamente tan afectada (sobresaliente: 86%; aprobado: 90,7%).

4.1.3. Expectativas de la influencia de la pandemia en el futuro laboral

Respecto a su empleabilidad, el 82,9% cree que la pandemia de COVID-19 va a tener un impacto negativo; de tal forma que en su proyección de futuro laboral hay más perspectivas negativas o no

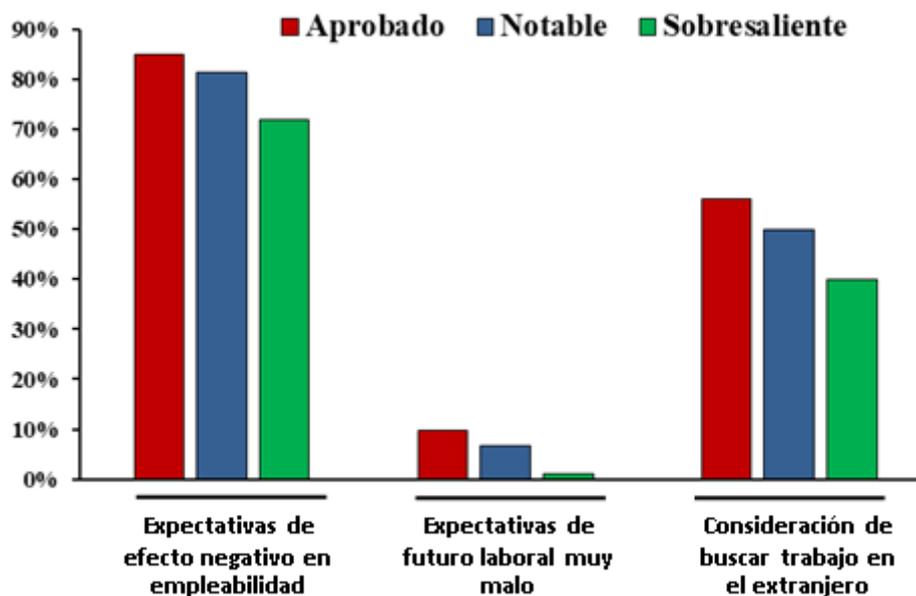
positivas (8% muy mal, 17,8% mal, 42,2% regular) que positivas (26,1% buena, 5,9% muy buena) a pesar de que, al ser universitarios, se encuentran en el grupo con mayor empleabilidad; por lo que no extraña que más de la mitad (52,7%) valora la posibilidad de buscar trabajo fuera de España.

Tabla 3. Respuestas sobre la incidencia de la pandemia en el futuro laboral.

	Nivel			Total	C
	Aprobado	Notable	Sobresaliente		
Efecto negativo en tu empleabilidad					
- No	14,9%	18,7%	28,0%	17,1%	0,071*
- Sí	85,1%	81,3%	72,0%	82,9%	
Futuro Laboral (proyección):					
- Muy mala	9,7%	6,8%	0%	8,0%	,119**
- Mala	19,7%	16,0%	16,0%	17,8%	
- Regular	42,4%	42,1%	42,0%	42,2%	
- Buena	22,9%	29,1%	28,0%	26,1%	
- Muy buena	5,3%	5,9%	14,0%	5,9%	
¿Valoras buscar trabajo fuera de España?					
- No	43,8%	50,0%	60,0%	47,3%	,076**
- Sí	56,2%	50,0%	40,0%	52,7%	

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ C: Coeficiente de Contingencia.

Fuente: elaboración propia



Gráfica 2. Respuestas negativas sobre la proyección laboral según rendimiento académico

Fuente: elaboración propia

Se ha encontrado que las creencias sobre su futuro laboral están asociadas con el nivel académico, ya sea en el efecto negativo de empleabilidad (χ^2 : 8,28, p : .016), en una mala expectativa de su futuro laboral (χ^2 : 23,1, p : .003), así con la posibilidad de buscar trabajo fuera de España (χ^2 : 9,44, p : .009). El alumnado de aprobado, en comparación con el de sobresaliente, considera que esta situación de pandemia va afectar más negativamente a su empleabilidad (aprobado: 85,1%; sobresaliente: 72%),

tiene una peor proyección de su futuro laboral (Muy Mala, aprobado: 9,7%; sobresaliente: 0%) y valora más la posibilidad de buscar trabajo fuera de España (aprobado: 56,2%; sobresaliente: 40%).

