



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA
UNIVERSIDAD: DE LOS RETOS PANDÉMICOS A LAS
OPORTUNIDADES EN TIEMPOS DE POST-NORMALIDAD**

Eva M^a Pérez López

Programa de doctorado en innovación en formación del profesorado. Asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en educación

Conformidad de la directora y codirectora:

Prof. Dra. Rocío Yuste Tosina

Prof. Dra. Teresa Alzás García

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora y codirectora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2023

“Probablemente de todos nuestros sentimientos el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza. La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose”

(Julio Cortázar, 1963)

Agradecimientos

Es posible que el lector que en estos momentos tenga entre sus manos este trabajo lo hojee sin percibir las emociones y sentimientos impresos en cada una de sus páginas, en cada palabra, en cada espacio en blanco. A fin de cuentas, el proceso de elaborar una tesis doctoral es, a partes iguales, íntimo y perturbador, pero por encima de todo, catártico. Solo cuando colocas el último punto te haces plenamente consciente de que el viaje que iniciaste años atrás te ha transformado en muchos aspectos. Si el lector ha vivido una experiencia como la descrita, sabrá exactamente a qué me refiero.

Como en todo viaje, hay personas que te alientan a seguir, que comparten los estados emocionales por los que atraviesas, y hasta llegan a soportar las interminables horas en las que les explicas con minucioso detalle en qué punto del trayecto te encuentras. Verbalizarlo, crees, es una forma de que la tesis cobre vida para los demás. Necesitas hablar de ello más allá de lo razonable para que adopte corporalidad y presencia. Esas personas, los *sherpas* de la tesis, son las que te ayudan a coronar la cima. Por eso, esta obra es colectiva si bien solo a mí me corresponden las limitaciones de lo que aquí se presenta. A todas ellas mi eterna gratitud.

A mi directora, Rocío Yuste, por nuestras interminables "conversaciones de ático" en las que siempre ha tratado de poner orden en mi caótica búsqueda de un objeto de investigación que no acababa de llegar y por devolver la tesis al carril academicista cada vez que me desviaba por senderos menos ortodoxos. A mi codirectora Teresa Alzás, por su optimismo inquebrantable y sus orientaciones metodológicas y 'estéticas'. Gracias a las dos por vuestras orientaciones, vuestros consejos y vuestro apoyo.

Al profesor José Saragoça agradecerle su cálida acogida durante mi estancia en la Universidad de Évora.

A los compañeros y compañeras del Grupo de Investigación Edu-TransformaT, gracias por ser una fuente de inspiración y de apoyo constante.

A todas las personas que han participado en la investigación –estudiantes, profesorado, personas expertas y miembros del equipo de gobierno de la universidad de Extremadura– a las que espero devolver con este trabajo una parte del tiempo y el conocimiento que me brindaron, gracias.

A mis amigos y a mis amigas del alma que siempre tuvieron palabras de aliento, que aguantaron estoicamente mis largas peroratas *tesiles* y mis cambiantes estados de ánimo expresarles una gratitud para la que no encuentro palabras. Sigamos *morreándonos* con la vida.

A mi familia a la que debo tanto, tanto, tanto. A mis hermanos Ana, Jorge y Sergio porque hacéis que me sonría el alma cuando estamos juntos. Gracias a mis padres porque, además de creer en mí fuera cual fuera la estafalaria embajada, me inculcaron que no había muros que la férrea voluntad no pudiera saltar. Y aunque a veces choqué con esos muros, siempre han estado cerca por si tenían que recoger los pedazos. Gracias, mamá, por ser la persona más ejemplar de mi vida.

No quiero dejar de mencionar al hombre que me enseñó que la generosidad no tiene límites; que la concordia y el respeto pueden superar cualquier diferencia ideológica, religiosa o personal; que la alegría, además de defenderla, hay que propagarla como un derecho universal; que la dignidad no tiene precio; que la vida es hoy y no mañana. Ese hombre es mi padre. Fue el primero que me animó hace más de 25 años a doctorarme. Entonces no seguí su consejo y hoy lamento que no pueda compartir con sus *shancaritos* el momento. A él le dedico esta tesis de manera singular porque no ha habido un solo día que no me haya acompañado en el viaje.

ÍNDICE

Listado de abreviaturas	11
Índice de figuras	12
Índice de tablas	12
Índice de gráficos	14
RESUMO RESUMEN	15
I. INTRODUCCIÓN	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ADAPTACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES A LOS TIEMPOS DE A-NORMALIDAD Y POST-NORMALIDAD.....	18
1.1 El escenario de anormalidad pandémica en la universidad: la adaptación al ecosistema de enseñanza remota de emergencia.....	19
1.2 El papel de la educación para la ciudadanía global en la universidad en los tiempos de post-normalidad	22
1.3 Contexto de la investigación: la Universidad de Extremadura.....	24
1.4 Justificación y pertinencia de la tesis.....	26
2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	32
3. COSMOVISIÓN DE LA INVESTIGADORA.....	35
4. PRESENTACIÓN TEMÁTICA DE LA TESIS COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES.....	38
II. MARCO TEÓRICO	145
1. ECOSISTEMA DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	147
1.1 Dimensión tecnológica	148
1.2 Dimensión educativa	152
1.3 Dimensión psicoemocional.....	156
2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	166
1.1 Agencia del profesorado en la implementación de la Educación para la ciudadanía global.....	167
1.2 Factores estructurales que inciden en la implementación de la educación para la ciudadanía global	172

III. METODOLOGÍA.....	175
1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	176
2. MÉTODOS.....	180
1.1 Métodos para el estudio del ecosistema de enseñanza remota de emergencia	180
1.2 Métodos para el estudio de la implementación de la educación para la ciudadanía global	183
3. PARTICIPANTES	187
1.1 Características sociodemográficas de las muestras de docentes y estudiantes que participan en el estudio sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia	187
1.2 Características sociodemográficas de la muestra de docentes que participan en el estudio sobre implementación de la educación para la ciudadanía global.....	189
4. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	191
5. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	192
IV. RESULTADOS	199
1. CARACTERÍSTICAS Y PROCESOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.....	200
1.1 Disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico y conectividad a Internet de docentes y estudiantes.....	200
1.2 Incidencia del nivel formativo de las familias en la equidad digital .	202
1.3 Nivel de competencia digital del profesorado	204
1.4 Relación entre competencia digital del profesorado y formación realizada antes y durante el confinamiento	206
1.5 Estrategias de enseñanza remota implementadas desde la perspectiva de docentes y estudiantes	211
2. IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.....	215
1.1 Satisfacción de docentes y estudiantes con la enseñanza remota.	215
1.2 Bienestar psicoemocional de docentes y estudiantes	217
3. IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	219

1.1 Agencia del profesorado en la implementación de la educación para la ciudadanía global.....	219
1.2 Factores estructurales que inciden en la implementación de la educación para la ciudadanía global	220
V. DISCUSIÓN.....	227
VI. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROSPECTIVA	241
1. CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA	243
1.1 A tecnologia como factor de desigualdade digital no contexto do ensino remoto de emergencia	243
1.2 A competência digital como determinante da qualidade educativa	244
1.3 A necessária transição para um modelo pedagógico centrado na aprendizagem	245
1.4 Professores e estudantes: duas visões opostas do processo ensino-aprendizagem.....	246
2. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO PESSOAL DOCENTE E NOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA	248
1.1 Professores satisfeitos versus estudantes insatisfeitos.....	248
1.2 Agravamento dos problemas de saúde mental na comunidade docente e estudantil.....	249
3. IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA	251
1.1 Os docentes carecem de uma visão clara do significado de cidadania global	251
1.2 Atitude passiva ou neutra dos professores em relação à cidadania global	251
1.3 A universidade não está preparada para formar cidadãos globalmente competentes	252
4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	253
REFERENCIAS	255

ANEXOS

Anexo I. *Guion para validación por expertos del contenido de los cuestionarios sobre transición a la enseñanza remota de emergencia de profesorado y estudiantes universitarios*

Anexo II. *Cuestionario sobre la transición a la enseñanza remota de emergencia de los estudiantes*

Anexo III. *Cuestionario sobre la transición a la enseñanza remota de emergencia del profesorado*

Anexo IV. *Guiones de entrevistas al vicerrector de Transformación Digital y a la vicerrectora de Estudiantes, Empleo y Movilidad de la UEx*

Anexo V. *Guion de entrevistas para el diseño inicial del cuestionario sobre implementación de la ECG*

Anexo VI. *Guion para validación de contenido del cuestionario sobre implementación de la ECG*

Anexo VII. *Cuestionario sobre implementación de la ECG*

Anexo VIII. *Guion de preguntas para el Grupo Focal*

LISTADO DE ABREVIATURAS

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CD	Competencia Digital
CVUEX	Campus Virtual Universidad de Extremadura
ECG	Educación para la Ciudadanía Global
EEL	Educación En Línea
ERE	Enseñanza Remota de Emergencia
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IES	Instituciones de Educación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
PDI	Personal Docente e Investigador
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPN	Tiempos Post-Normales
UEx	Universidad de Extremadura
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

Índice de Figuras

Figura 1. Marco analítico sobre ecosistema de enseñanza remota de emergencia y la educación para la ciudadanía global

Figura 2. Fases de elaboración de la primera publicación

Figura 3. Dimensiones del ecosistema de la Educación Remota de Emergencia

Figura 4. Fases del proceso de elaboración de la segunda publicación

Figura 5. Fases del proceso de elaboración de la tercera publicación

Figura 6. Fases del proceso de elaboración de la cuarta publicación

Figura 7. Modelo visual sobre construcción del marco teórico

Figura 8. Diseño mixto convergente

Figura 9. Diseño mixto secuencial

Figura 10. Diseño general de la investigación

Índice de Tablas

Tabla 1. Publicaciones incluidas en el compendio de la tesis doctoral

Tabla 2. Descripción de las competencias digitales que componen el cuestionario de docentes

Tabla 3. Puntuaciones de la escala Likert en los cuestionarios a docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota de emergencia implementada en la UEx

Tabla 4. Puntuaciones de la escala Likert en el cuestionario a docentes sobre la implementación de la ciudadanía global

Tabla 5. Objetivos generales, objetivos específicos, tipo de diseño y técnicas de recogida de datos

Tabla 6. Datos sociodemográficos de la muestra de profesorado sobre implementación de la enseñanza remota de emergencia

Tabla 7. Datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes sobre implementación de la enseñanza remota de emergencia

Tabla 8. Datos sociodemográficos de la muestra de profesorado sobre implementación de educación para la ciudadanía global

Tabla 9. Criterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de planeación y dirección

