

# Retos en educación superior ante nuevos escenarios docentes durante la pandemia de la COVID-19

Manuel Francisco Romero Oliva<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-6854-0682

Hugo Heredia Ponce<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-3657-1369

Rafael Jiménez Fernández<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-8665-6788

Antonio Gutiérrez Rivero<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-6223-2390

## Resumen

Los escenarios docentes en contexto de la pandemia sanitaria generada por la COVID-19 han obligado a desarrollar en la educación superior un cambio en el paradigma académico que no solo ha repercutido en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas, sino en la forma de interaccionarse los diferentes agentes implicados (docentes y estudiantes). Esta es una investigación participativa en contexto sobre una materia del grado de magisterio de la Universidad de Cádiz donde se afronta el reto de la mejora de resultados académicos de cursos anteriores y el cambio de actitud de los estudiantes, muy desfavorable por las bajas tasas de éxito. Tras la creación del escenario participativo y un plan específico de la asignatura, los resultados académicos y actitudes mostraron un cambio en la concepción formativa de los estudiantes, centrado en el principal hallazgo del nuevo diseño metodológico. De esta forma, esta investigación puede replicarse en otros contextos al considerarse una buena práctica educativa que integró el potencial comunicativo, informacional, interactivo y colaborativo que posibilitaban los entornos virtuales para afrontar el reto de la enseñanza de una asignatura con bajas tasas de éxito académico en una situación de emergencia. Así, los resultados evidencian un cambio en la cultura de aprendizaje que pretende institucionalizarse en contextos normalizados.

## Palabras clave

COVID-19 – Pandemia – Educación superior – Educación – Investigación participativa.

<sup>1</sup>- Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Contactos: manuefrancisco.romero@uca.es; hugo.heredia@uca.es; rafael.jimenezfernandez@uca.es; antoniogutierrez.rivero@uca.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258278es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## ***Challenges in higher education facing new teaching scenarios during the COVID-19 pandemic***

### **Abstract**

*The teaching scenarios in the context of the health pandemic generated by COVID-19 have forced the development of a change in the academic paradigm in higher education that has not only had repercussions on the development of the contents of the subjects, but also on the way the different agents involved (teachers and students) interact with each other. This is a participatory research in context on a subject of the teaching degree at the University of Cadiz where the challenge of improving academic results from previous years and changing the attitude of students, very unfavourable due to low success rates, is faced. After the creation of the participatory scenario and a specific plan for the subject, the academic results and attitudes showed a change in the students' formative conception, focusing on the main finding of the new methodological design. In this way, this research can be replicated in other contexts as it is considered a good educational practice that integrated the communicative, informational, interactive and collaborative potential of virtual environments to face the challenge of teaching a subject with low academic success rates in an emergency situation. Thus, the results show a change in the learning culture that aims to be institutionalised in normalised contexts.*

### **Keywords**

*COVID-19 – Pandemic – Higher education – Education – Participatory research.*

---

### **Introducción**

Fue el 11 de marzo de 2020, y ante el fuerte incremento de casos de contagios por más de un centenar de países, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente que el brote de un nuevo tipo de coronavirus (COVID-19) se había convertido en una pandemia mundial. La expansión del virus alcanzó Europa, con extremada virulencia, a los pocos meses de que se detectara en la ciudad Wuhan, en China. Tal anuncio provocó un preocupante estado de alarma por todo el mundo, que condujo irremediablemente a que los gobernantes de las naciones afectadas se vieran obligados a tomar severas medidas de confinamiento de la población con el propósito de combatir la rápida propagación de la enfermedad. Este encerramiento comportó igualmente el establecimiento de restricciones de movilidad y distanciamiento social entre individuos, así como el cese temporal de toda actividad no esencial. En general, cabe afirmar que los condicionamientos aplicados influyeron negativamente en la sanidad, la economía y la educación.

En lo que se refiere a este último aspecto, resulta evidente que la situación crítica surgida condicionó radicalmente el campo de la enseñanza en todos sus niveles educativos, incluyendo, por supuesto, la educación superior, desestructurando intensamente el llamado ecosistema

educativo (LARRAURI, 2009). La pandemia supuso el cierre de los centros educativos y la consiguiente suspensión de la actividad docente presencial, sustituida por otra de carácter virtual. Este abrupto cambio en la modalidad de enseñanza condujo a un forzoso proceso de adaptación hacia nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje. Esta transición también tuvo impacto en la universidad por cuanto se enfrentaba por vez primera a un reto para el que no estaba preparada. Docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse con premura a un nuevo escenario educativo que requería la puesta en marcha de un conjunto de estrategias encaminadas a la modificación de los horarios académicos y la planificación de las asignaturas. Ello comportó la urgencia de reformular unos planteamientos didácticos inicialmente establecidos para un contexto de enseñanza tradicional –totalmente presencial– a un modelo multimodal, en que se alternaban sesiones presenciales con otras virtuales sincronicas o asincronicas. Surgen así los llamados planes de contingencia con la idea de trazar una nueva línea de actuación que determinara la planificación de las asignaturas (objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación). Ciertamente, esta labor de reconversión formativa no fue fácil por la falta de preparación del profesorado y de recursos virtuales disponibles; sin embargo, por encima de ambos motivos, se encuentra el hecho de la complejidad de pasar bruscamente de un sistema de aprendizaje formal organizado para llevarse a cabo de manera física en las aulas a otro de tipo virtual. En este contexto, el acceso a la virtualidad y la mediación tecnológica se convirtió en una necesidad real para la innovación educativa contando con la ayuda de las facultades, las administraciones públicas y el entorno. Sin duda, se trataba de una oportunidad para potenciar desde la formación inicial de los futuros docentes la importancia de alcanzar un dominio eficaz de la competencia digital (PERRENOUD, 2004; ESCUDERO MUÑOZ, 2006; GUZMÁN IBARRA; MARÍN URIBE, 2011).

Esta inédita realidad educativa ha generado una profunda reflexión (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2021) de análisis crítico y constructivo sobre un modelo de enseñanza tradicional, caracterizado por las clases magistrales fundamentadas en la simple transmisión de contenidos conceptuales y en el uso del aprendizaje memorístico, que resultan, en gran medida, poco recomendables en este nuevo contexto de educación online.

Debemos ser conscientes de que la cuestión no consiste en la aplicación directa, sin más, de los modos de actuación docente puestos en práctica hasta la llegada de la pandemia a una modalidad estructurada desde la virtualidad, sin que previamente se haya partido de una profunda transformación pedagógica desde el pleno convencimiento y responsabilidad del profesional (TRUJILLO SÁEZ, 2020). Pero evidentemente también estamos convencidos de que esta exigencia de apostar por un cambio en la educación superior supone un enorme desafío que no solo corresponde al profesorado, sino también a las instituciones involucradas.

Para afrontar esta situación, es de gran importancia que los docentes, muchos de ellos anclados en una dinámica tradicional o bien catalogados como inmigrantes digitales (MIRETE RUIZ, 2010), tengan la formación adecuada para integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los entornos virtuales en su tarea de enseñanza no como una herramienta auxiliar al servicio de una clase magistral, sino como un elemento que por sí mismo puede vertebrar la praxis educativa. En este sentido, coincidimos con Mishra y Koehler (2006), quienes conciben el perfil del docente a partir de la interacción de tres elementos fundamentales: el disciplinar, el didáctico y el tecnológico.

Antes del cierre de la actividad docente presencial por la pandemia, la utilización de las TIC no se trataba de un hecho marginal en las aulas universitarias, si bien, por lo general, su presencia era muy relativa debido a que solía servir como un medio de apoyo a la impartición de la materia. Los estudios experimentales o correlacionales sobre la competencia digital de los profesores y el uso que hacen de los recursos tecnológicos evidencian que la integración de las tecnologías en la educación por parte de los docentes es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores y, en este sentido, cuanto más bajo es el nivel de competencia digital, menor es la utilización de las tecnologías (GARCÍA MARTÍN; GARCÍA MARTÍN, 2021).