La pregunta de respuesta libre “Indica aquí cualquier comentario, queja, o reflexión sobre la situación y medidas adoptadas por la comunidad universitaria en torno a la pandemia de COVID-19” fue contestada por 699 personas, lo que supone el 43,4% del total. Estas respuestas se analizaron en función de la presencia o no de tres temáticas: quejas referentes al sistema de evaluación, posición de que las universidades/profesorado no se han adaptado adecuadamente a la enseñanza virtual y comentarios acerca de circunstancias personales desfavorables del alumnado que deberían ser tenidas en cuenta.

El 46,7% de los comentarios eran de quejas sobre el sistema de evaluación, de las cuales destacan que en muchos casos, a falta de pocas semanas (dos en la mayoría de los casos) no estaban claros los criterios de evaluación por alguna parte del profesorado (“*A menos de un mes de empezar los exámenes no sabemos cómo se nos va a evaluar*”, “*Dejan muy poco tiempo en los test, no nos dejan ver el examen completo y nos mandan trabajos muy precipitadamente*”). También resaltan que en muchos casos tienen saturación de trabajos que en un principio no estaban en la planificación del curso pero que se han puesto como parte de una evaluación continua (“*Hay mucha saturación de trabajos, el doble que cuando acudíamos a clase*”). Resaltan la dificultad para realizar las prácticas o de finalizar los TFGs de corte experimental, por lo que sus expedientes académicos pueden quedar afectados negativamente.

La gran mayoría (70.9%) de los comentarios acerca de cómo se estaba adaptando la universidad eran negativos, siendo las principales quejas sobre la desinformación (“*No sabemos cómo se va evaluar*”, “*No contestan los correos*”), sobre que parte del profesorado no ha dado clases virtuales, sino que simplemente ha colgado apuntes; sobre que cada profesor lo hace de una manera y no se ven indicaciones claras por gran parte de las Universidades; o sobre que dejan la responsabilidad de cómo impartir la docencia al profesorado, por lo que hay algunos que se implican más y sí dan clases virtuales (“*Muchos profesores únicamente suben PDFs y tareas y ni se dignan a dar clase online y si les mandas un correo con dudas se enfadan porque no pueden atender a todos, pero claro, cómo no vamos a tener dudas si no dan clase*”). En muchas ocasiones entienden que las universidades presenciales no estuvieran preparadas para la enseñanza virtual, pero reclaman que deberían ser más comprensivos dadas las circunstancias (“*Cuando hay clases online hay veces que al 70 % de los alumnos no les funciona la plataforma y a la profesora en cuestión le da igual y sigue con la clase*”). Admiten que hay profesores que se han esforzado, pero otros no (“*Algunos profesores nos han demostrado que era posible mantener el mismo nivel, mientras que otros parecen ni siquiera haber intentado adaptarse a la situación*”), y los hay que no manejan las nuevas tecnologías, y además hay alumnado que no puede seguir este tipo de docencia (“*En mi universidad se están intentando adaptar todo lo posible, pero tienen que tener en cuenta que no todo el mundo tiene los mismos medios en su casa que en la Universidad*”, “*Mucha materia queda sin dar, muchas explicaciones sin dar no aclaradas y asignaturas que dependen de un carácter práctico que vía online es imposible realizar*”, “*Sabemos que afecta a todos esta situación pero deberían cambiar la forma de dar docencia online y muchos empezar a darla a estas alturas*”, “*Las medidas adoptadas por la Universidad no son adecuadas y no aseguran la igualdad de oportunidad a todos los alumnos. No todos disponemos de buena conexión a internet, algunos ni siquiera tienen internet en casa para poder llevar al día las clases y las tareas correspondientes*”, “*Hay profesores que no saben controlar las tecnologías*”). Una de las principales quejas es la poca comunicación de las autoridades académicas (rectoría, decanatos, departamentos y profesorado) con el alumnado, siendo éste uno de los principales retos en este contexto de cambio docente (“*Una de las cosas que más he echado en falta es que no hayan contactado con los estudiantes para, de forma conjunta, poder*

averiguar cuál puede ser la mejor forma de adaptación y qué opciones se pueden dar a los estudiantes”). También se han recogido 17 comentarios positivos sobre la adaptación de su universidad (“*Mi universidad sí se ha adaptado*”).