- Tabla 10. Criterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de implementación
- Tabla 11. Criterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de interpretación de resultados
- Tabla 12. Disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico y conectividad de docentes y estudiantes
- Tabla 13. Equipamiento tecnológico de los estudiantes en relación con el nivel de estudios de su(s) padre(s) y/o su(s) madre(s)
- Tabla 14. Tipo de conectividad de los estudiantes en relación con el nivel de estudios de su(s) padre(s) y/o su(s) madre(s)
- Tabla 15. Porcentaje de docentes en cada competencia digital por niveles
- Tabla 16. Descriptivos de los ítems sobre competencia digital
- Tabla 17. Formación digital de los docentes antes de la enseñanza remota
- Tabla 18. Nivel de significación entre las variables formación antes de la pandemia y nivel de competencia digital
- Tabla 19. Resultados de las tablas cruzadas entre las variables formación digital antes de la pandemia y nivel de competencia digital auto percibido
- Tabla 20. Herramientas de apoyo utilizadas para la enseñanza remota desde la perspectiva de los docentes
- Tabla 21. Herramientas de apoyo utilizadas para la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes
- Tabla 22. Modos de comunicación e interacción docente-estudiante desde la perspectiva de los docentes
- Tabla 23. Modos de comunicación e interacción docente-estudiantes desde la perspectiva de los estudiantes
- Tabla 24. Satisfacción de los docentes y estudiantes con el ecosistema de enseñanza remota de emergencia
- Tabla 25. Autopercepción del estrés de docentes y estudiantes a causa de la adaptación a la enseñanza remota
- Tabla 26. Autoevaluación del profesorado sobre grado de conocimiento de conceptos relacionados con la ciudadanía global
- Tabla 27. Frecuencia del compromiso personal del profesorado con actividades relacionadas con la ciudadanía global

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Principales problemas que enfrenta la humanidad según el profesorado

Gráfico 2. Desarrollo de actividades académicas relacionadas con la ciudadanía global

RESUMO

A pandemia COVID-19 declarada em Março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde irradiou para todas as esferas da vida social, económica e política em todo o mundo. Embora a perda de milhões de vidas seja a sua consequência mais dramática, o seu impacto nos sistemas educativo e político pode ter tido consequências de grande alcance. Tendo isto em mente, esta tese de doutoramento visa, em primeiro lugar, contribuir para o conhecimento e compreensão dos processos de adaptação do ensino superior aos tempos de anormalidade, com especial interesse no ecossistema do ensino remoto de emergência; e, em segundo lugar, esclarecer a capacidade da universidade em transmitir aos estudantes as competências necessárias para exercer a cidadania global em tempos pós-normais. A investigação adopta uma abordagem mista com dois desenhos distintos: um desenho convergente para o estudo sobre o ecossistema de ensino remoto de emergência e um desenho explicativo sequencial sobre a educação para a cidadania global. No primeiro estudo, foi aplicado um questionário a uma amostra de conveniência de 220 professores e 548 estudantes, e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alguns membros da equipa de reitores da UEx. No segundo, a amostra que participou no questionário foi de 356 professores e outros 5 professores participaram num grupo focal. Os resultados mais relevantes relativos ao ecossistema de ensino à distância sugerem que a componente digital actuou como fator de desigualdade digital, no caso dos estudantes, e como determinante da qualidade de ensino, no caso dos professores. A falta de formação e prática de professores com o ensino à distância teve um grande efeito na experiência global dos estudantes, que em geral estavam insatisfeitos em comparação com os professores que tinham níveis de satisfação muito mais elevados. O agravamento da saúde mental, contudo, surgiu como um problema comum a estes dois grupos. Por seu lado, os resultados do estudo sobre educação para a cidadania global mostram que os professores não estão devidamente preparados para ensinar a cidadania global por causa de fatores pessoais, tais como falta de conhecimento do conceito de cidadania global ou baixo compromisso sócio-político, e fatores institucionais e normativos, tais como a ausência de directrizes políticas que promovam a cidadania global ou a preeminência de conteúdos instrumentais sobre conteúdos mais humanistas.

Palavras-chave: ensino remoto de emergência, educação de cidadania global, ensino superior, pandemia.

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 declarada en marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud ha irradiado a todas las esferas de la vida social, económica y política del planeta. Aunque la pérdida de millones de vidas es su consecuencia más dramática, su impacto en los sistemas educativos y políticos puede haber provocado secuelas de largo alcance. Teniendo esto en cuenta, esta tesis doctoral pretende, en primer lugar, contribuir al conocimiento y la comprensión de los procesos de adaptación de la educación superior a los tiempos de anormalidad, con especial interés en el ecosistema de enseñanza remota de emergencia; y, en segundo lugar, elucidar la capacidad de la universidad de transmitir a los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía global en los tiempos de post-normalidad. La investigación adopta un enfoque mixto con dos diseños diferenciados: un diseño convergente para el estudio sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y un diseño secuencial explicativo en el de educación para la ciudadanía global. En el primer estudio, se aplicó un cuestionario a una muestra por conveniencia de 220 docentes y 548 estudiantes, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a algunos miembros del equipo rectoral de la Universidad de Extremadura (UEx). En el segundo, la muestra que participó en el cuestionario fue de 356 docentes y otros 5 participaron en un grupo focal. Los hallazgos más relevantes en relación con el ecosistema de enseñanza remota sugieren que el componente digital actuó como factor de desigualdad digital, en el caso de los estudiantes, y como determinante de la calidad de la enseñanza, en el de los docentes. La falta de formación y práctica del profesorado con la enseñanza remota tuvieron un efecto importante en la experiencia global de los estudiantes que, en general, se mostraron insatisfechos frente a los docentes que presentaron niveles de satisfacción mucho más altos. El agravamiento de la salud mental se manifestó, sin embargo, como un problema común a ambos colectivos. Por su parte, los resultados del estudio sobre educación para la ciudadanía global muestran que los docentes no están adecuadamente preparados para enseñarla debido a factores de tipo personal, como la falta de conocimiento del concepto de ciudadanía global o su bajo compromiso sociopolítico, y de tipo institucional y normativo, como la ausencia de directrices políticas que promuevan la ciudadanía global o la preeminencia de los contenidos instrumentales sobre otros más humanistas.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, educación para la ciudadanía global, educación superior, pandemia

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ADAPTACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES A LOS TIEMPOS DE A-NORMALIDAD Y POST-NORMALIDAD

Una de las referencias obligadas de la sociología contemporánea, Ulrich Beck, advertía en su ya célebre obra *La sociedad del riesgo* (1986) de la extraordinaria paradoja derivada de la globalización en la que, por un lado, se estrecha la capacidad de maniobra de los Estados-nación como consecuencia de una mayor interdependencia y conectividad y, por otro, surge un espacio transnacional carente de instituciones y marcos regulatorios adecuados. Esta contradicción cristalizaría, a juicio de Beck, en un régimen de riesgo global basado en la "irresponsabilidad organizada". Esto es, existiendo la posibilidad de disponer de conocimiento experto para informar del riesgo se renuncia a la gestión o aseguramiento colectivo lo que podría acarrear consecuencias catastróficas (Beck, 2008).

A la luz de los acontecimientos vividos en lo que llevamos de siglo, la tesis de Beck parece confirmarse. El atentado contra las Torres Gemelas de Nueva York y el Pentágono de Washington en el año 2001 inauguraba el siglo XXI provocando una crisis de seguridad mundial que continúa en nuestros días. Poco después, en 2008, llegaba la Gran Recesión motivada por la crisis de las hipotecas *subprime* que se extiende hasta 2013 causando un aumento imparable de la desigualdad mundial. Y como telón de fondo, la creciente crisis de la democracia liberal que se apunta ya como uno de los grandes males de nuestro tiempo.

Otra constante de las dos últimas décadas ha sido la concatenación de crisis sanitarias: gripe aviar (2004), gripe A (2009), E. Coli (2011) o fiebre del Ébola (2014). A esta lista se suma a principios del año 2020 la más grave vivida en el siglo XXI, la pandemia por COVID-19. En efecto, el 11 de marzo de 2020 el mundo se conmocionó como consecuencia de la declaración de pandemia por parte de la OMS. Rápidamente, los gobiernos de todo el mundo trataron de controlar el avance del "ejército invisible" (Harari, 2016) que representaba el diminuto coronavirus aplicando planes de preparación y respuesta. El distanciamiento social y el consiguiente confinamiento fueron las medidas decretadas casi sin excepción y, de este modo, por primera vez en la historia de la humanidad, la población entró en una especie de letargo domiciliario en prácticamente todos los rincones del

planeta. Sus efectos y alcance sistémico, a diferencia de las crisis anteriores, han irradiado todas las esferas de la vida materializándose como un riesgo global que atenta contra la seguridad y la certeza de la modernidad.

Estas múltiples crisis no pueden ser entendidas de una forma única y monolítica puesto que sus dimensiones y alcance se solapan e interconectan generando un bucle de retroalimentación negativa que amplifica sus efectos dando lugar a la "policrisis", concepto acuñado por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2011). En términos muy parejos, el académico británico Sardar (2010), tomando como base la formulación de Funtowicz & Ravetz (1993) sobre "ciencia posnormal", ha reflexionado sobre la noción de "Tiempos Post-Normales" (TPN) para referirse a un mundo en el que la complejidad, el caos y las contradicciones que lo caracterizan socavan la confianza en imaginarios, conceptos e instituciones que han sido sustento de una normalidad genérica: la del sistema de vida del mundo occidental en las últimas décadas del siglo XX. Los TPN, por tanto, balizan un contexto en el que las fuerzas disruptivas indican la necesidad de que se produzca una transformación y un cambio radical a nivel individual y social (Sardar y Sweeney, 2020) y nos sitúan ante una encrucijada en la que puede cerrarse un ciclo y abrirse otro al trastocarse algunas de las certezas con las que hemos convivido socialmente (Fleener, 2021). Desde este planteamiento, la pandemia del COVID-19 puede considerarse como un punto de inflexión o una llamada de atención sobre las transiciones que deberían producirse en el mundo de la post-normalidad.

1.1 El escenario de anormalidad pandémica en la universidad: la adaptación al ecosistema de enseñanza remota de emergencia

La crisis sanitaria ha creado una situación sin precedentes en todo el mundo, y la universidad no ha sido una excepción. Más de 1.600 millones de estudiantes de todas las etapas educativas, lo que equivale al 94% de la población estudiantil mundial, en más de 190 países y en todos los continentes han sufrido una disrupción educativa inédita (Naciones Unidas, 2020).

En el contexto español y tras la aprobación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo de 2020, por el que el Gobierno de España declaraba el Estado de Alarma,

se adoptaron un conjunto de medidas urgentes y extraordinarias focalizadas en la reducción de las tasas de contagio del nuevo coronavirus mediante la limitación de la movilidad de las personas y la separación física en el ámbito social y económico.