En consecuencia, debemos notar que las circunstancias excepcionales, jamás sucedidas en el sistema educativo, obligaron a docentes y estudiantes a utilizar las herramientas digitales disponibles independientemente de su competencia. La universidad tuvo que afrontar la crisis sanitaria trabajando desde las plataformas tecnológicas, y esto ha evidenciado muchas carencias. Así, por ejemplo, se constató improvisación y descoordinación para la dotación en las aulas de un equipamiento técnico, de elevado coste económico, que posibilitara la impartición de clases mediante *streaming*, experiencia que resultó bastante poco provechosa tanto por la dificultad de trabajar simultáneamente con alumnos presentes y otros a distancia como por el hecho de que no todo el profesorado poseía las competencias y habilidades para acometer ese tipo de docencia híbrida (BECERRIL *et al.*, 2015).

De interés resulta la investigación realizada por Tejedor *et al.* (2020) en la cual contrastaron las percepciones manifestadas por estudiantes y profesorado sobre el impacto de la COVID-19 en diversas universidades. Recogemos a continuación algunas ideas que nos pueden ayudar para ilustrar la situación vivida durante el confinamiento.

Docentes y alumnos coinciden en los siguientes juicios valorativos: la implementación de las TIC en la educación universitaria depende de la competencia digital de los docentes; la enseñanza virtual se asocia con un incremento de la carga lectiva y exceso de actividades o tareas fuera del horario habitual; y, por último, el paso de la presencialidad a la virtualidad se ha efectuado de modo precipitado y brusco.

Con respecto al profesorado, estas son algunas opiniones expresadas: una valoración positiva sobre la capacidad técnica de los estudiantes; la necesidad de que los alumnos refuercen las competencias relativas al uso crítico y reflexivo de las tecnologías; acerca del cambio en la modalidad de la docencia, unos aseguran que les ha beneficiado (37,8 %), otros afirman que les ha perjudicado (35,7 %), mientras que para el resto ha sido indiferente. Por otro lado, la gestión del tiempo es el principal aporte positivo, seguido de la flexibilidad y la autonomía; mientras que en torno al 61 % de los encuestados señalan que el peor elemento de la docencia virtual durante el confinamiento ha sido la pérdida de contacto con el alumnado. Finalmente, la mayoría del profesorado reconoce haberse sentido bien informado ante las diferentes situaciones, decisiones y novedades informativas relacionadas con los efectos de la pandemia.

En cuanto a los alumnos, estos exponen valoraciones desfavorables, tales como la dificultad de aquellos que regresaron a su localidad de origen, enclavada en zonas rurales, con limitación de conectividad; perjuicio ante la modalidad online; incremento de la carga de trabajo; el entorno virtual se entiende como menos estimulante; deficiencias docentes en las habilidades básicas para acometer una planificación virtual –la falta de

adaptación de la docencia al nuevo escenario (83,2 %), el escaso dominio de los aspectos técnicos (10,1 %) y otros (6,7 %) como observaciones de estar desarrollando “actividades injustificadas” o “cosas inútiles” para su formación–; descoordinación entre docentes de diferentes asignaturas; deficiente organización del tiempo de estudio; pérdida del contacto directo con el profesorado y compañeros; desinformación e instrucciones contradictorias y confusas recibidas desde la universidad.

Como aspectos más positivos del nuevo escenario formativo, los estudiantes destacan la posibilidad de gestionar su propio tiempo, la flexibilidad y la autonomía (30,6 %, 26,1 % y 17,2 %, respectivamente). Además, parten del convencimiento de disponer de habilidades suficientes para afrontar un aprendizaje virtual si bien precisan el apoyo y la orientación del docente.

Por nuestra parte, no podemos dejar de referirnos a la evaluación como elemento integrante e imprescindible para la medición de los aprendizajes. En general, los procedimientos de evaluación tendieron a mantenerse como si el contexto académico no hubiera sufrido ningún cambio. En este sentido, quienes se apoyaban en un tipo de evaluación procesual no se vieron especialmente perjudicados. Otra cuestión bien distinta es cuando el profesorado centraba la evaluación de sus alumnos en el producto, basado sobre todo en un formato de examen escrito. Y el problema radicaba en que ni unos (docentes) ni otros (alumnos) fueron capaces de gestionar este aspecto desde un escenario de virtualidad. Por más que algunas universidades intentaron implementar medidas de vigilancia y control, lo cierto es que muchos alumnos estaban más ocupados en cómo poder copiarse que en prepararse la materia. Y, por parte de los profesores, estos igualmente se mostraron más preocupados por cómo evitar que sus alumnos se copiaran masivamente que en preparar una prueba escrita de control del aprendizaje racional y formativa. Esta situación, indudablemente, no fue positiva por cuanto vino a incrementar los problemas emocionales de todos.

Queda claro, pues, que las nuevas TIC han resultado claves para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Los efectos de la pandemia sobre el ámbito educativo, entre otras cosas, han servido para concienciar a todos los agentes implicados en la educación superior de la necesidad de avanzar en una auténtica cultura digital para que se produzca una verdadera transformación.

Otro desafío es que el proceso formativo de los alumnos se vea acompañado del fomento de las habilidades socioemocionales, debido al impacto del confinamiento social y cierre de la universidad. En este sentido, hemos de tener en cuenta aquellos efectos emocionales vividos –preocupación, estrés, ansiedad, desmotivación, fobias, depresión, frustración, agotamiento, entre otros– (BUENO I TORRENS, 2021; LÓPEZ HERNÁNDEZ; LUGO VILLASEÑOR; GUTIÉRREZ DÍAZ, 2021) por profesores y estudiantes les han influido bastante en la dinámica de la modalidad en línea donde el factor motivador era fundamental para el proceso de aprendizaje. Además, no podemos dejar de referir al denominado concepto de brecha digital (RODICIO-GARCÍA *et al.*, 2020), que, sin entrar en repasar las numerosas y diversas definiciones dadas sobre dicho término, se entiende como la privación de algunas personas, por razones varias, del acceso a determinadas herramientas tecnológicas, provocando así la desigualdad educativa, aunque esta, al menos entre estudiantes universitarios, no sea tan pronunciada tal como se refleja en muchas

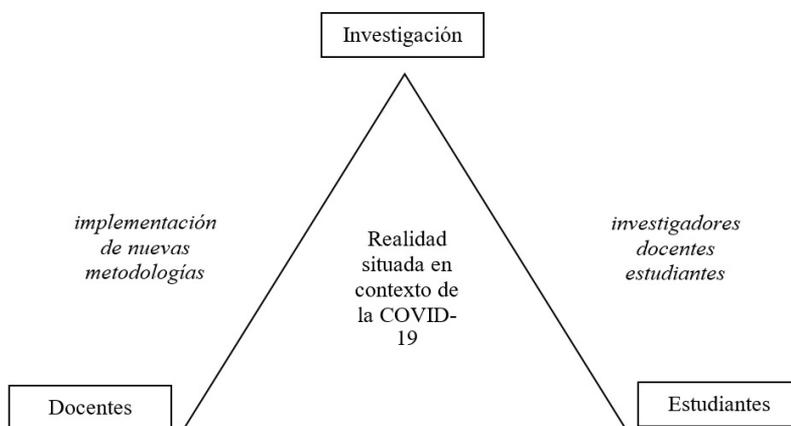
investigaciones. En este sentido, pensamos que en nuestro actual contexto socioeducativo más que atribuir cuestiones económicas o de conexión a internet, como la causa principal de la brecha digital, habría que pensar en limitaciones con respecto al conocimiento y uso de los recursos digitales por parte del alumnado (CABERO ALMENARA; VALENCIA, 2021).