Por último, destacar que un 6,4% de los comentarios hacían referencia a las complicadas situaciones personales que se están dando durante dicho periodo, sobre todo resaltando el aumento de estrés, agobio, incertidumbre, situaciones familiares complejas (fallecimientos y enfermos) o dificultad de acceso a internet. Y esto unido a una demanda de trato humanístico por no sentirse escuchados (“*El nivel de agobio y ansiedad por motivos de estudios es mayor*”, “*A mi parecer, se ha de tener en cuenta no solo las condiciones académicas, sino las condiciones físicas y mentales de los alumnos*”, “*En plena crisis internacional no se puede pedir un rendimiento igual o mejor con la excusa de que no tenemos nada que hacer cuando la situación doméstica puede ser complicada y no dejan de aumentar la carga de trabajo*”, “*Se nos pide que entendamos que es una situación nueva para las Universidades y lo hacemos con la esperanza de que alguien nos entienda a nosotros y la ansiedad que está situación injusta o de no obtener respuestas nos está causando*”). Comentarios que muestran claramente retos no sólo tecnológicos y profesionales, sino también de trato personal.

4.2. Resultados del Estudio 2: Valoración de la experiencia a la adaptación de la universidad

4.2.1. Vivencias personales durante la pandemia

El confinamiento lo han pasado acompañados con más de dos personas el 82,7% de los encuestados, con otra persona el 15,1% y un 2,2% en soledad. Este último dato es importante, ya que el apoyo social se considera de gran ayuda (una fortaleza) en los momentos de superación de dificultades, así como que una soledad prolongada debilita psicológicamente.

Un 8,1% ha compartido hogar con personas que han pasado el virus, de un 17,4% ha fallecido algún pariente o amigo/a en este periodo, un 51,7% ha tenido algún pariente o amigo/a enfermo por COVID-19, y un 56,3% ha pasado por al menos por una de las tres circunstancias anteriores. Por tanto, la mayoría (más de la mitad) ha pasado por alguna circunstancia vital relacionada con el COVID-19 (fallecimiento o enfermedad de alguna persona cercana).

4.2.2. Cambio social

Un 9,9% afirma que ha trabajado como voluntario en alguna ONG, Fundación, Asociación, etc. durante el confinamiento, y un 53,1% cree que tras el confinamiento aumentará el número de voluntarios. Esta creencia es independiente de si se ha sido voluntario o no (Chi-cuadrado, con corrección por continuidad: ,110; p : ,656), o de haber vivido o no alguna situación personal relacionada con el COVID-19 (fallecimiento o enfermedad de alguna persona cercana) (Chi-cuadrado, con corrección por continuidad: ,202; p : ,653).

Tabla 4. Respuestas sobre cambio social.

¿Eres voluntario?	¿Crees que van a aumentar el voluntariado?		
	No	Sí	Total
No	41,7%	48,4%	90,1%
Sí	4,8%	5,0%	9,9%
Total	46,6%	53,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Valoración de la calidad de la educación y las evaluaciones

Los resultados muestran que solo un 1,9% valora de forma muy satisfactoria la educación virtual, frente al 21,6% que la valora nada satisfactoria o el 53,3% como poco satisfactoria. Esta tendencia es general en todos los cursos, aunque es algo más negativa en los cursos iniciales (Poco satisfactoria: 59,5% en 1º, 55,2% en 2º, 56,5% en 3º y 41,2% en último curso).

Tabla 5. *Respuestas sobre la calidad de la educación recibida.*

Nivel	¿Cómo valoras, en general, la educación virtual que has recibido?			
	Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria
1º Grado	1,1%	17,6%	59,5%	21,8%
2º Grado	2,0%	21,4%	55,2%	21,4%
3º Grado	2,1%	22,8%	56,5%	18,7%
Último curso	2,8%	31,9%	41,2%	24,1%
Total	1,9%	23,2%	53,3%	21,6%

Fuente: elaboración propia

Se observa que hay una relación pequeña (Coeficiente de contingencia: -,158; Chi-cuadrado: 22,4) pero significativa ($p: ,008$) entre estas variables. Hay que destacar que en el último curso se da un cambio de tendencia respecto a los tres anteriores, y es que la valoración de nada satisfactoria aumenta claramente, por lo que se polarizan las mismas (el curso con más porcentaje en las valoraciones extremas: muy satisfactoria (2,8%) y nada satisfactoria (24,1%).