A la perplejidad propia de la distopía que estaba viviendo la humanidad, se sumó en el caso de las instituciones de educación superior la incertidumbre académica que para docentes y estudiantes supuso la obligación repentina de adaptarse a un nuevo ecosistema de enseñanza remota de emergencia (ERE) (Hodges et al., 2020) a fin de evitar el "apagón pedagógico". La efectiva implementación de este nuevo ecosistema debía contar, al menos, con tecnologías y herramientas digitales –plataformas virtuales, software de videoconferencias, aplicaciones móviles– para facilitar la comunicación e interacción entre estudiantes y docentes; con infraestructuras que garantizaran la conectividad y disponibilidad de recursos digitales; con competencias digitales suficientes para el uso de las herramientas tecnológicas y la acomodación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje al entorno virtual; y, con contenidos educativos apropiados para el entorno virtual al tiempo que accesibles para todos los estudiantes.

El cierre de los campus universitarios alteró en el corto plazo tres dimensiones esenciales de la educación superior, tal y como señala el Informe de la Comisión Europea *The Impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence* (Farnell et al., 2021): la enseñanza-aprendizaje fue la primera de las dimensiones afectadas como consecuencia del cambio acelerado y abrupto que supuso transitar de un entorno basado en la presencialidad a otro virtual. En paralelo, los espacios privados de los hogares se convirtieron en aulas improvisadas desdibujando la frontera que hasta entonces separaba la vida personal de la agenda académica. Además, las interrelaciones entre docentes y discentes, así como entre estos últimos, tan importantes para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes, fueron sustituidas por pantallas. La social fue otra de las dimensiones del ámbito universitario en las que impactó la pandemia puesto que la enseñanza remota exigía que docentes y estudiantes dispusieran no solo de recursos tecnológicos adecuados, sino de un cierto dominio digital (Gouëdard et al., 2020; Surma & Kirschner, 2020). De este modo, contar con equipamiento informático y conectividad de calidad o tener un lugar tranquilo para la imparti-

ción y para el seguimiento de las clases remotas se convirtieron en una brecha de desigualdad socioeducativa. Además, la educación en línea planteó desafíos en la interacción social y en la creación de comunidades de aprendizaje, lo que pudo afectar a la experiencia educativa y al bienestar emocional de docentes y estudiantes. Por último, la movilidad internacional fue otra de las dimensiones universitarias en la que la crisis sanitaria tuvo una incidencia inmediata provocando, en unos casos, la cancelación de estancias previstas y, en otros, dificultades para el retorno de docentes y estudiantes a sus países de origen.

Aunque es innegable el ingente esfuerzo realizado desde distintos ámbitos para responder con soluciones viables a una crisis educativa sin precedentes, también se han revelado algunas dificultades derivadas de la falta de experiencia y de tiempo para la adaptación de las universidades a un contexto de anormalidad. A este respecto, han surgido muchas incógnitas sobre el alcance y la escala de los impactos socioemocionales, profesionales, financieros o educativos resultantes de la conversión de la universidad presencial a un modelo en remoto. Tampoco han faltado voces que, llevadas por un deseo más que por evidencias, han vaticinado las profundas transformaciones que están experimentando o experimentarán las universidades al calor de dicha conversión. El Foro Económico Mundial, por ejemplo, ha recurrido al término "revolución" para describir el proceso de cambio impulsado por el COVID-19 en las universidades, apenas dos meses después de que la OMS declarara la pandemia, argumentando que "al igual que la Primera Revolución Industrial forjó el actual sistema educativo, podemos esperar que un modelo educativo diferente surja del COVID-19" (Kandri, 2020).

En un estadio inicial de la crisis sanitaria en el que reinaba la improvisación y la incertidumbre, en el que los docentes se afanaban en sostener el vínculo educativo con los estudiantes y en el que los estudiantes trataban de no perderse entre la ingente cantidad de contenidos y tareas virtuales que llenaban el vacío de la presencialidad, resulta precipitado aseverar que ha comenzado una nueva era en la educación superior. Antes de llegar a ese punto, son necesarias evidencias que den cuenta de las condiciones en las que las universidades llevaron a cabo la enseñanza remota y sus consecuencias, y así responder a algunos de los interrogantes planteados durante los tiempos de *anormalidad* en relación con la educación superior.

La constatación de lo acontecido durante la pandemia en las instituciones de educación superior se antoja, sin embargo, un esfuerzo suficiente para diagnosticar su presente, pero insuficiente para pronosticar su futuro. En los intentos por responder a lo que debe ser la universidad del mañana deben confluír la política, las instituciones académicas y la comunidad científica con el fin último de plantear una nueva cartografía sobre las funciones y los fines de la universidad en los tiempos de *post-normalidad*.

1.2 El papel de la educación para la ciudadanía global en la universidad en los tiempos de post-normalidad

La crisis sanitaria ha traído consigo una ola creciente de autoritarismo y polarización con secuelas de gran alcance en los sistemas sociales y políticos de todo el mundo. Algunos de los grandes desafíos preexistentes a la crisis del COVID-19 como las crecientes desigualdades sociales, económicas y políticas, las emergencias medioambientales, especialmente las relacionadas con el cambio climático, los conflictos locales y las guerras, los movimientos migratorios internacionales, o la fragilidad de las instituciones democráticas no han desaparecido, sino que muy al contrario se han agravado como consecuencia de la pandemia.

Las amenazas al orden social han activado un autoritarismo latente (Hartman et al., 2021) que ya existía en el mundo pre-pandemia. Así lo ha puesto de manifiesto el informe del Instituto Varieties of Democracy (V-Dem) de la Universidad de Gotemburgo al alertar de que las respuestas de los gobiernos a la pandemia habrían acelerado las tendencias antidemocráticas en algunos países (Alizada et al., 2021). Ciertamente, los estados de emergencia otorgaron a los líderes autócratas y nacional-populistas el poder de saltarse algunas limitaciones constitucionales bajo el pretexto de combatir las amenazas existentes erosionando con ello a las instituciones democráticas mientras mantenían un espejismo de legitimidad constitucional (Lührmann y Rooney, 2020). Ya en 2020, el informe *The Global Satisfaction with Democracy* (Foa et al., 2020), publicado por *The Centre for the Future of Democracy* de la Universidad de Cambridge, advertía que en 2019 se había alcanzado el nivel más alto de descontento democrático desde 1995. Entre otros, se apunta la falta de ética pública, el bajo rendimiento de los representantes

políticos, la violencia o la inseguridad y el populismo como principales factores.

La pandemia ha actuado igualmente como caja de resonancia de los discursos de odio. Sus diversas manifestaciones en forma de xenofobia y racismo, búsqueda de chivos expiatorios han adquirido tal magnitud que el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, hacía un llamamiento en mayo de 2020 para fortalecer "la inmunidad de las sociedades contra el virus del odio". Si bien las causas subyacentes del aumento de estos discursos son multifactoriales, se pueden explicar, en parte, tanto por las sensaciones de miedo e incertidumbre que ha generado un virus desconocido como por las percepciones de que la inmigración ha propagado globalmente la pandemia (Heizmann & Huth-Stöckle, 2022). A lo anterior hay que sumar la frustración y la rabia que prendió en algunos sectores sociales a causa de los crecientes niveles de desempleo y pobreza derivados de la crisis sanitaria.

Las redes sociales, por otra parte, fueron un colaborador necesario para difundir a velocidad de vértigo, además de discursos de odio (Bavel et al., 2020), teorías conspiranoicas, noticias falsas e información errónea (Polino, 2022; Pummerer et al., 2022). Algunos líderes autócratas aprovecharon esta coyuntura para difundir sus agendas políticas extremistas mediante una retórica emocional e hipernacionalista que vinculaba la seguridad nacional con su narrativa (Tahir, 2022). De hecho, la carrera darwinista del "sálvese quien pueda" emprendida por muchos líderes políticos ha tenido como efecto un repliegue identitario nacional excluyente aprovechado por los populistas antiliberales para exaltar los valores nacionales únicos y tradicionales frente a los valores universales (Woods et al., 2020).

Lo anterior ha puesto de relieve que la falta de una conciencia cívica global puede tener consecuencias devastadoras: propagación del virus del odio, mayor polarización, mayor desigualdad social, ignorancia o indiferencia hacia los problemas mundiales, entre otras. Por tanto, se requieren nuevos marcos interpretativos para abordar las grandes cuestiones globales de manera reflexiva y colaborativa. Claves renovadas que permitan, como apunta Mesa (2021), una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo y así ejercer una ciudadanía más activa, crítica y comprometida. En este sentido, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se presenta como un enfoque esencial para desarrollar en los estudiantes una comprensión sobre los retos globales, el desarrollo sostenible, la diversidad cultural, la justicia social y la solidaridad (Davies, 2006; Gaudelli, 2016; Goren & Yemini, 2017;

Veugelers, 2011).

Es preciso por ello repensar el papel de la educación superior en los tiempos de post-normalidad y cómo puede contribuir a la formación de ciudadanos globales ya que, como ámbito de producción, gestión y aplicación del conocimiento, ostenta una posición privilegiada para forjar una ciudadanía crítica, global y democrática, en otras palabras, una conciencia ciudadana que les dote de un sentido de pertenencia a una comunidad global y con capacidad de acción (Peters et al., 2020; Sant et al., 2018).

De lo dicho hasta ahora se desprende la doble problematización que vertebra la tesis. La primera, se apoya en una mirada retrospectiva para conocer las características, procesos e impactos del ecosistema de enseñanza remota de emergencia en la universidad. Esta mirada, por tanto, nos lleva a tratar de esclarecer la siguiente cuestión genérica:

¿Qué experiencias ha dejado la pandemia en la educación superior?

La segunda, que adopta una lente más prospectiva pensando en la universidad del presente y, sobre todo, en la del futuro, pretende elucidar la capacidad de la universidad para enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos globales en estos tiempos de *post-normalidad*. Esto nos interpela a contestar a la pregunta,

¿Está la universidad preparada para educar para la ciudadanía global?

1.3 Contexto de la investigación: la Universidad de Extremadura

La investigación se focaliza en una de las 84 universidades que integran el sistema universitario español –50 públicas y 34 privadas–, la Universidad de Extremadura. Esta universidad pública cuenta con 19 centros universitarios, dos de ellos adscritos, repartidos entre Badajoz, Cáceres, Plasencia, Mérida y Almendralejo. En ella estaban matriculados en el curso 2019-2020, según datos del Ministerio de Universidades, 20.046 estudiantes distribuidos entre Grados (17.165 estudiantes), Máster (1.891 estudiantes) y Doctorado (990 estudiantes). De las 2.699 personas que trabajan en la UEx, 1.829 son Personal Docente e Investigador

(PDI) y 870 son Personal de Administración y Servicios. Su oferta académica se compone de 64 títulos de Grado, 49 de Máster y 25 programas de Doctorado. La labor investigadora se desarrolla a través de 208 Grupos que se integran en 14 Institutos de Investigación.