Es evidente que las consecuencias de la pandemia en la enseñanza han comportado una reflexión y debate sobre la adaptación de emergencia que tuvo que acometer la comunidad universitaria para pasar de un modelo de docencia presencial a uno virtual, lo cual ha dejado traslucir luces y sombras. Desde esta doble concepción, surge nuestra investigación, enmarcada en el paradigma cualitativo, con el objetivo de analizar los escenarios docentes que la pandemia sanitaria ha obligado a desarrollar en la educación superior y sus repercusiones no solo en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas, sino en la forma de interactuarse los diferentes agentes implicados (estudiantes y profesores). Se trata, pues, de una investigación participativa en contexto (ANGROSINO, 2012) en una asignatura del grado de magisterio en el cual se afrontaría el reto de la mejora de resultados académicos de cursos anteriores y el cambio de actitud de los estudiantes, muy desfavorable por las bajas tasas de éxito.

## Metodología

Esta investigación se centra en los presupuestos de la investigación-acción participativa basada en la comunidad, conceptualizada como un proceso por el que miembros de un grupo colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de buscar soluciones y promover transformaciones sociales (SELENER, 1997). En nuestro caso, el objetivo principal se basa en afrontar el reto docente en situación de la pandemia sanitaria del COVID-19 entre los diversos agentes participantes –estudiantes, docentes e investigadores– para el desarrollo de su formación inicial en una asignatura del grado en educación primaria –*Didáctica para el desarrollo de la competencia gramatical (DCG)*– con una tradición de bajas tasas de éxito académico (Figura 1).

**Figura 1** – Investigación participativa en comunidad



Fuente: Elaboración propia.

## Contexto y diseño de investigación

El estudio se realizó en el marco de los estudios de grado en educación primaria de la Universidad de Cádiz, concretamente en la asignatura *Didáctica para el desarrollo de la competencia gramatical* (DCG) de tercer curso. Esta investigación tiene su punto de arranque en el curso 2019-2020, donde se reproduce una baja tasa de rendimiento en la línea de cursos anteriores (Tabla 1) y alejada de la tasa de éxito de la memoria del título (75 %):

**Tabla 1** – Tasas de rendimiento

Convocatorias		Febrero			Junio			Septiembre			Totales	
Grupo	n	Aprobados	Suspensos	No presentados	Aprobados	Suspensos	No presentados	Aprobados	Suspensos	No presentados	Aprobados	TASA ÉXITO
3ªA	143	3	91	49	41	88	11	27	48	11	71	49,6 %
3ªB	104	5	55	44	29	62	7	21	34	13	55	52,9 %
3ªC	81	8	53	20	18	51	4	17	32	5	43	53,1 %
TOTAL	328	16	199	113	88	201	22	65	114	29	169	51,8 %

Fuente: Datos de la investigación. Curso 2019-2020.

A partir de estos resultados, la pandemia sanitaria provocó, durante el curso 2020-2021, una serie de cambios en la organización de la asignatura vinculados a la metodología que no solo afectaron a los escenarios docentes de presencialidad o virtualidad, sino al propio diseño de la asignatura mediante un *Plan de actuación del equipo docente para la mejora de resultados académicos en situación de pandemia sanitaria COVID-19* –Figura 2–, con la participación de tres docentes de los grupos de clases y de los estudiantes. Todos ellos constituyen una población de estudio similar al curso anterior (N=308), con la siguiente distribución grupal: a) 137, b) 86 y c) 85 estudiantes.

**Figura 2** – Código QR



Fuente: Datos de la investigación.

En este contexto, se diseñan unos objetivos (OE) y el diseño de investigación:

- OE1: Afrontar el reto de la mejora educativa en la asignatura DCG con bajas tasas de éxito académico.
- OE2: Incorporar nuevas metodologías en el diseño de una asignatura en situación de pandemia sanitaria.
- OE3: Crear una cultura docente desde la voz de los agentes participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- OE4: Proporcionar un modelo sostenible en educación superior desde la experiencia desarrollada en la pandemia sanitaria.

Para el desarrollo de los objetivos, se diseña un paradigma de método mixto: dentro de la metodología cuantitativa, se trata de una investigación cuasiexperimental, que pretende analizar en qué medida repercute la implementación de metodologías multimodales según el contexto permitido para la crisis sanitaria –implementación de un plan específico basado en contextos presenciales y en línea– en estudiantes en la asignatura DCG. Por otro lado, dentro de la investigación cualitativa, durante el proceso de implementación, se pretende describir y analizar la voz de los estudiantes desde la etnografía educativa digital (PINK *et al.*, 2019) y la investigación de diseño al incorporar sus “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2005, p. 400); de manera que se pudiera dilucidar la adecuación del proyecto. La inclusión de los métodos y técnicas propuestas se justifica desde las siguientes actuaciones:

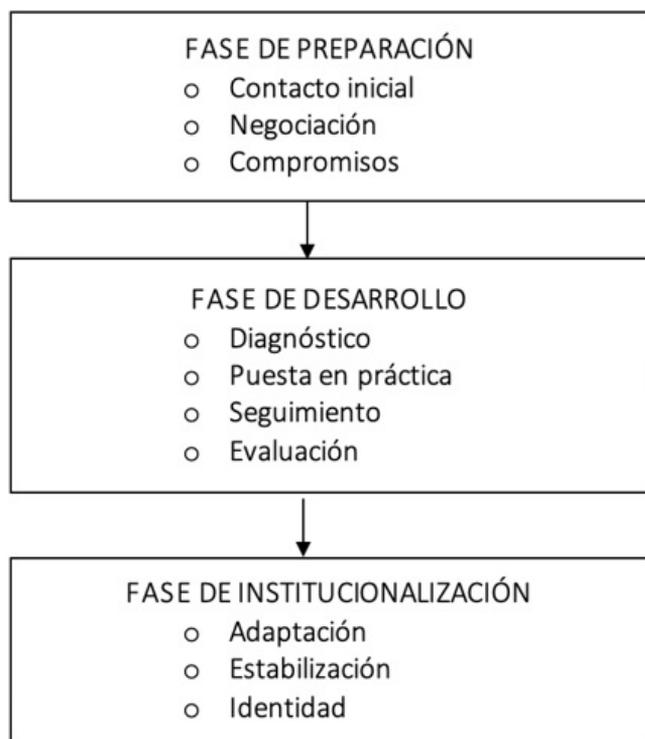
a) El diseño cuasiexperimental (CAMPBELL; STANLEY, 1995), los resultados de la investigación no solo se centrarán en una evaluación sumativa de la competencia en los estudiantes; sino que, además, se llevará a cabo durante el proceso formativo que ofrece un estudio longitudinal en su formación inicial a través del curso académico.

b) Desde la etnografía educativa, mediante la creación de foros educativos, se dio voz a los auténticos destinatarios de la investigación: los estudiantes de manera individual o grupal, según los momentos de la investigación. Así, se indagaría en las concepciones, actitudes y metodologías de trabajo para “describir las diversas perspectivas y actividades de profesores y alumnos con el fin de obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento” (LATORRE BELTRÁN; RINCÓN IGEA; ARNAL AGUSTÍN, 2005, p. 226).

c) Finalmente, la investigación de diseño (*Educational Design Research*) aglutinaría aquellas estrategias de indagación para “comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (MOLINA *et al.*, 2011, p. 75)

El plan de investigación tomó como referencia las fases presentadas por Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2002, p. 52) según lo sintetiza la Figura 3.

**Figura 3** – Fases en el proceso de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2002, p. 4).

Estas fases no deben entenderse como hitos puntuales y aislados, sino como procesos de retroalimentación que los diferentes agentes participantes ofrecen de manera cíclica y que irán determinando nuestras decisiones según logros y dificultades encontradas. De ahí surge la necesidad de plantear un plan matriz de actuaciones a lo largo del proyecto que irá (re)configurándose a partir de la evolución y las respuestas de los participantes en cada una de las fases.

La fase de preparación adquiere un valor fundamental, pues se convierte en el momento en que se confecciona la acción de implementación desde la confluencia de los agentes participantes a partir de la concienciación –contacto inicial y negociación– y la necesidad de inclusión –compromiso–, ya que serán conocedores de las necesidades existentes en su formación inicial: elaboración de un programa de alfabetización académica que atendiera a los déficits y necesidades académicas. Se destacan algunas actuaciones en la Tabla 2.