Tabla 6. *Respuestas sobre la calidad de las evaluaciones.*

Nivel	¿Cómo valoras, en general, la evaluación?			
	Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria
1º Grado	1,5%	26,0%	52,3%	20,2%
2º Grado	0,5%	29,4%	49,3%	20,9%
3º Grado	3,1%	30,1%	48,2%	18,7%
Último curso	5,6%	31,9%	46,3%	16,2%
Total	2,6%	29,1%	49,2%	19,0%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la evaluación de las materias que se ha llevado a cabo durante este proceso de enseñanza virtual, solo un 2,6% valora de forma muy satisfactoria, frente al 19,0% que la valora nada satisfactoria o el 49,2% como poco satisfactoria. Esta tendencia es general en todos los cursos, siendo las diferencias encontradas no significativas (Chi-cuadrado: 15,8; $p: ,071$).

Un 90,3% prefiere la educación presencial, frente al 9,7% que si pudiera elegir prefería la virtual. No se mostraron diferencias significativas entre los cursos (Chi-cuadrado: 2,02; $p: ,567$).

4.3. Discusión

Los resultados muestran que un reto es la existencia de un grupo minoritario de alumnado que afirma tener grandes dificultades para poder mantener el ritmo de la enseñanza en un entorno virtual. Interpretamos que hay que tener en cuenta que la disponibilidad a múltiples medios (por ejemplo ordenadores con conexión a internet, preparados con micrófono y webcam) depende en gran medida

de los recursos económicos familiares. Así, hay hogares donde esos recursos no alcanzan para todos sus miembros en una situación de confinamiento, especialmente si hay varias personas en el hogar que simultáneamente teletrabajan o deben asistir a clases de forma virtual. Esto se agrava si los padres deben ayudar a hijos que estén cursando educación primaria (Chinchurreta, 2020). Así, se puede hipotetizar que para un grupo minoritario hay una presencia de la denominada brecha digital.

Así como la digitalización conduce a la brecha que califica para dar cuenta de las desigualdades que genera, la virtualización de la educación ofrece el mismo riesgo pero acentuado por la tendencia a la privatización (universidades privadas con ofertas en enseñanza virtual). A ello habría que añadir dos impactos más, uno sobre el propio sistema pedagógico y otro sobre la vida universitaria en general. En cuanto al primero, se ven claramente afectados aspectos básicos como la resolución de dudas y los debates académicos. Si un profesor detecta en el aula física gestos de incompreensión, puede repetir la idea de otro modo. De igual forma, una duda individual planteada en público puede ayudar a otros alumnos a entender el objeto de la explicación. En el aula virtual estos “complementos” pedagógicos se pierden. En cuanto a los debates, la presencia física aporta un plus de emociones que se transmiten en el aula, momentos de tensión y de distensión, enriquecidos con anécdotas compartidas que no pueden aderezar el plato del aula virtual. En cuanto a lo que podemos denominar gráficamente estampas de la vida universitaria, la enseñanza on-line acaba con todo el universo clásico compuesto de elementos tangibles e intangibles que lo enriquecen, desde las economías externas –recordemos que algunas ciudades universitarias viven en buena parte de la llegada de estudiantes desde hace siglos-, pasando por los vínculos que se crean en la convivencia y que generan después todo tipo de relaciones enriqueciendo la vida social, cultural y política. Estas implicaciones son claras cuando los resultados obtenidos muestran que el alumnado prefiere claramente la enseñanza presencial.