Al igual que el resto de las universidades presenciales españolas, la de Extremadura suspendió su actividad tras la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020. Un día después, el Rector de la UEx dictaba una Resolución por la que se suspendía la actividad académica y no académica. A fin de que la comunidad universitaria dispusiera de información actualizada sobre decisiones políticas e institucionales que se iban adoptando en el ámbito universitario, el equipo de gobierno de la UEx habilitó una página web (<https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/informacion-coronavirus/instrucciones-sanitarias>) con tres apartados de interés: un apartado con Información de carácter general sobre normativa dictada por la UEx, la Junta de Extremadura y el Gobierno de España; otro en el que se proporcionaba a PAS, PDI y estudiantes instrucciones y acceso a herramientas colaborativas de comunicación y de acceso remoto a la red de la universidad; y un tercer apartado en el que se ofrecían instrucciones sanitarias emitidas por distintas instituciones y organismos –UEx, Junta de Extremadura, Comisión Europea, Ministerio de Sanidad y OMS–.

A través de la plataforma Moodle, con la que ya contaba la UEx, se llevó a cabo la migración a la enseñanza remota de emergencia. Esta plataforma, basada en el sistema *Learning Manager Systems* o Sistema de Gestión del Aprendizaje, recibe el nombre de Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEx) y está diseñado para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados. Respecto a su estructura, CVUEx aloja aulas y espacios virtuales que funcionan como espacios autónomos de trabajo para desarrollar un curso, una asignatura o un grupo de trabajo. Cuenta además con un espacio de almacenamiento online (CVUEx Docs) tanto de documentos de aprendizaje, tareas y trabajos, como de calificaciones, expedientes o normativas administrativas, y en ocasiones permite realizar trámites de secretaría. Como repositorio, admite distintos formatos de documentos –presentaciones de PowerPoint, archivos de Word, documentos en PDF o audios y vídeos en distintos formatos–.

La adaptación súbita de docentes y estudiantes al entorno de enseñanza a distancia exigió un aumento de la oferta de recursos en línea del CVUEX –espacios virtuales, aplicaciones, tamaño de ficheros, programas anti-plagio, cuestionarios, protocolos de seguridad, etc.–. Un dato que permite dimensionar lo que significó la traslación al nuevo entorno digital es el relativo a la utilización de gigabytes. Según fuentes del Vicerrectorado de Transformación Digital, en el mes de mayo de 2020 se utilizaron 12.812,63 GB y más de 86 millones de páginas en distintas plataformas virtuales frente a 2.377,96 GB y casi 30 millones de páginas en mayo del año anterior.

1.4 Justificación y pertinencia de la tesis

La idea que da lugar a esta tesis doctoral surgió, en un primer momento, de la necesidad de estudiar un fenómeno que a la comunidad universitaria le provocaba a partes iguales incertidumbre y perplejidad. Apenas sí había comenzado el periodo lectivo del segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 cuando las conversaciones que manteníamos docentes y estudiantes del Centro Universitario de Plasencia estaban monopolizadas por la posible suspensión de la actividad presencial en las aulas.

En los días posteriores al cierre, la situación se agravó por el *shock* generalizado que causaba el temor al contagio cuando no el aislamiento social. En tales circunstancias resultaba difícil no pensar en el modo en que cada uno desde su pequeña parcela personal o profesional puede contribuir a mitigar el fuerte impacto que el minúsculo coronavirus estaba provocando. El hecho de vivir en primera persona los problemas y potenciales efectos que la migración virtual estaba teniendo en mis estudiantes, en muchos otros colegas y en mí fue el acicate para iniciar una investigación que tratara de aportar conocimiento sobre diversos aspectos pedagógicos, tecnológicos y emocionales de la migración a la enseñanza remota. A tal fin, propuse a otros dos colegas sumarse al proyecto y de este modo se gestó, sin saberlo, el germen de esta tesis doctoral. La finalidad última de la investigación radicaba en difundir los hallazgos con urgencia entre la comunidad científica con el propósito de contrastarlos con los de otras investigaciones y, en su caso, confirmarlos o refutarlos; y, al mismo tiempo que la investigación pudiera

ser útil a las autoridades académicas para adoptar las medidas que a corto y medio plazo estimaran oportunas.

Iniciada la investigación sobre el ecosistema de enseñanza remota llamó mi atención la proliferación de noticias que alertaban acerca de las crecientes manifestaciones de odio, racismo o xenofobia que se habían intensificado en todo el planeta como consecuencia de la pandemia. Estos fenómenos singularmente graves por su impacto en la convivencia y en la cohesión social hicieron que cuestionara si desde mi práctica docente estaba contribuyendo a combatirlos y de qué forma, si el resto de los colegas lo estaría haciendo y de qué forma y si la universidad a nivel institucional lo estaría haciendo y de qué forma. Estas cavilaciones, también compartidas con colegas de otras disciplinas, nos animó a llevar a cabo una investigación a pequeña escala sobre factores psicosociales asociados a los discursos de odio entre jóvenes universitarios. Cuando la idea se encontraba aún en proceso de modelaje, algunos de esos colegas recibieron el encargo por parte de la Liga de la Educación y la Cultura Popular de realizar un estudio sobre el grado de implementación de contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía global en el ámbito de la universidad. El trasfondo del estudio no era otro que conocer el nivel de compromiso de la universidad, y singularmente del profesorado, con la formación de los estudiantes en el pensamiento crítico, la reflexión ética y el compromiso social.

Entonces, ¿por qué conectar dos fenómenos tan aparentemente distintos? La respuesta a esta pregunta es el fundamento de esta tesis doctoral. Ninguno de los dos fenómenos –el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y la implementación de la educación para la ciudadanía global– considerados de forma aislada hubiera dado pie a la tesis doctoral. Sin embargo, su convergencia en el espacio –la universidad de Extremadura– y, con escasos meses de diferencia, en el tiempo la hizo posible. Lo cierto es que ambas cuestiones están indisolublemente unidas en algo que podría asemejarse a un juego de espejos, porque conocer desde diferentes ángulos lo que ha acontecido en la universidad durante el periodo de confinamiento nos devuelve una imagen bastante aproximada de lo que la universidad es. Pero esa imagen proyectada nos sumerge al mismo tiempo en lo que la universidad *debe ser*. Y esto último conduce a un replanteamiento del sentido mismo de la universidad. Habrá quienes, desde una perspectiva humanista, juz-

guen que la misión de la universidad es formar a una ciudadanía crítica, reflexiva, consciente del mundo en el que vive y con capacidad de actuar para resolver los problemas que afectan a la colectividad; dicho con otras palabras, educar para una ciudadanía global. Habrá quienes, en una dirección contraria, apelen al sentido racional-instrumental de la universidad y se enfoquen en la capacitación profesional que esta debe proporcionar para un futuro desenvolvimiento de los estudiantes. Sea como fuere, lo que ya casi nadie cuestiona es que el mundo está atravesado por la complejidad y la incertidumbre, que los cambios se suceden a tal velocidad que resultan incomprensibles o que la *hiperconexión* y la digitalización han traído un cambio sociocultural sin parangón. Como es lógico, nada de esto es ajeno a la universidad. Muy al contrario, la interpela a reflexionar, pero no solo a reflexionar, sobre su papel desde una doble perspectiva, la pedagógica y la social. Si bien la tesis no ofrece respuestas a los desafíos que enfrenta la universidad, sí puede ser un humilde punto de partida y a ello se dedican estas páginas.

Como es fácil suponer, la revisión de la literatura se ejecutó en dos tiempos: uno, dedicado a la literatura sobre el ecosistema de enseñanza remota durante la pandemia y el siguiente, a la educación para la ciudadanía global. Sendas revisiones evidenciaron algunas de las brechas que esta tesis pretende cubrir. Comenzando por el ecosistema de la ERE, es preciso indicar que, en el momento de concebir la investigación, en marzo de 2020, apenas existían referentes bibliográficos sobre los que apoyar teórica y metodológicamente la investigación. La escasez de estudios que sirvieran como punto de referencia para ayudar a generar conocimiento contrastado explica probablemente el gran impacto, en términos de citas, que el primer artículo de este compendio ha tenido. Sin duda, la repercusión de los hallazgos de esta investigación en la comunidad científica era, como ya se ha dicho, una de las pretensiones iniciales del estudio y esto se ha conseguido, es justo reconocerlo, solo en parte por las demoras que se producen entre la aceptación de un manuscrito tras la revisión por pares y su efectiva publicación. De esto se da buena cuenta en el apartado 4 de esta Introducción.

Sea como fuere, la tesis doctoral intenta ser una contribución relevante en los ámbitos de la enseñanza remota y de la ciudadanía global. Lo es, a nuestro juicio, porque es la única que, en el momento de su redacción, ha investigado desde una perspectiva holística las características, procesos y resultados del ecosistema de

enseñanza remota de emergencia en la educación superior. Tras la consulta de diversos repositorios, se ha hallado la disertación de Valladares Villagómez (2021) en la que se aborda la perspectiva de docentes y estudiantes en relación con la virtualización educativa durante la pandemia, pero, a diferencia de la tesis que aquí se presenta, su alcance se limita a tres Grados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central de Ecuador.

Otro hito de la tesis es el marco analítico que propone para realizar diagnósticos desde un enfoque integral (ver Figura 1) comparando los impactos y las diferentes visiones de los miembros de la comunidad universitaria –en este caso docentes y estudiantes– acerca de un mismo fenómeno. En contraste con la mayoría de las investigaciones que han centrado su interés en los estudiantes, esta tesis analiza de manera conjunta los efectos del cambio al modelo de enseñanza remoto en estudiantes y docentes. La replicabilidad de este marco a diferentes contextos educativos –universitarios y no universitarios– y a diferentes coyunturas críticas o de emergencia, es también uno de sus rasgos distintivos.