**Tabla 2 – Fase de preparación: confeccionando las líneas de manera colaborativa**

<i>Fase 1</i>	<i>Líneas de actuación (OE')</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Participantes</i>
<b>PREPARACIÓN</b>  QR Plan de actuación	<b>Contacto inicial (OE1)</b> Creación de un grupo permanente de trabajo colaborativo de docentes y representantes de cursos	Trazado del mapa de campo: cronograma de asignatura y plan docente Observación participante	Docentes
	<b>Negociación (OE2)</b> Presentación del plan estratégico de la asignatura. Análisis de los resultados académicos de cursos anteriores. Puesta en común relacionada con el reto de la asignatura en contexto de la COVID-19	Sesiones de trabajo del grupo designado: grupo focal Observación participante	Docentes y representantes de estudiantes (delegados de curso)
	<b>Compromisos (OE1) (O2)</b> Desarrollo e inclusión en guías docentes de los criterios de la asignatura	Sesiones de trabajo del grupo designado: grupo focal y estudiantes	Equipos docentes, representantes y estudiantes

Nota: (OE') Entre paréntesis aparecen los objetivos a los que contribuye cada línea de actuación.

Fuente: Elaboración propia.

La fase de preparación se articula con la intención de convertir este proceso de investigación-innovación educativa en una cooperación recíproca igualitaria basada en la implicación y el compromiso adquirido, en que todos los miembros participen en la propia acción y lleguen a alcanzar una identidad transformadora de la situación –*bottom up*, “de abajo a arriba”– frente a una propuesta externa de una formación impuesta por criterios administrativos o burocráticos, en la cual no se impliquen los agentes sobre los que recae la investigación diseñada –*top-down*, “de arriba a abajo”–.

La fase de desarrollo coincide con el inicio de la impartición de la asignatura DCG en el primer semestre del curso 2020-2021 (Tabla 3). Tras el diagnóstico de la situación, se llevó a cabo la explicación de un nuevo diseño de la asignatura: criterios de contenidos teóricos desde la evaluación continua, en el que deberán ir afrontando diversos momentos; y de contenidos prácticos desde la evaluación formativa, planificados como tarea transversal de la asignatura para la aplicación y construcción del aprendizaje aplicado al aula. En el plano docente, se confeccionó un diseño del horario en el que predominaba la interacción sincrónica frente a las propuestas asíncronas, así como una serie de seminarios voluntarios, en modalidad virtual, para el seguimiento del nivel de adquisición de contenidos. Además, en esta fase resultarían claves las reuniones con los representantes de estudiantes, como fuente de retroalimentación y voz de los alumnos en los procesos de aprendizaje.

**Tabla 3** – Fase de desarrollo: construyendo un espacio de aprendizaje en pandemia

<i>Fase 2</i>	<i>Líneas de actuación (OE)</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Participantes</i>
DESARROLLO	<b>Diagnóstico (OE1) (OE2)</b>		
	Indagación de creencias y actitudes de docentes	Entrevistas grupales Observación participante	Estudiantes y docentes
	<b>Puesta en práctica (OE3)</b>		
	Desarrollo del cronograma de la asignatura	Activación del mapa de campo Desarrollo docente  Sesiones de trabajo: grupos focales y de discusión Observación participante	Docentes Estudiantes Equipo docente y estudiantes
	<b>Seguimiento (OE1) (OE3)</b>		
Seminarios y tutorías online Plataforma de asesoramiento online Detección de buenas prácticas y dificultades	Sesiones de trabajo del grupo designado Análisis del contenido Sesiones de trabajo: grupos focales y de discusión Observación participante	Estudiantes Equipo docente y estudiantes	
<b>Evaluación (OE3)</b>			
Revisión del proceso de implementación académica Análisis de los resultados	Narrativas biográficas Análisis del contenido Sesiones de trabajo: grupos focales y de discusión	Estudiantes Equipo docente y estudiantes	

QR  
Plan de actuación

Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que un diagnóstico, centrado en las creencias y actitudes con las que afrontan la asignatura, había de convertirse en el punto de partida para trabajar los procesos de transformación en las prácticas docentes en equipo desde el diálogo y la negociación. En este sentido, la modificación de los criterios de la guía docente respecto a cursos anteriores –evaluación continua y diseño de un horario con primacía de la interacción y la construcción del aprendizaje– resultaría clave.

La fase de institucionalización se presenta como la evidencia del cambio en la cultura docente y de la transformación del problema que ha sido objeto de la investigación. Se convierte en el momento de evidenciar los logros y adaptar aquellas dificultades para que los avances se conviertan en una identidad desde la sostenibilidad de los resultados. En este sentido, se propone un final del ciclo con la idea de hacer perdurable en la cultura docente (Tabla 4).

**Tabla 4 – Fase de institucionalización: haciendo sostenible la innovación**

<i>Fase 3</i>	<i>Líneas de actuación (OE)</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Participantes</i>
<b>INSTITUCIONALIZACIÓN</b>    QR Plan de actuación	<b>Adaptación (OE4)</b>  Análisis de los resultados académicos y reflexión desde la voz de los participantes	Sesiones de trabajo del grupo designado: grupos focales y de discusión Observación participante	Equipo docente Estudiantes
	<b>Estabilización (OE4)</b>  Diseño del programa docente con la identidad educativa construida en el desarrollo de la investigación Información a otros equipos docentes para hacer sostenible la cultura docente en otras asignaturas	Trazado del mapa de campo Sesiones de trabajo del grupo designado: grupos focales y de discusión	Equipos docentes del Departamento
	<b>Identidad (OE4)</b>  Aprobación del documento marco de referencia para una formación inicial en los grados de magisterio.	Sesiones de trabajo del grupo designado: grupo de discusión Sesiones de trabajo del grupo designado Observación participante	Equipo docente Departamento CGC  Facultad de Ciencias de la Educación

Fuente: Elaboración propia.

## Instrumentos

### Cuestionario desde la narrativa biográfica

Siguiendo a Medina Moya y Pérez Cabrera (2017), se toma la voz del estudiante –protagonista de la investigación– como referencia para percibir la asimilación de los contenidos y la adecuación de los procesos en la formación inicial hacia un conocimiento habilitador para el ejercicio de su labor profesional.

### Entrevistas grupales y grupos focales

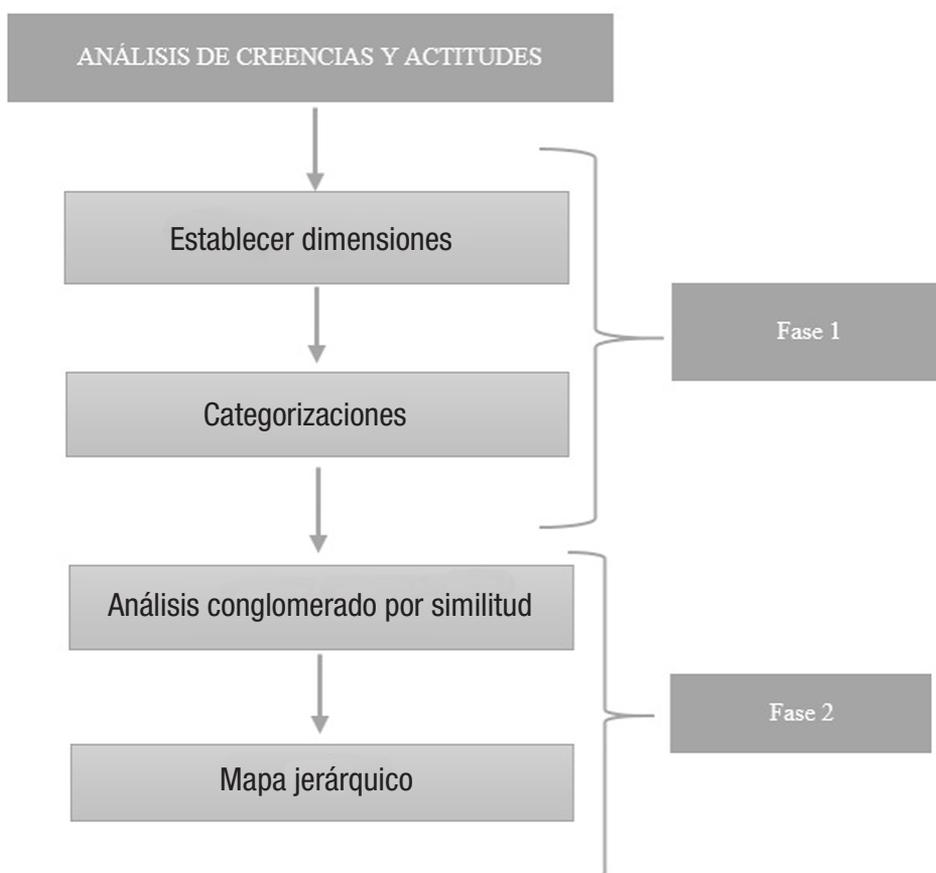
Frente a las entrevistas grupales (REDÓN PANTOJA, 2017), en las cuales el investigador recaba datos; los grupos focales (ESCOBAR; BONILLA-JIMÉNEZ, 2009) ofrecieron la oportunidad de reflexionar y discutir sobre los procesos y resultados de las diferentes pruebas.