Por otro lado, atendiendo a las opiniones de parte del alumnado, la universidad presencial, en general, y especialmente las grandes universidades públicas, parece que no estuviera preparada para un cambio tan rápido al entorno virtual. Son generalizadas las quejas de los estudiantes acerca de que bastantes centros universitarios no han sabido comunicar en tiempo y forma cuestiones tan importantes como la forma de evaluación, o que no daban respuesta a tiempo a las dudas realizadas por el alumnado. Es importante recordar que son quejas, opiniones desde el punto de vista del alumnado, que tiene tiempos e intereses propios. Se ha demostrado una mala comunicación institucional desde el punto de vista del alumnado. Así, en este contexto de poca información se ha generado una incertidumbre informativa que ha podido influir claramente en un malestar agravado por la situación de estrés generada, en primer lugar, por ser el periodo final de curso (contexto docente); y en segundo lugar, el contexto personal, ya que en casi la mitad de los hogares ha habido una persona cercana afectada por el COVID-19 (entre ellos muchos fallecidos). Muchos alumnos reclaman que no se les haya escuchado y atendido muchas de estas situaciones personales, es como si la universidad, en muchos casos hubiera relegado el trato humano, centrándose sólo en lo técnico. Este enfoque choca con la perspectiva del Espacio Educación Superior, que contempla al alumno en sus dimensiones de hacer, saber y ser. Es, sin embargo, una situación que va en línea con la tendencia por parte de las universidades a la priorización del mercantilismo que subyace a los servicios educativos y que va en detrimento de la concepción de estas entidades como figuras protectoras de la cultura. (Readings, 1997).

Además, en el estudio 1 se ha demostrado que esta situación no afecta a todos por igual, sino principal y negativamente al alumnado que peor rendimiento tiene. Este punto es importante, ya que el rendimiento académico no depende sólo del esfuerzo personal, sino de otros factores, tales como si se tiene una discapacidad (y su grado), su salud mental y física, bienestar psicosomático, inteligencia, la situación económica del hogar o el clima familiar. Por eso, en este contexto se aprecian indicios

claros de una mayor desigualdad en el rendimiento académico, por lo menos los datos de sus creencias y expectativas así lo muestran.

Los datos recogidos permiten hipotetizar que en algunos casos el trasvase tan rápido de la educación presencial a la virtual (debido al confinamiento) dificulta la igualdad de oportunidades y compromiso social, por tanto el logro de una sociedad inclusiva expuesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

5. Conclusiones y Propuestas

5.1. Conclusiones del Estudio 1

El estudiantado universitario considera que la universidad no se ha adaptado adecuadamente a la docencia virtual ni a las evaluaciones. Opina que las medidas adoptadas no han sido suficientes y las clases no han mantenido el nivel de la docencia presencial.

Una amplia mayoría considera que su rendimiento académico es peor en comparación a antes del confinamiento; que su formación va a tener déficits en comparación con promociones anteriores; un 88,5% que su nota media puede quedar afectada negativamente.

Respecto a su futuro laboral, creen que la pandemia del Covid-19 va a tener un impacto negativo en su empleabilidad; de tal forma que su proyección de futuro laboral es más negativa que positiva. Consecuentemente, más de la mitad valora la posibilidad de buscar trabajo fuera de España.

Como quejas y retos para la Universidad, según las demandas del alumnado, es conocer las circunstancias personales de cada estudiante, realizar una mayor escucha: no todo el alumnado tiene el mismo acceso a las nuevas tecnologías; hay situaciones familiares complicadas debido al COVID-19 (con fallecimientos y enfermos); así como un aumento de ansiedad, agobio e incertidumbre.

De forma general se reclama que las universidades deberían comunicarse más y mejor con el alumnado.

5.2. Conclusiones del Estudio 2

Un 8,1% ha compartido hogar con personas que han pasado el virus, de un 17,4% ha fallecido algún pariente o amigo/a en este periodo, un 51,7% ha tenido algún pariente o amigo/a enfermo por COVID-19, y un 56,3% ha pasado por al menos por una de las tres circunstancias anteriores.

La mayoría (más de la mitad) ha pasado por alguna circunstancia vital relacionada con el COVID (fallecimiento o enfermedad de alguna persona cercana)

En general, los estudiantes no están nada satisfechos con la educación virtual recibida, y especialmente de cómo ha sido la evaluación de las materias. Prefieren claramente la enseñanza presencial a la virtual.

Según la opinión de los universitarios, esta crisis sanitaria va a aumentar el número de voluntarios.