A un nivel de mayor concreción, la tesis supone un avance en algunos aspectos de las dimensiones que integran el marco analítico. Así, por ejemplo, incorpora una perspectiva escasamente analizada en la educación superior, a saber, la relación entre el capital cultural de las familias de los estudiantes y la desigualdad digital superando así el tradicional concepto de brecha digital de acceso, insuficiente para explicar las nuevas formas de la desigualdad educativa. Por otra parte, es de interés el aporte que realiza sobre la Competencia Digital (CD) del profesorado universitario. La investigación en este campo se encuentra en un estadio inicial con apenas un 15% de publicaciones que analicen los factores que inciden en dicha competencia, como se verá en el marco teórico. Este hecho es de gran trascendencia si se tiene en cuenta que la producción científica anterior a la pandemia viene reiterando que el profesorado posee un dominio bajo o medio-bajo. A esto se suma la escasez de estudios que analicen un componente esencial en su adquisición: la formación. Esta variable es clave dado que la transición a un modelo no presencial se realizó de manera urgente y sin margen de tiempo para que los docentes sin competencia digital o con un bajo dominio de esta pudieran adquirirla. Por tanto, la tesis constituye en este punto una aportación relevante por cuanto que establece conexiones entre la formación digital previa a la pandemia y el nivel

de competencia digital durante esta. Otras brechas identificadas en la literatura y que esta tesis contribuye a cubrir en parte tienen que ver con las herramientas digitales que el profesorado universitario ha utilizado como soporte durante la ERE. Y esta es también una aportación no menor porque la tradición investigadora sobre tecnologías educativas se ha venido centrando de manera predominante en el uso de estas herramientas en las enseñanzas no universitarias. Finalmente, la revisión de la literatura ha evidenciado la escasez de estudios interesados en el grado de satisfacción del profesorado universitario con su práctica durante la ERE en comparación con los que se han realizado sobre estudiantes. Otro tanto puede afirmarse con relación a las investigaciones sobre salud mental dedicadas a docentes universitarios frente a estudiantes, siendo más abundantes en este último caso.

A pesar de ser un tema que ha despertado el interés de la comunidad científica en las últimas décadas, el estudio de la educación para la ciudadanía global en el contexto universitario se encuentra en lo que podría calificarse como “fase embrionaria”. La investigación ha mostrado un mayor interés en la implementación de la ECG en la educación no universitaria. Incluso cuando los investigadores han dado el salto al mundo universitario, ha sido con la intención de abordar las cuestiones normativistas y las agendas políticas (Szakács-Behling et al., 2020) de la educación para la ciudadanía global, siendo menor el interés que ha suscitado su implementación. Por esta razón, mucha de la investigación disponible se ha llevado a cabo bajo la forma de discusiones teóricas. En el caso español, los pocos estudios empíricos disponibles se han focalizado en asignaturas específicas en las que se imparten contenidos de ECG o sobre programas de formación inicial de futuros docentes. No se han hallado, sin embargo, investigaciones que analicen la implementación de la ECG en una universidad en su conjunto con lo que esta tesis vendría a cubrir este vacío.

Centrando la atención en la literatura que ha analizado algunas de las dimensiones que incluye la tesis sobre la implementación de la ECG en la universidad –dimensión sobre agencia del profesorado y dimensión estructural y contextual–, es importante hacer notar el vacío que existe en la literatura acerca de la incidencia tanto de los factores intrínsecos al profesorado –formación, compromiso sociopolítico, etc.– como de los factores estructurales y contextuales para la apli-

cación de contenidos sobre ciudadanía global en las aulas universitarias. En este sentido, la tesis doctoral constituye un referente analítico y metodológico para futuras investigaciones interesadas en el tema.

2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

A partir de las cuestiones planteadas y el contexto de la investigación se propusieron los objetivos generales y específicos que se enumeran a continuación:

1. *Analizar las características y procesos de la ERE implementada en la Universidad de Extremadura desde la perspectiva de docentes y estudiantes*
 - 1.1 Conocer la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico de profesorado y estudiantes
 - 1.2 Evaluar la incidencia del nivel formativo de las familias en la equidad digital de los estudiantes
 - 1.3 Identificar el nivel de competencia digital del profesorado para enfrentar la enseñanza remota
 - 1.4 Evaluar la relación entre la competencia digital docente y la formación tecnológica realizada antes y durante el confinamiento
 - 1.5 Estudiar las estrategias de enseñanza remota implementadas desde la perspectiva de docentes y estudiantes

2. *Estudiar los impactos de la enseñanza remota de emergencia en la comunidad universitaria*
 - 2.1 Analizar la satisfacción de docentes y estudiantes con el ecosistema de enseñanza remota
 - 2.2 Conocer la incidencia de la ERE en el bienestar psicoemocional auto-percibido de docentes y estudiantes

3. *Evaluar el grado de implementación de la educación para la ciudadanía global en la Universidad de Extremadura*
 - 3.1 Estudiar el grado de conocimiento y formación del profesorado sobre ciudadanía global
 - 3.2 Analizar el compromiso personal y profesional del colectivo docente con la ciudadanía global
 - 3.3 Identificar los principales obstáculos para la incorporación de la educación para la ciudadanía global en las aulas universitarias

Para responder a estos objetivos, la tesis se estructura en seis apartados: El

primer apartado corresponde a la introducción. En él se presenta, en un primer subapartado, el problema de investigación situándolo en el escenario de anormalidad que supuso la adaptación de las universidades a un nuevo modelo de enseñanza remota, pero también se plantea el papel que puede desempeñar la educación para la ciudadanía global en el escenario de post-normalidad. Seguidamente, se describe el contexto en el que se lleva a cabo la investigación y se justifica la elección y pertinencia del problema. El segundo subapartado se destina a la concreción de los objetivos de la investigación. La descripción y justificación de la cosmovisión que adopta la investigación se detalla en el tercer subapartado. Finalmente, el cuarto subapartado corresponde a la presentación temática de la tesis como compendio de publicaciones.

El segundo apartado está dedicado al marco teórico. En él se explora el estado de la literatura en relación con las diferentes dimensiones que integran el marco analítico que guía la tesis con la pretensión de entrelazar dos fenómenos: el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y la implementación de la educación para la ciudadanía global.

En el tercer apartado se formula el enfoque y diseño metodológicos. Se explica el motivo de la adopción en un enfoque mixto y se describe los diseños de investigación elegidos para cada uno de los fenómenos a analizar. Además, se presentan los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados para la recogida de datos. Por otra parte, se describen las muestras que participan en el estudio y se explicita, finalmente, los procedimientos para el análisis de datos.

En el cuarto apartado se ofrecen, por un lado, los resultados sobre las características, procesos e impactos de la enseñanza remota de emergencia desde la perspectiva de docentes y estudiantes; y, por otro, los hallazgos más relevantes del estudio sobre implementación de la educación para la ciudadanía global.

El apartado quinto entabla un diálogo entre los antecedentes teóricos disponibles, –tanto sobre el ecosistema de enseñanza remota como sobre la educación para la ciudadanía global en el contexto universitario– y los resultados de la investigación.

Las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación se presentan en el apartado sexto. Se explicitan las conclusiones más relevantes sobre el ecosistema de enseñanza remota y sobre la implementación de la educación para la ciudadanía global. El apartado finaliza señalando las limitaciones del estudio y proponiendo líneas de investigación que pueden surgir a raíz de la tesis.

3. COSMOVISIÓN DE LA INVESTIGADORA

Las creencias, valores, experiencias previas, formación de los investigadores están presentes de una forma más o menos explícita o implícita en cualquier proceso investigador. Tanto la elección del tema objeto de estudio como los métodos de investigación o la manera de interpretar los resultados se ven influidos –y en ocasiones condicionados– por la cosmovisión del investigador. La cosmovisión, en el sentido propuesto por Guba (1990), se entiende como un “conjunto básico de creencias que guían la acción”. Por ello, manifestar con claridad la cosmovisión adoptada debe ser un requisito de toda investigación que pretenda ser rigurosa, transparente, honesta y útil para la comunidad científica, pero, sobre todo, para la sociedad.

No es tarea sencilla identificar la cosmovisión que un investigador imprime en su práctica, entre otras razones, por la confusión terminológica que pueden suscitar las dimensiones axiológica, ontológica, epistemológica o metodológica que la integran, por las fronteras borrosas que delimitan los paradigmas más próximos, o por la irrelevancia que se otorga al hecho de reflejar este conjunto de creencias en un proceso investigador. En aras, por tanto, a identificar y definir la cosmovisión que asume esta investigación se recurre a cuatro preguntas que Jorrín Abellán et al. (2021) han elaborado a partir del trabajo clásico de Guba & Lincoln (2005):

1. Desde una dimensión axiológica, se trata de responder a la siguiente cuestión: ¿cuál es la naturaleza de los principios éticos que guían la investigación? Esto implica esclarecer la relación que se establece con los informantes, los procedimientos para minimizar los impactos en las personas implicadas en la investigación, así como el grado de protagonismo que se les otorga.
2. Las preguntas que formular desde una dimensión ontológica son: ¿cuál es la naturaleza de la realidad que nos rodea? ¿Existe una única realidad razonablemente consensuada y medible o, por el contrario, está socialmente construida y/o culturalmente mediada?
3. La dimensión epistemológica se explicita respondiendo a las preguntas, ¿cuál es la naturaleza del conocimiento y la relación entre el que aprende y lo aprendido? ¿Representa nuestro conocimiento del mundo tal y como es?

¿Podemos conocer el mundo a través de la razón, independientemente de la experiencia que tengamos?

4. Finalmente, la dimensión metodológica trata de responder estas cuestiones, ¿cómo puede un investigador adquirir el conocimiento y comprender el mundo? ¿La investigación se desarrolla de manera controlada o descontextualizada, dialéctica o hermenéutica, con fines de acción y mejora?

Teniendo en cuenta las respuestas a estas preguntas, y siguiendo la clasificación establecida por Mertens (2010) y Creswell (2013), esta investigación se enmarca en una cosmovisión pragmática. Para Morgan (2007) y Creswell y Creswell (2018), los investigadores inscritos en esta cosmovisión no están comprometidos con ningún sistema de filosofía y realidad. Los pragmáticos no ven el mundo como una unidad absoluta, lo especialmente relevante es el fenómeno que se estudia –en lugar de los métodos y técnicas para hacerlo– y las implicaciones prácticas de sus investigaciones. Por esta razón, los investigadores eligen libremente los métodos, técnicas y procedimientos de investigación que mejor se adapten a sus necesidades y propósitos. Esto abre la puerta a múltiples métodos, diferentes visiones del mundo y diferentes supuestos teóricos, así como diferentes formas de recogida y análisis de datos. Los pragmáticos están de acuerdo en que la investigación siempre se produce en contextos sociales, históricos, políticos y de otro tipo. De este modo, pueden incluir un giro posmoderno, una lente teórica que refleje la justicia social y los objetivos políticos.