## Análisis de datos

Desde la complejidad de datos que irán surgiendo en la investigación, su análisis se realizará desde una doble concepción: los datos cuantitativos serán de carácter descriptivo y estarán centrados en la distribución de datos de tasas de rendimiento académico; mientras que el estudio de los datos cualitativos se efectuará mediante el programa NVivo12 (Figura 4), tomando como referencia a Cambra Giné (2003):

1. Análisis descriptivo: proceso inductivo que conlleva una síntesis descriptiva de los datos a partir de las transcripciones y análisis documentales.
2. Análisis categórico: los datos se organizan en dimensiones de estudio.
3. Análisis interpretativo: elaboración de los resultados y hallazgos de la investigación referidos a los testimonios de los participantes y los textos analizados.

**Figura 4** – Diseño de análisis de las creencias y actitudes de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cambra Giné (2003).

## Código ético y de género

Siguiendo a Vázquez Recio (2014) y Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003), consideramos que una investigación de corte cualitativo precisa de un posicionamiento ético en que se reflexione sobre aspectos fundamentales tales como la negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, paridad, consecuencia y beneficio, equidad y justicia, realidad situada o compromiso con el conocimiento.

## Resultados y hallazgos

Para la explicación de los resultados y la interpretación de los primeros hallazgos se siguieron las dos fases establecidas en la Figura 4.

### Fase 1. Establecer dimensiones y categorización

El diseño de análisis se configuró a partir de cuatro tópicos, a modo de estímulos, de manera que se analizará la voz de los estudiantes respecto a los resultados del curso 2020-2021 (Tabla 5) en las entrevistas grupales o grupos focales o en sus biografías formativas en contexto de pandemia.

**Tabla 5 – Tasas de rendimiento. Curso 2020-2021**

<i>Convocatorias</i>		<i>Febrero</i>			<i>Junio</i>			<i>Septiembre</i>			<i>Totales</i>	
Grupo	n	APR.	SUSP.	NP	APR.	SUSP.	NP	APR.	SUSP.	NP	APR.	TASA ÉXITO
3ªA	137	47	62	28	17	34	38	17	23	26	81	59,2 %
3ªB	86	37	39	10	10	9	24	10	15	17	57	66,3 %
3ªC	85	30	51	4	15	19	20	11	18	14	56	65,9 %
TOTAL	308	114	152	42	42	65	82	38	56	57	194	63,8 %

Fuente: Datos de la investigación.

Los resultados académicos confirmaron una mejoría en la tasa de éxito con una diferencia que pasó del 51,8 % al 63 % en el curso 2020-2021, ofreciendo un dato más que relevante respecto a la modalidad de enseñanza: la evaluación continua y el seguimiento del proceso en el curso investigado ofreció un porcentaje del 37 % de aprobados en la primera convocatoria de febrero frente al 4,9 % del curso anterior. Es una evidencia que los estudiantes reconocieron a la hora de afrontar la asignatura: “La metodología utilizada por los docentes nos ha servido para superarla sin ningún problema. Además, las tutorías online nos han ayudado en todo momento para poder superar momentos de bloqueos emocionales y agobios” (Foro de representantes de curso).

A partir de los resultados, siguiendo a Granado y Puig (2015), especificamos tres bloques temáticos que se retroalimentaron en el conjunto de la interpretación del contexto

(Tabla 6) para indagar en sus testimonios desde códigos y correlaciones extraídas del NVivo12.

**Tabla 6** – Relación de las dimensiones y preguntas

Dimensiones	Dimensión 1. Formación inicial	Dimensión 2. Desarrollo profesional	Dimensión 3. Situación sanitaria referida a la COVID-19
Tópicos generadores	P1. ¿Qué aprendizaje ha supuesto la asignatura que habéis cursado? P2. ¿Qué relación habéis visto entre la teoría y la práctica en la asignatura?	P3. ¿Qué os ha aportado la asignatura de cara a vuestra práctica como maestras y maestros?	P4. ¿Qué dificultades y logros ha supuesto la situación de pandemia en el desarrollo de la asignatura?

Fuente: Datos de la investigación.

Así, en esta fase se categorizaron los diferentes testimonios y establecieron los códigos en el propio programa de análisis cualitativo.

## Fase 2. Análisis interpretativo

El análisis desarrollado se corresponde, inicialmente, con un mapa jerárquico de los testimonios de los estudiantes participantes y, si los hubiese, un conglomerado por similitud entre los distintos argumentos a través de los códigos establecidos para ver la aproximación de atributos y valores ante la situación participante durante el desarrollo de la asignatura DCG en pandemia sanitaria.

**Dimensión 1. Formación inicial.** Las dos ideas que se analizaron estuvieron centradas en las aportaciones de la asignatura a la formación inicial (P1) y, para ello, reconocemos un elemento nuclear la relación entre los contenidos teóricos y el desarrollo de las prácticas (P2). La consideración predominante estuvo centrada en la adecuada planificación desarrollada por los docentes y la posibilidad de experimentar propuestas didácticas desde la innovación educativa:

[...] este trabajo no solo nos ha aportado nueva información sobre las unidades didácticas, sino que también nos ha servido para aprender cosas nuevas sobre los niveles de ortografía, léxico y gramática. Además, podremos llevar a nuestras futuras aulas actividades parecidas a las que hemos realizado en nuestro trabajo e incluso tomar medidas tratadas para futuros problemas. (INF\_04).

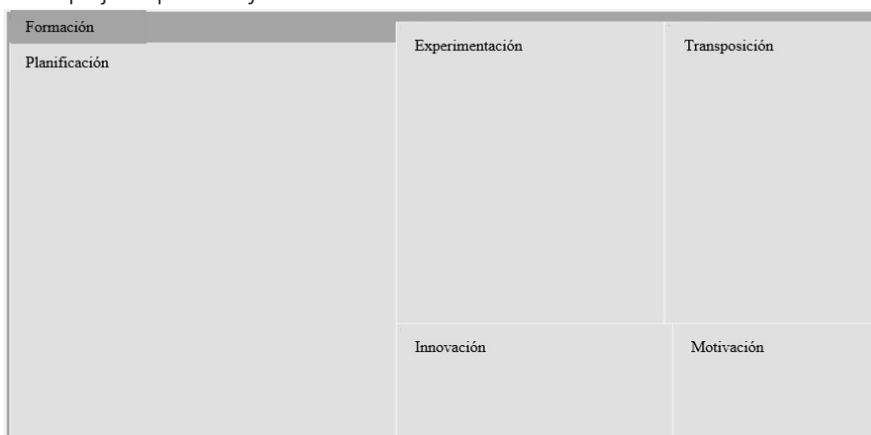
En este sentido, el planteamiento de conexión de contenidos se convirtió en una estrategia clave de motivación entre los estudiantes:

Gracias a esa podemos programar los contenidos que queremos transmitir al alumnado y qué destrezas y habilidades lingüísticas pretendemos que estos alcancen. Además, gracias a esta también establecemos como docente la forma en la que se impartirá el aprendizaje. (INF\_15).