5.3. Propuestas

A partir de las conclusiones de ambos estudios, de la discusión de los resultados, así como de la experiencia personal como profesores universitarios realizamos algunas propuestas generales y concretas de actuación:

Hay que mejorar la comunicación institucional con el alumnado, dando respuestas lo más rápidas y concretas posibles ya que reduce la incertidumbre. Somos conocedores de que al menos una universidad en España llamó a cada alumno preguntándole por su situación académica y personal, y dando respuestas a las dudas que planteaban (UPSA). Posteriormente dicha universidad realizó comunicados internos al profesorado sobre las sugerencias del alumnado (por ejemplo, que se estaba dando una excesiva carga de trabajos extra no previstos al inicio del curso). Dicha universidad está entre las más valoradas por rendimiento académico e inserción laboral según el ranking elaborado por la Fundación CYD en el año 2020.

Se debería tener en cuenta que hay un grupo minoritario del alumnado que no dispone de equipos informáticos adecuados en casa para realizar una buena enseñanza on-line. Esto supone una gran desventaja en comparación al resto de sus compañeros, y al contexto de enseñanza presencial. Una buena alternativa es la ofrecida por alguna universidad de préstamo de equipos.

Otra queja es la diversidad que se ha dado en algunos centros en cómo se ha llevado a cabo la docencia no presencial, ya que en algunos casos parecía depender en último término del profesorado, y así había algunos muy bien valorados por haber dado las clases en directo mediante alguna plataforma, mientras que en algunos otros casos extremos simplemente les habían ofrecido lecturas para preparar el examen final. Se propone que se realice una enseñanza on-line tal y como ha realizado con éxito para el alumnado alguna universidad donde el profesorado impartía las clases en alguna plataforma especializada con el mismo horario que las clases presenciales (por ejemplo: UPSA y UCAV), así como experiencias parciales en muchas universidades (entre los centros citados por los alumnos están, entre otros, la USAL, UCM, UAM, UN, UPC, UAB). Para ello se debe formar al profesorado y darle los apoyos adecuados. La educación on-line bien implantada es una buena alternativa a la presencial durante un periodo de confinamiento. Por otro lado, si el cambio no es liderado por la institución (proponemos que sean desde los diferentes rectorados), unificando criterios, dando información, formación y medios al profesorado, y se deja en otros niveles la decisión de cómo llevar a cabo la docencia no presencial (a los departamentos, decanatos o profesorado) hay una alta probabilidad de que no se lleve a cabo adecuadamente, ya que el profesorado no está preparado. Por lo tanto, creemos que dicha hiperflexibilidad tiene efectos negativos, por lo que habría que minimizarla. Hay que destacar que en España hay universidades que tienen docencia on-line (UNED, UNIR, UDIMA) así como múltiples grupos de investigación y formación en e-learning e innovación educativa que deberían recibir más apoyo y que deben ser grupos de obligatoria referencia para la institución universitaria en el caso de un nuevo confinamiento. De estas experiencias positivas se pueden destacar un estudio de referencia realizado en la Universidad de La Rioja (Vergara, 2007), Universidades de Córdoba y Granada (Aznar et al., 2009) o de la adaptación en la UPC durante la pandemia del COVID-19 (García y Taberna, 2021), así como las revisiones y propuestas realizadas por varios grupos de investigación españoles (Juarros et al. 2018; Naujokaitien et al. 2020).

Por otro lado, y desde una perspectiva más amplia, más allá de contexto del confinamiento, algunas de las carencias que muestra el sistema educativo de educación presencial superior podrían paliarse con algunas medidas inspiradas en las siguientes ideas, siguiendo las propuestas realizadas por

Avesson, Gabriel y Paulsen (2017: 112), y tomando como referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

Un mayor peso de evaluación de la labor docente en la carrera profesional, una reformulación de la carrera académica que limite la homogeneidad basada en las publicaciones estandarizadas y un mayor peso de las publicaciones individuales no estandarizadas, ya que el profesorado español está desbordado en esta carrera de publicaciones, y por lo tanto como menos tiempo para la preparación de las clases, que debería ser lo prioritario y mejor valorado en la carrera docente.