A partir de estas consideraciones, merece la pena dejar claro el modo en que la cosmovisión pragmática determina el proceso de investigación de la tesis. Desde una dimensión axiológica, la tesis asume la ética como principio sustentador de toda la praxis investigadora. Esto se evidencia, por ejemplo, en la solicitud de consentimiento informado a todos los participantes en el proceso de recogida de datos. Por otra parte, en la fase de recogida de datos cualitativos se establecen procesos de comunicación más personalistas con los informantes con el objetivo de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos a través de los métodos cuantitativos. Desde un punto de vista ontológico, la aproximación al objeto de estudio tiene lugar desde una perspectiva múltiple en la que confluyen la experiencia personal de la investigadora, las lentes teóricas desde las que se observan los fenómenos y la integración de los datos cuantitativos y cualitativos.

La dimensión epistemológica está entrelazada por algunos de los fundamentos teórico-filosóficos procedentes de la Teoría de la Complejidad (Morín, 1995), la Teoría Ecológica del Aprendizaje (Barron, 2006; Bronfenbrenner, 1987) o la Teoría de la Educación Crítica (Freire, 1970). Finalmente, los métodos y procedimientos que guiarán esta investigación están basados en un enfoque mixto puesto que, como se ha señalado, lo relevante es el fenómeno que se pretende estudiar más que los métodos o técnicas para hacerlo.

Retomando de nuevo la dimensión epistemológica, es preciso indicar siquiera sucintamente los elementos sustantivos de las teorías mencionadas para comprender mejor la mirada con la que se observan, analizan e interpretan los fenómenos objeto de estudio. Desde una aproximación a la Teoría de la Complejidad, esta tesis construye un puente transdisciplinar entre la pedagogía y la sociología con la intención de romper la tradicional parcelación de los saberes. También está presente un marco ético-político que desde el pensamiento complejo plantea una reforma (o transformación) del mundo occidental en consonancia con las necesidades y requerimientos de las comunidades que en él habitan en diferentes niveles –local, nacional, supranacional y global–. Sustentar esta investigación desde el paradigma de la complejidad permite alcanzar una nueva comprensión de los múltiples factores y elementos que concurren en el escenario social (Ballester & Colom, 2017) reconociendo que la educación es un proceso dinámico influido por múltiples factores interconectados –sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos–. Esto último entronca con la Teoría de la Educación Crítica. Más allá de sus postulados fundacionales, lo que interesa de esta teoría es el énfasis que pone en la educación como una herramienta para la transformación social y la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida (Giroux, 1981). Por último, la Teoría Ecológica del Aprendizaje llama la atención sobre la conexión del aprendizaje con el entorno físico, social y cultural. Esta perspectiva es especialmente relevante para el análisis del ecosistema de enseñanza remota en el que estudiantes y docentes advirtieron interrupciones significativas en sus entornos de enseñanza-aprendizaje lo que pudo tener un impacto significativo en sus experiencias educativas.

4. PRESENTACIÓN TEMÁTICA DE LA TESIS COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

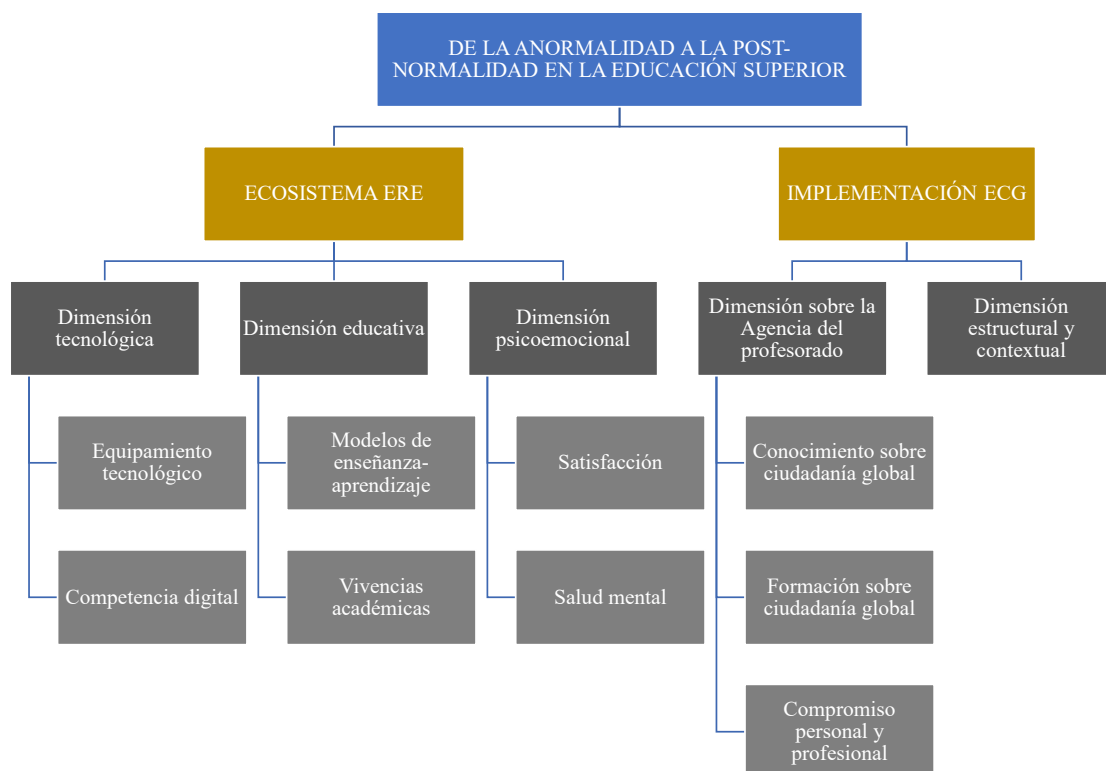
La elaboración de la tesis doctoral es el resultado de un proceso de retroalimentación en el que los hallazgos y limitaciones iniciales fueron marcando el devenir de las diferentes publicaciones tratando con ello de reconstruir de la forma más fidedigna posible la situación de emergencia vivida por docentes y estudiantes, y de bosquejar algunas líneas de avance hacia el futuro identificando, analizando y entendiendo el grado de compromiso e implicación de la universidad y, en especial, de los docentes, con la formación de una ciudadanía global.

En la Figura 1 se detallan los dos grandes ejes que estructuran la investigación con las dimensiones analíticas que se abordan en la misma. En el caso del ecosistema de la ERE, las dimensiones que permitirán evaluar sus características y procesos son: la tecnológica, la educativa y la psicoemocional. La dimensión tecnológica incluye el *equipamiento tecnológico* del que dispusieron docentes y estudiantes durante el confinamiento (tipo de equipamiento, conectividad y componentes para la interacción docente-estudiante) y la *competencia digital* del profesorado para afrontar la transición a un modelo educativo no presencial. La dimensión educativa está integrada por los *modelos de enseñanza-aprendizaje* y las *vivencias académicas* experimentadas por docentes y estudiantes. Por último, en la dimensión psicoemocional se analiza la *satisfacción* de docentes y estudiantes con la ERE a partir de una serie de constructos como la flexibilidad, entendiendo como tal tanto la adaptación de los docentes a las circunstancias personales de los estudiantes como la búsqueda de consenso entre docentes y estudiantes para implementar medidas de carácter pedagógico –metodología, criterios de evaluación, etc.–; el acompañamiento, esto es, la información y orientación que recibieron los docentes por parte del equipo de gobierno de la universidad, y los estudiantes de sus profesores; la carga de trabajo, que mide si la enseñanza remota supuso un incremento del tiempo dedicado a la preparación de las clases o al estudio respecto a la situación pre-pandémica; y, por último, el rendimiento percibido por los estudiantes a fin de identificar si este mejoró o no durante el confinamiento. Además de la satisfacción, la dimensión psicoemocional indaga sobre el estado de *salud mental* de docentes y estudiantes en la transición al nuevo ecosistema de enseñanza.

En el segundo eje, implementación de la educación para la ciudadanía global, el marco integra dos dimensiones: la primera, agencia del profesorado; y, la segunda, factores estructurales y contextuales que inciden en la incorporación de la ECG en las aulas universitarias. La dimensión agencia del profesorado explora el grado de *conocimiento*, la *formación* que posee el profesorado universitario sobre ciudadanía global, así como su *compromiso personal y profesional* con esta. En la siguiente dimensión se examinan los factores que favorecen o dificultan la integración del enfoque de ciudadanía global en la educación superior.

Figura 1

Marco analítico sobre la enseñanza remota de emergencia y la educación para la ciudadanía global en la universidad



Todas las dimensiones contenidas en la figura anterior se analizan a lo largo de las cuatro publicaciones que componen la tesis (Tabla 1). Las tres primeras se centran en el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y la cuarta en la implementación de la educación para la ciudadanía global.

Tabla 1

Publicaciones incluidas en el compendio de la tesis doctoral

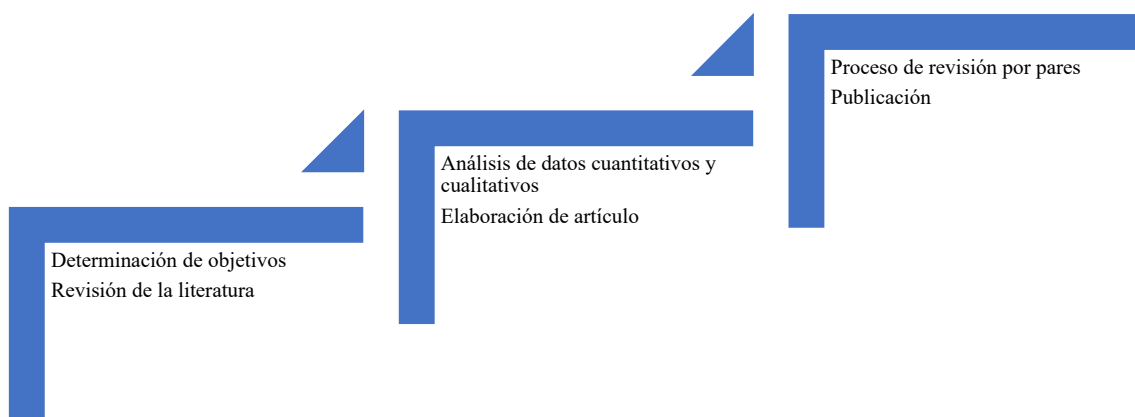
Tipo de publicación	Fecha de aceptación / fecha publicación	Referencia	Información de indexación
Artículo en revista científica	25/08/2020=02/01/2021	Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. <i>RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i> , 24(1), 331–350. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855	JCR-JIF= -Q2 Factor de impacto: 2.68 Posición (JFI): 111/270 JCR-JCI= 1,60-Q1 -Posición (JCI): 93/743
Artículo en revista científica	02/08/2021-abril 2023	Pérez-López, E., & Alzás García, T. (2023). Marco Analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento. <i>REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	SJR=Q2 Factor de impacto: 1.8 Posición: 540/1319
Artículo en revista científica	13/12/2022-09/01/2023	Pérez-López, E., & Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. <i>Revista de Educación a Distancia (RED)</i> , Vol. 23, No. 72, pp. XXX-XXX. http://dx.doi.org/10.6018/red.540121	JCR-JCI =Q2 Factor de impacto: 0.79 Posición:321/743 SJR=Q2 Factor de impacto: 0.51 Posición: 392/1647
Capítulo de libro	28/07/2022-Diciembre 2022	Pérez-López, E. (2023). Educación para la Ciudadanía Global en la Universidad para Tiempos Posnormales, en VV. AA. (Coord.). <i>Construyendo identidades desde la educación</i> (893-916). Dykinson.	SPI 2022 (Educación) Posición editorial: 4 ICEE=85

Primera publicación

El proceso de elaboración del primero de los artículos, *Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios*, transcurre por las fases que se especifican en la Figura 2.