Además, elaborar propuestas didácticas desde un modelo innovador se convirtió en un reto que se afrontó de manera colaborativa: “Sin embargo, tanto mis compañeros y yo hemos conseguido desenvolvernos bien y ayudarnos mucho entre nosotros, por lo que estamos muy satisfechos con el reto final tanto de nuestra unidad didáctica como de nuestro cuatrimestre” (INF\_20).

Por lo tanto, los códigos que se extraen en esta dimensión, referidos a las preguntas P1 y P2, se representan en un mapa jerárquico constituido por la frecuencia de aparición de esa idea en el discurso de los estudiantes (Figura 5).

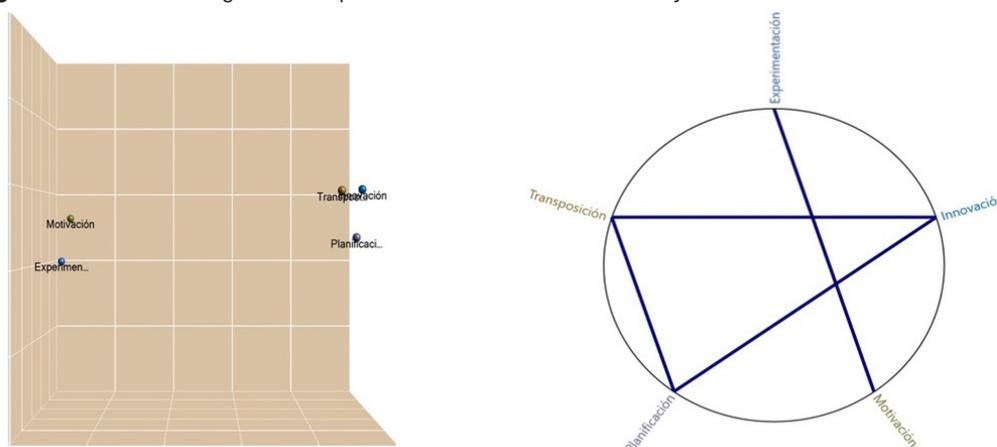
**Figura 5** – Mapa jerárquico P1 y P2



Fuente: Datos de la investigación.

Entonces, por medio de estos testimonios se desarrollaron dos análisis de conglomerados por similitud de codificación. En la Figura 6 se observan aquellos códigos que se aglutinan espacialmente y, a su vez, se correlacionan:

**Figura 6** – Análisis conglomerado por similitud de codificación P1 y P2



Fuente: Datos de la investigación.

El análisis de resultados evidencia correlaciones entre dos nodos de códigos: por un lado, motivación-experimentación; y, por otro, planificación-transposición y didáctica-innovación. Estos ofrecen un valor de 1, máximo en el coeficiente de correlación de Pearson (CCP), respecto a los diferentes códigos elaborados (Tabla 7).

**Tabla 7** – Formación inicial. Códigos de conglomerados por similitud

<i>Nodos</i>	<i>Código A</i>	<i>Código B</i>	<i>CCP</i>
Nodo 1	Motivación	Experimentación	1
Nodo 2	Planificación	Innovación	1
Nodo 3	Transposición	Innovación	1
Nodo 4	Transposición	Planificación	1

Fuente: Datos de la investigación.

**Dimensión 2. Desarrollo profesional.** La relación entre formación inicial y práctica profesional estuvo analizada en P3. Surge la idea de transposición didáctica (CHEVALLARD, 1997) desde la secuenciación del saber (JOHSUA; DUPIN, 1989) en este momento formativo con perspectiva profesional docente. La conexión teoría-práctica facilitó la comprensión de la enseñanza (BLYTHE, 2004) desde una innovación educativa (ROMERO OLIVA; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ; TRIGO IBÁÑEZ, 2020) basada en la reflexión de los procesos (planificación-programación-experimentación) (ROMERO OLIVA; HEREDIA PONCE; TRIGO IBÁÑEZ, 2020): “La mayor dificultad según mi punto de vista es programar la metodología, evaluación, objetivos, estándares de aprendizaje y demás todo vinculado a la variedad de actividades que debíamos crear para el cuadernillo” (INF\_12).

La distribución de códigos en esta dimensión se reparte en el mapa jerárquico establecido a partir de la P3 (Figura 7).

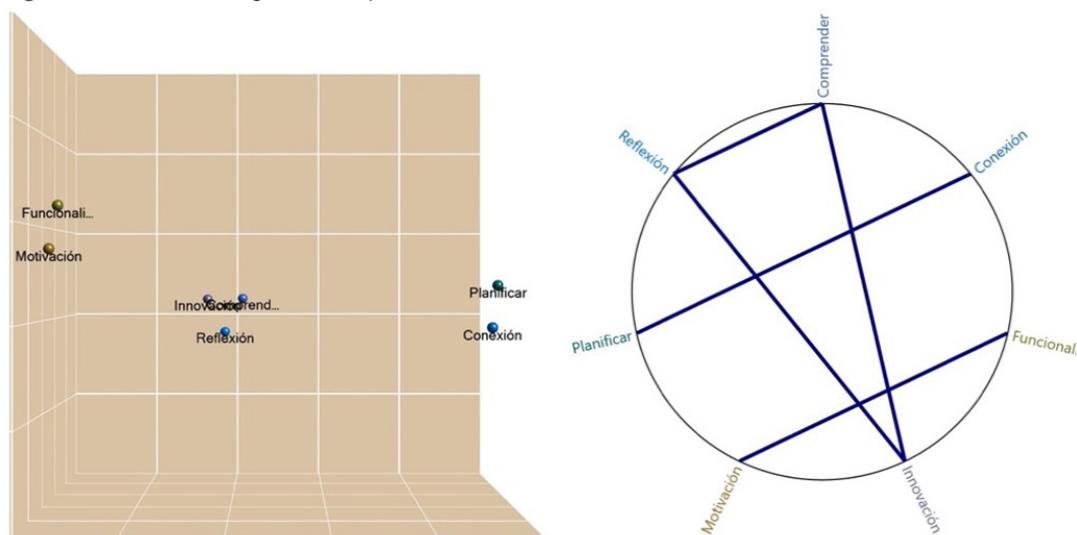
**Figura 7** – Mapa jerárquico P3



Fuente: Datos de la investigación.

A partir de ahí, el estudio de testimonios por conglomerados por similitud de codificación ofrece una distribución espacial y correlacional (Figura 8) en que se observa la adhesión de códigos de análisis según frecuencia de aparición en discurso de los estudiantes.

**Figura 8** – Análisis conglomerado por similitud de codificación P3



Fuente: Datos de la investigación.

Habiéndose descartado aquellos valores inferiores al máximo de CCP, se observan cinco nodos con valor 1 en torno a la transposición del aprendizaje y su formación docente (Tabla 8).

**Tabla 8** – Desarrollo profesional. Códigos de conglomerados por similitud

<i>Nodos</i>	<i>Código A</i>	<i>Código B</i>	<i>CCP</i>
Nodo 1	Innovación	Comprender	1
Nodo 2	Motivación	Funcionalidad	1
Nodo 3	Planificar	Conexión	1
Nodo 4	Reflexión	Comprender	1
Nodo 5	Reflexión	Innovación	1

Fuente: Datos de la investigación.