Un mayor peso de las enseñanzas humanísticas y de la ética en el curriculum de las enseñanzas no humanísticas.

Un mayor peso, claramente identificable, en la enseñanza de grado y de posgrado de las conexiones interdisciplinarias de los contenidos.

Una mayor apertura de los centros universitarios a la sociedad, realizando actividades en que se impliquen los colectivos más vulnerables –mayores, mujeres, infancia, inmigrantes.

Aumentar la investigación con ayuntamientos y asociaciones de núcleos rurales así como el número de actividades de educación social promovidas en los mismos.

Aumentar las actividades académicas y extra-académicas realizadas al aire libre y en entornos rurales.

Incentivar el voluntariado de los estudiantes universitarios en instituciones y grupos de apoyo que trabajan con problemas sociales.

La mayoría de estas medidas, y otras similares sirven para mejorar la motivación de la profesores y alumnos y por tanto para aumentar el sentido de pertenencia a una comunidad, por tanto a una forma de asociación que privilegia las relaciones cara a cara –como forma de socializar en el valor de la solidaridad- así como la inserción responsable en el entorno.

Por último, como propuestas de investigación, derivadas de las limitaciones de los dos estudios presentados, creemos muy conveniente conocer la perspectiva del profesorado, que desde nuestra experiencia ha estado muy presionado en este contexto llegando a casos de estados de ansiedad. Creemos que el alumnado desconoce el gran esfuerzo que ha realizado el profesorado para adaptar sus clases a una enseñanza no presencial.

Otra investigación que nos parece importante es conocer si se confirman los temores de los alumnos acerca de la bajada del expediente académico, menor nivel de conocimientos y menores expectativas laborales, ya que desde el punto desde nuestra experiencia como profesores los resultados de las evaluaciones, manteniendo los mismos criterios de evaluación, no han cambiado significativamente respecto a otros cursos. También sería interesante estudiar si el confinamiento en algunos estudiantes ha tenido efectos positivos, tales como mejoría en algunas fortalezas psicológicas (por ejemplo, mayor resiliencia).

6. Bibliografía

Alvesson M, Gabriel, Y. y Paulsen R. (2017). *Return to meaning. A social science with something to say*. Oxford University Press.

- Aznar, I., Hinojo, F. J. y Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 33, 165-174. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Campbell A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*, 2, 100089. <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>
- Chinchurreta, J. (2020). TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 211-253. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0018>
- Dorantes-Carrión, J. (2016). Redes sociales y el ciberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 169-188. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9346>
- Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 2(22), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>.
- Escribá, A., Iborra, M. y Safón, V. (2019). *Modelos de dirección estratégica en universidades españolas de alto desempeño*. Fundación BBVA.
- Fernández-Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aulas*. Ediciones Morata.
- García, M. I. y Taberna, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17, 173- 181. <https://doi.org/10.3916/C34- 2010-03-17>
- Izak, M., Kostera, M. y Zawadzki, M. (2017). Introduction. The Future of University Education. En M. Izak, M. Kostera, y M. Zawadzki (eds.) *The Future of University Education* (1-16). Palgrave Macmillan.
- Juarros, V. M., Duart, J. M., Galvis, A. H., y Zawacki, O. (2018). Thematic analysis of the international journal of educational Technology in Higher Education (ETHE) between 2004 and 2017. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0089-y>
- Leslie, E. y Wilson, R. (2020). Sheltering in Place and Domestic Violence: Evidence from Calls for Service during COVID-19. *Journal of Public Economics, Forthcoming*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3600646>