Figura 2

Fases del proceso de elaboración de la primera publicación



El foco de interés se sitúa en los estudiantes universitarios a fin de (1) analizar la incidencia del nivel formativo de los padres y/o madres en la equidad digital; (2) identificar el modelo de enseñanza a distancia implementado por los docentes desde la perspectiva de los estudiantes; y, (3) evaluar la percepción y valoración que hacen los estudiantes de este modelo.

El objetivo relacionado con la incidencia del contexto personal y familiar de los estudiantes en la equidad digital pretende averiguar si el cierre de los campus universitarios ha agrandado la desigualdad de oportunidades entre los estudiantes, de manera singular en aquellas familias con un capital sociocultural bajo. Para ello, la investigación indaga en la relación existente entre el nivel de estudios de los padres y/o madres y una serie de variables que permiten el seguimiento de la enseñanza remota desde sus hogares: tipo de equipamiento (ordenador de escritorio, portátil, tableta, *Smartphone* o no dispone de equipamiento), uso (individual o compartido), tipo de conectividad (fibra óptica, ADSL, conexión datos móvil alta

o baja velocidad, otras formas de conexión o no dispone de conexión) y uso (propia o compartida).

La identificación de las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes contempla no sólo el tipo de herramientas tecnológicas (presentaciones, videoconferencias, blog, campus virtual, redes sociales o no se imparte enseñanza) y el modo de interacción (síncrona, asíncrona, o sin interacción), sino que incluye una comparativa sobre el uso de dichas herramientas tecnológicas antes y durante el confinamiento. De este modo, además de conocer el modelo de enseñanza implementado durante la ERE, es posible dimensionar el esfuerzo de adaptación realizado por los docentes que no utilizan herramientas digitales de forma rutinaria.

Para la consecución del tercer objetivo, la valoración de la enseñanza remota por parte de los estudiantes universitarios, se analizan los datos sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a una serie de afirmaciones: *"la enseñanza virtual exige mayor dedicación"*, *"estoy aprendiendo más con la enseñanza remota"*, *"las clases a distancia pueden sustituir a las presenciales"*, *"el uso educativo de las TIC es imprescindible en la universidad"*, *"los docentes han adaptado la enseñanza virtual a nuestras circunstancias personales"* y *"los docentes han consensuado con los estudiantes las decisiones académicas"*.

Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios

(Distance Education in COVID-19's period: An Analysis from the perspective of university students)

Eva Pérez-López
Alfonso Vázquez Atochero
Santiago Cambero Rivero
Universidad de Extremadura, UNEX (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Cómo referenciar este artículo:

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Resumen

Este artículo sitúa el foco de interés en los estudiantes de las universidades presenciales y en los modelos de enseñanza a distancia (ED) implementados durante el periodo de confinamiento causado por la crisis del COVID-19. Los objetivos son analizar la incidencia del contexto personal y familiar en la equidad digital, identificar el modelo de enseñanza recibido, y conocer su valoración y percepción sobre este modelo. La investigación obedece a un estudio mixto de alcance descriptivo en el que se combinan métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se realizó un cuestionario a estudiantes de la Universidad de Extremadura (UEX) (n= 548) y *a posteriori* se efectuaron entrevistas *online* a miembros del equipo de gobierno de la universidad. Los resultados indican que los estudiantes procedentes de familias con un nivel formativo bajo tienen menos oportunidades de uso de tecnologías digitales. Las clases virtuales que han recibido han consistido esencialmente en presentaciones subidas al campus virtual con interacciones asíncronas. La valoración negativa que hacen de la enseñanza a distancia se explica por la inversa relación percibida entre dedicación al estudio y rendimiento académico y por falta de adaptación de los docentes a las circunstancias personales y académicas de los estudiantes. En conclusión, se determina que la universidad debe transitar hacia modelos más colaborativos y centrados en el estudiante.

Palabras clave: COVID-19, enseñanza superior; educación a distancia; equidad digital; estudiantes universitarios.

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Abstract

This paper focuses on the students of traditional face-to-face universities and on the implemented distance learning models during the lockdown period caused by the COVID-19' crisis. We aim here to analyze the impact of the personal and family context on digital equity, to identify the teaching model received, and to know their assessment and perception of this model. The research is a mixed study of descriptive scope in which qualitative and quantitative methods are combined. Firstly, a survey was carried out with students from the University of Extremadura (n=548) and, then, online interviews were conducted to members of the university governance. The results indicate that students from families with a low educational level have fewer opportunities to use digital technologies. Virtual lessons, which students have received, have essentially been based on presentations uploaded to the virtual campus with asynchronous interactions. The negative assessment of distance learning is explained by the apparent reverse relationship between time spent studying and academic performance and by the lack of teachers' adaptation to students' personal and academic circumstances. In conclusion, the university must move towards more collaborative and student-centered models.

Keywords: COVID-19; higher education; distance education; digital equity; university students.

A partir de la declaración de pandemia por COVID-19 establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, prácticamente todos los países del mundo comenzaron a aplicar planes de preparación y respuesta a fin de tratar de controlar los efectos de este «ejército invisible», al decir de Harari (2016), en la población. Atendiendo a las recomendaciones de la OMS, el Gobierno de España decretó la limitación de la movilidad de las personas y la separación física en el ámbito social y laboral.

En tales condiciones, las universidades se vieron abocadas a la suspensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial y su continuidad en formato virtual. Así, además de los retos que venía enfrentando la universidad, esta precipitada transición la ha sometido a una prueba de estrés evidenciando uno de sus déficits estructurales, la equidad tanto en el acceso como en el progreso de la trayectoria académica (Ariño et al., 2019).

Las universidades presenciales tuvieron que migrar de forma urgente a lo que Hodges et al. (2020) han dado en llamar «enseñanza remota de emergencia». Muchas dosis de voluntarismo por parte de los docentes convirtieron los espacios de sus hogares en improvisadas aulas, al tiempo que, obligados por las circunstancias, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas. En la otra cara de la moneda se encontraban los estudiantes que sumaron a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación, la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina (UNESCO, 2020).

Aunque es prematuro aventurar las secuelas educativas que a medio y largo plazo puede haber provocado el coronavirus, no lo es tanto señalar el agravamiento de las desigualdades en el caso de estudiantes cuyas familias poseen un escaso capital económico o cultural, como ponen de manifiesto diversos Organismos Internacionales (Banco Mundial, 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2020; UNESCO, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). En definitiva, los colectivos más damnificados por esta pandemia están siendo los más alejados de la cultura escolar, que pasa a ser también una cultura digital, «la cultura escolar de la era digital» (Beltrán Llavador et al., 2020, p. 94).

Si bien esta crisis está dejando a su paso un reguero de interrogantes en relación con el futuro de la educación, muchos de ellos seculares, no es menos cierto que nadie duda de que ésta va a cambiar, otra cosa será en qué dirección lo haga. Tome el rumbo que tome, es imprescindible analizar la calidad de la enseñanza remota recibida y las dificultades personales y académicas que han enfrentado los estudiantes a fin de disponer de diagnósticos basados en evidencias que permitan a las autoridades universitarias diseñar escenarios educativos en el corto y medio plazo.

MARCO TEÓRICO

Partimos de la premisa, como afirman Zubillaga y Gortazar (2020), de que la educación a distancia implica la planificación y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje *online*. Sin embargo, la celeridad con la que las instituciones de educación superior tuvieron que adoptar la medida del cierre de las aulas no dejó margen de maniobra para realizar estas tareas, de ahí el concepto de enseñanza remota de emergencia. Siguiendo las recomendaciones de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2020) se adopta la terminología Educación o Enseñanza ‘A Distancia’; no obstante, dado que en la literatura científica se suelen manejar también los términos *e-learning* o enseñanza *online*, los emplearemos indistintamente a lo largo del texto.

La ED posee una naturaleza y alcance complejos al implicar una amplia gama de formas no tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En líneas generales, es una enseñanza que ocurre lejos del lugar del aprendizaje, requiere el uso de tecnologías (Moore y Kearsley, 2012), permite una gestión flexible del tiempo y otorga mayor autonomía al alumnado (Vlachopoulos y Makri, 2019).

Existen ya evidencias que señalan que el cierre de centros educativos causado por el COVID-19 ha agrandado la desigualdad de oportunidades, de manera singular en aquellas familias que poseen un capital sociocultural y económico bajo (Cabrera, 2020; Cabrera, Pérez y Santana, 2020). Los factores que actúan como agravantes de la desigualdad socioeducativa son los relacionados con la tipología de hogares de los estudiantes (composición familiar, número de hijos, niveles educativos de las madres y/o los padres) y los recursos de los que disponen para el seguimiento de la ED.

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En este sentido, Cabrera (2020) constata, para el caso español, que el alumnado de familias desfavorecidas, de centros públicos y del sur (incluyendo Galicia y Canarias) han sido especialmente afectados por la suspensión de las clases presenciales. Añade, además, que los desiguales niveles de renta, los diferentes niveles de estudio de las familias y las tipologías del hogar son determinantes en el acceso a un modelo educativo virtual telemático.

Para evitar la desigualdad digital, no solo es importante disponer de equipamiento tecnológico y conectividad sino el tipo de ordenadores que poseen los estudiantes –uso propio o compartido con otros familiares o con otros estudiantes– y el tipo de conectividad –fibra óptica, ADSL, etc. – (Fernández Enguita, 2016). Pese a los esfuerzos institucionales, al menos en lo que a acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se refiere, las inequidades en las aulas universitarias persisten (Alva, 2014) y, con ellas, diferentes perfiles tecnológicos. Toda esta amalgama de realidades genera un ecosistema «plurimodal» (Sevillano-García et al., 2016) que impacta de forma directa en la igualdad de oportunidades educativas.

A efectos de esta investigación consideramos dos elementos claves en la ED, en primer lugar, la interacción (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y docentes; y, en segundo lugar, los recursos pedagógicos utilizados por estos últimos en las clases remotas.