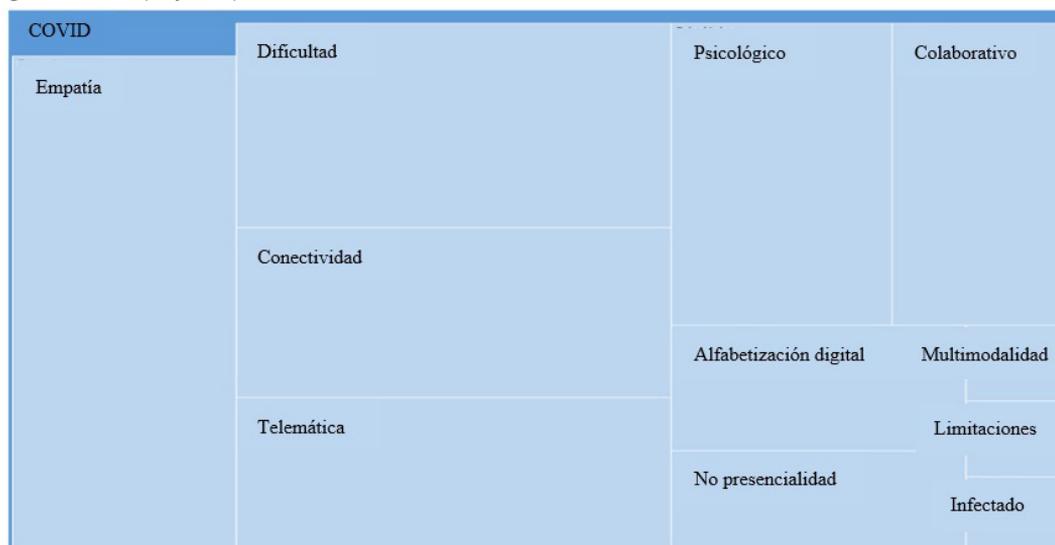
**Dimensión 3.** Situación sanitaria de la COVID-19. La exposición de los estudiantes a la pandemia sanitaria generó un universo psicológico (ÁVILA MUÑOZ; SANTOS DÍAZ; TRIGO IBÁÑEZ, 2020) que repercutió en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “[...] muy

desconcentrada y agotada, ya que me encontrado en una situación de constante estrés por la imposibilidad de estar con mis seres queridos” (INF\_10). Además, los nuevos escenarios docentes conllevaron la necesidad de recursos tecnológicos y una alfabetización de los medios para afrontar la multimodalidad: “Así que creo que gracias a la pandemia hemos avanzado mucho en la educación digital” (INF\_133).

La limitación de recursos básicos, como la conectividad y los espacios domésticos, que confluían con el aislamiento y la enfermedad: “también hay que destacar que esta situación de pandemia no nos ha sido de gran ayuda, sino al revés un poco de impedimento y dificultad para afrontar el desarrollo y entendimiento de las actividades” (INF\_56). De ahí que los estudiantes valoraran de manera destacada la permanente interacción generada en los procesos con *e-orientación* (PANTOJA VALLEJO, 2004), mediante seminarios y tutorías síncronas que evidenciaron la empatía del equipo docente hacia la situación que se estaba viviendo: “Me gustaría agradecer a los profesores por su disposición y el habernos ayudado, incluso con las tutorías extras, para que pudiéramos hacer el trabajo lo mejor posible” (INF\_3).

Esta concepción se advierte en el mapa jerárquico generado de la P4 que se presenta en la Figura 9.

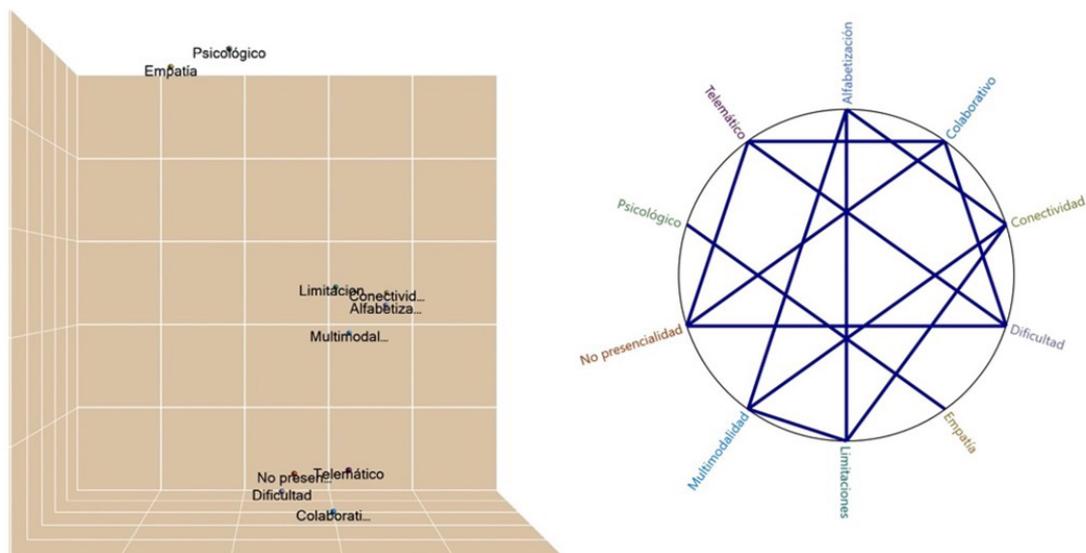
**Figura 9** – Mapa jerárquico P4



Fuente: Datos de la investigación.

Los conglomerados por similitud de codificación proporcionan una visión de la distribución de los códigos referidos a P4 (Figura 10) en que se advierte la aproximación de códigos en tres grandes focos que, posteriormente, se distribuirán en nodos de similitud por conglomerados.

**Figura 10 –** Análisis conglomerado por similitud de codificación P4



Fuente: Datos de la investigación.

Los 13 nodos con máximo valor CCP evidencian el universo descrito en la dimensión de la pandemia sanitaria por los estudiantes (Tabla 9).

**Tabla 9 –** COVID-19. Códigos de conglomerados por similitud

Nodos	Código A	Código B	CCP
Nodo 1	Conectividad	Alfabetización	1
Nodo 2	Dificultad	Colaborativo	1
Nodo 3	Limitaciones	Alfabetización	1
Nodo 4	Limitaciones	Conectividad	1
Nodo 5	Multimodalidad	Alfabetización	1
Nodo 6	Multimodalidad	Conectividad	1
Nodo 7	Multimodalidad	Limitaciones	1
Nodo 8	No presencialidad	Colaborativo	1
Nodo 9	No presencialidad	Dificultad	1
Nodo 10	Psicológico	Empatía	1
Nodo 11	Telemático	Colaborativo	1
Nodo 12	Telemático	Dificultad	1
Nodo 13	Telemático	No presencialidad	1

Fuente: Datos de la investigación.

## Discusión y conclusiones

Analizados los resultados obtenidos, podemos indicar que el cambio metodológico de la asignatura no solo evidenció unas tasas de éxito académicas (63 %) cercanas a las que se indican en la memoria del grado (75 %), sino que sirvió para que se produjera un cambio de actitud de los estudiantes a la hora de afrontar esta materia. Este hito se une al logro de haber conseguido una metodología centrada en el aprendizaje en situación de pandemia sanitaria que se posibilitó gracias a aspectos como la integración de los contenidos teóricos con los prácticos y a la continua interacción virtual con los estudiantes. Ha sido inevitable la añoranza a la enseñanza presencial, que, desde nuestro punto de vista, queda plenamente justificada en épocas de normalidad, pues no debe olvidarse de que los cambios están en las personas y no en los recursos, aunque estos puedan facilitarlos, y también el hecho de que la relación humana, directa y presencial, es insustituible (PORLÁN, 2020) respecto a la presencial. En esta situación de pandemia sanitaria, los factores emocionales debieron ser atendidos desde la interacción y la solidaridad empática con los diversos contextos personales. La humanización de la educación fue clave pues, durante las sesiones virtuales, entrábamos en sus espacios personales, íntimos, domésticos donde las condiciones, en ocasiones, no facilitaban la docencia. Es decir: un nuevo planteamiento que se alejaba del aprendizaje basado en el currículo para centrarse en los problemas, en las desigualdades ante las brechas ocasionadas entre sectores más vulnerables, lo cual conllevó una reconsideración de los contenidos, los procesos y, sobre todo, en las motivaciones para dicho aprendizaje.