- Margaritis, I., Houdart, S., El Ouadrhiri, *et al.* (2020). How to deal with COVID-19 epidemic-related lockdown physical inactivity and sedentary increase in youth? Adaptation of Anses' benchmarks. *Archives of Public Health*, 78(52). <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00432-z>
- Martínez Rodríguez, J.A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y ciberbullying*. J. Bosch.
- Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., y Sani, G. (2020). Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry research*, 289, 113046. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113046>
- Muñoz-Ruiz, A. y Muñoz-Ruiz, F.J. (2019). Ciberbullying, análisis de niveles de victimización y agresión de estudiantes de 5º y 6º de Primaria. En D. Padilla, J.M. Aguilar y R. López (eds.) *Salud y ciclo vital* (221-234). Dykinson.
- Narici, M., De Vito, G., Franchi, M., Paoli, A., Moro, T., Marcolin, G., Grassi, B., Baldassarre, G., Zuccarelli, L., Biolo, G., di Girolamo, F. G., Fiotti, N., Dela, F., Greenhaff, P. y Maganaris, C. (2020). Impact of sedentarism due to the COVID-19 home confinement on neuromuscular, cardiovascular and metabolic health: Physiological and pathophysiological implications and recommendations for physical and nutritional countermeasures. *European journal of sport science*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1761076>
- Naujokaitienė, J., Tamoliūnė, G., Volungevičienė, A. y Duart J. M. (2020). Using learning analytics to engage students: Improving teaching practices through informed interactions. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 231-244. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.561>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Pérez Vallejo, A.M. y Pérez Ferrer, F. (2016). *Bullying, ciberbullying y acoso con elementos sexuales: desde la prevención a la reparación del daño*. Dykinson.
- Pérez, B. y Vicario-Molina, I. (2016). Ciberbullying en la Educación Primaria: Análisis de la Incidencia de la Victimización y la Búsqueda de Apoyo. En C. Costa (coord.). *Psicología y educación: presente y futuro* (2420-2428). ACIPE.
- Readings, B. (1997). *The university in ruins*. HUP.
- Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. y Inglés, C. (2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 458-478. <https://doi.org/10.21501/22161201.2061>
- Ruiz-Roso, M.B., de Carvalho, P., Mantilla-Escalante, D.C., Ulloa, N., Brun, P., Acevedo-Correa, D., Arantes, W., Martorell, M., Aires, M.T., de Oliveira, L., Carrasco-Marín, F., Paternina-Sierra, K., Rodríguez-Meza, J.E., Montero, P.M., Bernabè, G., Pauletto, A., Taci, X., Visioli, F. y Dávalos, A. (2020). Covid-19 Confinement and Changes of Adolescent's Dietary Trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil. *Nutrients*, 12, 1807. <https://doi.org/10.3390/nu12061807>
- Vergara, E. P. (2007). La experiencia de e-learning en la Universidad de La Rioja. En: *Formación e-learning* (pp. 59-68). Gobierno de La Rioja.

AUTORES:

Fernando Gil Villa

Catedrático de Sociología. Cuatro tramos de Investigación y seis de docencia. Director del Grupo de Investigador Reconocido SEVIN (Sociedad, Educación y Violencia en la Infancia). Coordinador del Plan Estratégico de la USAL 2020-23. Profesor Visitante en la Universidad de Chicago, Portsmouth, Brasilia, etc. Líneas de investigación: sociología de la educación, de la salud y de la desviación.

gilvi@usal.es

Índice H: 14

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6410-2258>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=rhvegAgAAAAJ&hl=es>

José David Urchaga Litago

Profesor de Metodología, Estadística y Psicología en la facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Áreas de interés: estadística multivariante, metodología cualitativa y cuantitativa, análisis de contenido de noticias y de publicidad, temas relacionados con hábitos en adolescentes y jóvenes (en especial los relacionados con salud, acoso escolar, valores, religiosidad, relaciones familiares, uso de medios, educación), desigualdad social, educación obligatoria y universitaria. Sexenio reconocido de investigación. Dirección de 21 tesis doctorales. Participación y dirección de varios proyectos de investigación financiados. Artículos en revistas indexadas en WOS o en Scopus: 17. Estancias de investigación en varias universidades latinoamericanas: Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, UNAM (México).

jdurchagali@upsa.es

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6624-070X>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=V_JeaKwAAAAJ&hl=es

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56951370100>

Adrián Sánchez-Fdez

Licenciado en Biotecnología por la Universidad de Salamanca (España) y Bellarmine University (U.S.A). Máster en Biología y Clínica del Cáncer por la Universidad de Salamanca. Investigador predoctoral en el Instituto de Investigaciones Biomédicas de Salamanca (IBSAL) con financiación de la Asociación Española Contra el Cáncer (AECC). Miembro del equipo directivo de la Sociedad Española De Excelencia Académica (SEDEA).

adriansf@usal.es

Índice H: 1

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-0678-9957>