El foco puesto sobre la obvia deficiencia del nivel de competencia digital no debe aprovecharse para cuestionar de ningún modo las clases presenciales o a través de la red (PANDO, 2018; PICÓN, 2020), sobre todo si tomamos de referencia para esta última su puesta en marcha durante este tiempo convulso donde ha sido preciso adaptarse a lo que se ha denominado Enseñanza Remota de Emergencia (PORTILLO PEÑUELAS *et al.*, 2020). La idónea implementación de los recursos digitales en la enseñanza universitaria no viene determinada en función de que esta se produzca en un escenario de presencialidad o virtualidad, sino de la formación de profesores y estudiantes en el dominio de la competencia digital, si bien es en el segundo escenario donde su utilidad resulta insoslayable.

La COVID ha provocado un mundo caótico, cambiante, inestable, que ha trascendido lo físico y que ha sido sustituido por lo virtual, síncrono o asíncrono, como canal más que en un fin en sí mismo. Para ello, ha sido necesario (re)pensar y (re)definir los procesos y no hacer un simple trasvase de la enseñanza presencial al mundo virtual. Nuestra investigación pretendió aprovechar el potencial comunicativo, informacional, interactivo y colaborativo que posibilitaban los entornos virtuales para afrontar el reto de la enseñanza de una asignatura con bajas tasas de éxito académico en una situación de emergencia. Los resultados evidencian un cambio en la cultura de aprendizaje que pretende institucionalizarse en contextos normalizados y que precisamos compartir con esta investigación para tomar como base de reflexión desde la innovación que han ofrecido las pedagogías emergentes (ADELL SEGURA; CASTAÑEDA QUINTERO, 2012).

## Referencias

ADELL SEGURA, Jordi; CASTAÑEDA QUINTERO, Linda. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *In*: HERNÁNDEZ ORTEGA, José *et al.* (coord.). **Tendencias emergentes en educación con TIC**. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012. p. 13-33.

ANGROSINO, Michael. **Etnografía y observación participante en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

ÁVILA MUÑOZ, Antonio Manuel; SANTOS DÍAZ, Inmaculada Clotilde; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la Covid-19. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, Madrid, v. 84, p. 85-95, 2020.

BECERRIL, César *et al.* Competencias básicas de un docente virtual. **Revista de Sistemas y Gestión Educativa**, Sucre, v. 2, n. 4, p. 882-887, set. 2015.

BLYTHE, Tina. **La enseñanza para la comprensión: guía para el docente**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

BUENO I TORRENS, David. Educación en tiempos de Covid-19: ¿Cómo afecta el estrés al aprendizaje? **Joned**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 9-14, jul. 2021.

CABERO ALMENARA, Julio; VALENCIA, Rubicelia. Y el Covid-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. **International Journal of Educational Research and Innovation**, Sevilla, n. 15, p. 217-227, 2021.

CAMBRA GINÉ, Margarida. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aiqué, 1997.

ESCOBAR, Jazmine; BONILLA-JIMÉNEZ, Francly Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. **Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología**, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 51-67, 2009.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel. La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. *In*: ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel; GÓMEZ, Alberto Luis (ed.). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 21-54.

GARCÍA MARTÍN, Judit; GARCÍA MARTÍN, Sheila. Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por Covid-19. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 38, p. 151-173, 2021.

GRANADO, Cristina; PUIG, María. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: un estudio de sus autobiografías como lectores. **Ocnos**, Cuenca, n. 13, p. 43-63, 2015.

GUZMÁN IBARRA, Isabel; MARÍN URIBE, Rigoberto. La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Murcia, v. 14, n. 1, p. 151-163, 2011.

JOHSUA, Samuel; DUPIN, Jean-Jacques. **Représentations et modélisations**: le “débat scientifique” dans la classe et l’apprentissage de la physique. Bern: Peter Lang, 1989.

LARRAURI, Raúl Choque. Ecosistema educativo y fracaso escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 49, n. 4, p. 1-9, maio 2009.

LATORRE BELTRÁN, Antonio; RINCÓN IGEA, Delio del; ARNAL AGUSTÍN, Justo. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Experiencias, 2005.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Eva María; LUGO VILLASEÑOR, Elisa; GUTIÉRREZ DÍAZ, Adriana. Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19: una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva. **Dedica.**, Granada, n. 18, p. 213-234, maio 2021.

MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. **Investigación educativa**: una introducción conceptual. 5. ed. Madrid: Pearson, 2005.

MEDINA MOYA, José Luís; PÉREZ CABRERA, María José. La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. **Profesorado**, Granada, v. 21, n. 1, p. 17-38, jan./abr. 2017.

MIRETE RUIZ, Ana Belén. Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r) evolución TIC? **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 4, n. 1, p. 35-44, 2010.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

MOLINA, Marta *et al.* Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 29, n. 1, p. 75-88, 2011.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Una dirección escolar para la inclusión. **Organización y Gestión Educativa**, Barcelona, v. 19, n. 1, p. 17-21, 2002.

PANDO, Víctor F. Tendencias didácticas de la educación virtual: un enfoque interpretativo. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 6, n. 1, p. 463-505, jan./jun. 2018.

PANTOJA VALLEJO, Antonio. **La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información**: educar y orientar con nuevas tecnologías. Madrid: EOS Universitaria, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**: invitación al viaje. Barcelona: Graó, 2004.

PICÓN, María Laura. ¿Es posible la enseñanza virtual? **Foro Educativo**, Santiago de Chile, n. 34, p. 11-34, jan./jul. 2020.

PINK, Sarah *et al.* **Etnografía digital: principios y práctica.** Madrid: Morata, 2019.

PORLÁN, Rafael. El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. **Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad**, Cádiz, v. 2, n. 1, p. 1502-1-1502-7, jun. 2020.

PORTILLO PEÑUELAS, Samuel Alejandro *et al.* Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 8, n. spe., e589, set. 2020.

REDÓN PANTOJA, Silvia. El grupo de discusión y el grupo focal. *In*: REDÓN PANTOJA, Silvia; ANGULO RASCO, José Félix (coord.). **Investigación cualitativa en educación.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017. p. 117-132.

RODICIO-GARCÍA, María Luisa *et al.* La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, p. 103-125, jul. 2020.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Antonio. La Covid-19, motor de cambio de la transformación educativa más grande de los últimos siglos. **Hachetetepé**, Cádiz, n. 23, p. 1-11, set. 2021.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; HEREDIA PONCE, Hugo; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Comprender la enseñanza de la lengua y la literatura: (re)escribir el currículum desde la formación inicial del futuro docente. *In*: MAYA RETAMAR, Guadalupe de la; LÓPEZ PÉREZ, Magdalena (coord.). **Del multiculturalismo a los mundos distópicos: temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura.** Madrid: Marcial Pons, 2020. p. 75-92.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Rafael; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. **Lublin Studies in Modern Languages and Literature**, Lublin, v. 44, n. 3, p. 117-129, 2020.

SELENER, Daniel. **Participatory action research and social change.** 2. ed. Ithaca: Cornell University Participatory Action Research Network, 1997.

TEJEDOR, Santiago *et al.* Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. **Revista Latina de Comunicación Social**, Madrid, n. 78, p. 19-40, 2020.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando (ed.). **Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento.** Madrid: Catarata, 2020.

VÁZQUEZ RECIO, Rosa. Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. **Forum Qualitative Sozialforschung**, Berlin, v. 15, n. 2, p. 10, maio 2014.

VÁZQUEZ RECIO, Rosa; ANGULO RASCO, Félix (coord.). **Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica.** Málaga: Aljibe, 2003.

*Recibido en: 16.11.2021*  
*Revisado en: 08.02.2022*  
*Aprobado en: 28.03.2022*

**Manuel Francisco Romero Oliva** es profesor titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y responsable del grupo de HUM-1041: Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Hugo Heredia Ponce** es profesor ayudante doctor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y miembro de HUM-1041: Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Rafael Jiménez Fernández** es profesor titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y miembro de HUM-141: Sociolingüística Andaluza: Estudio Sociolingüístico del Habla de Sevilla.

**Antonio Gutiérrez Rivero** es profesor sustituto interino del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y miembro de HUM-927: Investigación en Humanidades Digitales y Español de América.