Como ponen de manifiesto distintos estudios, uno de los elementos centrales de la educación *online* es la interacción entre el estudiante y el docente (Francescucci y Rohani, 2018; Hogg y Lomicky, 2012; Ragusa, 2017; Strang, 2013; Watts, 2016), en la que no solo es importante la cantidad (Castaño-Muñoz et al., 2014) sino también la calidad de la interacción (Brodie et al., 2013; Goldman, 2011). La evidencia empírica señala los beneficios del aprendizaje síncrono en el sentido de que proporciona más inmediatez que el asíncrono (Baker, 2011; Chakraborty y Nafukho, 2015; Francescucci y Rohani, 2018) y rompe la sensación de aislamiento al generar un sentimiento de pertenencia (Ragusa, 2017; Watts, 2016; Yang y Liu, 2007), además de mejorar el rendimiento (Duncan et al., 2012). Otros autores, sin embargo, respaldan en sus conclusiones las preferencias de los estudiantes por un modelo de interacción que combine modos síncronos y asíncronos porque optimizan la experiencia del aprendizaje (Falloon, 2011; Giesbers et al., 2013; Hrastinski, 2008; Moallen, 2015).

Gracias a la proliferación de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia, se ha ido asentando progresivamente un modelo *blended-learning* en la enseñanza universitaria (Llorente y Cabero, 2009) caracterizado por una combinación entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros virtuales (Fariña-Vargas et al., 2013) que permite generar situaciones de aprendizaje diversas.

A pesar de que las aulas virtuales admiten, a través de múltiples herramientas –presentaciones, vídeos, blogs, *Webquest*, foros de discusión, de novedades o de dudas, redes sociales, tareas, *wikis*, etc. –, la gestión de contenidos e información, la promoción de la comunicación y la colaboración, la realización de tutorías, además

de la evaluación, su uso es poco frecuente en el desarrollo de las actividades docentes (Marcelo-García et al., 2015) y, en todo caso, se limita al uso básico de recursos para mantener el modelo pedagógico del profesor como transmisor de contenidos (Maor y Currie, 2017). De ahí que los correos electrónicos, las presentaciones visuales, los entornos o plataformas virtuales y las herramientas para intercambio de archivos sean las herramientas de mayor uso (Mercader y Gairín, 2017; Prendes, 2010), dejando un amplio abanico sin explorar (Mercader, 2019).

METODOLOGÍA

Esta investigación persigue conocer el modelo de enseñanza a distancia que han recibido los estudiantes de la UEx como consecuencia de la suspensión de las clases presenciales. A partir de la revisión de la escasa literatura existente sobre los impactos de la crisis sanitaria en el ámbito de la educación superior, consideramos la pertinencia de realizar un estudio que contribuya al diseño y planificación de decisiones en el ámbito universitario ante la incertidumbre que sigue generando la evolución del COVID-19. Así, se plantean los siguientes objetivos: 1) analizar la incidencia del contexto personal y familiar de los estudiantes en la equidad digital; 2) identificar el modelo de enseñanza a distancia implementado; y 3) conocer la percepción y valoración que hacen los estudiantes de este modelo.

Características de la muestra

La representatividad de la muestra para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% requería un tamaño muestral $n=377$; sin embargo, la investigación que se presenta tiene un tamaño muy superior ($n=548$). La población del estudio la forman 383 mujeres (69,9%) y 165 hombres (30,1%), con una media de edad de 22 años. El intervalo de edad 18-22 años es el que tiene mayor peso (68,6%) coincidiendo con el rango etario promedio de 21,9 años. Las titulaciones de Grado en las que están matriculados los estudiantes se agrupan en cinco áreas de conocimiento y se añade la categoría genérica máster en la que se incluyen los estudiantes de Posgrado. El mayor porcentaje de estudiantes, 35%, se concentra en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido de un 32,3% en el área de Ciencias de la Salud. De las 62 titulaciones de Grado que ofrece la UEx, prácticamente están todas representadas salvo cinco: Administración y Gestión Pública, Ciencias Ambientales, Podología, Psicología e Ingeniería Geométrica y Topografía.

Instrumentos de recogida de datos

Se realizó una investigación mixta de alcance descriptivo en la que se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos. Los primeros consistieron en dos entrevistas,

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

estructurada y semiestructurada, al vicerrector de Transformación Digital y a la vicerrectora de Estudiantes, respectivamente. En cuanto a los métodos cuantitativos, se diseñó un cuestionario *exprofeso* cuya validación se sometió al juicio de seis expertos que valoraron su univocidad y pertinencia. Las aportaciones de los expertos conllevaron el ajuste de algunos ítems. Para comprobar la consistencia interna se utilizó el Alfa de Cronbach que dio una puntuación de .815.

La encuesta se elaboró a través de la herramienta de Formularios de Google para permitir el envío masivo y una posterior retroalimentación *online* de los datos. Constaba de veintiséis preguntas estructuradas de las cuales catorce se referían a datos personales y sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, curso en el que están matriculados, titulación en la que cursan estudios, etc.). Las restantes se agrupaban en cuatro dimensiones: 1) Datos contextuales, con el fin de conocer las circunstancias personales en la que los estudiantes estaban viviendo el confinamiento. Así, por ejemplo, se preguntaba por la situación laboral antes y después de decretarse el estado de alarma, por el domicilio de residencia, es decir, si se encontraban en un domicilio propio, familiar, compartido con otros estudiantes, segunda residencia u otros, y por el tamaño del municipio en el que vivían durante el confinamiento; 2) Disponibilidad de recursos tecnológicos para el seguimiento de las sesiones de enseñanza virtual: equipamiento informático, conectividad, calidad de la conexión, etc.; 3) Modelo de ED recibida: consistía en preguntas con escala tipo Likert sobre tipo de herramientas digitales usadas por los docentes y forma de interacción síncrona o asíncrona; y, 4) Percepción y valoración de los estudiantes sobre la docencia virtual, que agrupaba también preguntas con escala tipo Likert.

La recogida de datos se inició a finales de abril, habiendo transcurrido más de un mes desde la publicación de la resolución rectoral que dictaba la impartición de la docencia en régimen no presencial, y se prolongó hasta mediados del mes de mayo, después de que se diera a conocer a los estudiantes los nuevos criterios a aplicar en la evaluación final.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los hallazgos que se presentan a continuación parten del análisis del cuestionario y las entrevistas. Éstas últimas permiten complementar algunos de los resultados obtenidos a través del cuestionario. Los datos estadísticos se analizaron con el programa SPSS versión 22.0.

Incidencia del contexto personal y familiar de los estudiantes en la equidad educativa

La mayoría de los estudiantes encuestados (92%) están solteros y no tienen hijos (99%), confirmando así el grupo etario juvenil. En cuanto a su situación laboral también el 92% se incluye en la categoría 'estudiante' y, por tanto, no dispone de

empleo ni antes ni durante el confinamiento. Si antes de empezar la crisis sanitaria un 5% afirma tener empleo por cuenta ajena, durante el confinamiento este dato se reduce al 2,4% y un 2% pasa a formar parte de un Expediente de Regulación Temporal de Empleo.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, no es de extrañar que el 77% resida en el hogar familiar durante el confinamiento, frente a los que dicen hacerlo en el domicilio particular (9%) o en una vivienda compartida (9%). Atendiendo al tamaño del municipio de procedencia, los estudiantes se distribuyen fundamentalmente entre municipios de entre 1.000 y 5.000 habitantes (22%) y localidades de más de 100.000 (21,8%). En términos absolutos, el porcentaje de estudiantes que ha vivido el confinamiento en el entorno rural (54,6%) es mayor que el que lo ha hecho en el urbano –localidades de más de 30.000 habitantes– (45,4%).

El nivel formativo de los padres y/o madres oscila entre dos extremos: en uno se sitúan aquellos progenitores con estudios superiores (28% de madres y/o 24% de padres) y, en el otro, los que carecen de estudios (2% de madres y/o 5% de padres). Entre este rango están las madres y/o padres con Estudios Primarios (13% madres y/o 17% padres), con titulación en Educación Secundaria 1^a etapa (18% madres y/o 15% padres), en Educación Secundaria 2^a etapa (18% madres y 13% padres), y en Formación Profesional (16% en ambos casos). Agrupando los porcentajes de estudiantes cuyos ascendentes están graduados en Secundaria 2^a etapa, Formación Profesional o estudios universitarios, se obtiene que el 62% de madres y 53% de padres poseen un nivel de formación medio y alto, frente a las familias que carecen de estudios, o solo han alcanzado los Estudios Primarios o la Educación Secundaria 1^a etapa, 35%.

El tipo de equipamiento tecnológico con el que los estudiantes realizan el seguimiento de la ED es, por este orden: ordenador portátil propio (73,2%); ordenador portátil compartido (16,8%); ordenador de escritorio propio (4,2%); *smartphone* personal (2,2%); ordenador de escritorio compartido (2,0%), tableta propia (1,5%) y tableta compartida (0,2%). Frente al 79% de los estudiantes que pueden hacer un uso individual de su equipamiento tecnológico, existe un 21% que, o bien lo comparte con otros miembros de la unidad familiar (19%) o bien las condiciones de acceso están limitadas a las prestaciones que les ofrece la pequeña pantalla de su teléfono móvil (2%). El cruce de variables relativas al equipamiento tecnológico y el nivel educativo de las familias (tabla 1) reporta que poseen portátil propio el 17,5% de los estudiantes cuyos padres son titulados superiores y el 19% cuyas madres tienen esa misma graduación universitaria. Este dato contrasta con el de aquellos estudiantes con idéntico equipamiento y cuyos ascendentes carecen de estudios, solo un 3,6% de estudiantes, en el caso de padres sin estudios, y un 1,1%, en el de madres sin estudios.

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tabla 1. Equipamiento tecnológico de los estudiantes en relación con el nivel de estudios de su(s) madre(s) y/o padre(s)

	Superiores		Secundaria 2ª etapa		Formación Profesional		Secundaria 1ª etapa		Primaria		Sin estudios		Otros		Prefiero no contestar	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Ordenador de escritorio propio	7	9	2	0	9	8	0	1	2	3	1	1	0	0	2	1
Ordenador de escritorio compartido	2	3	1	1	0	0	0	0	2	1	0	2	4	3	2	1
Ordenador portátil propio	96	104	55	71	59	71	69	82	67	48	20	6	10	7	25	12
Ordenador portátil compartido	21	28	14	19	14	6	11	16	16	15	5	1	4	4	7	3
Tableta propia	4	3	1	3	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Tableta compartida	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Smartphone personal	1	4	0	2	2	0	1	0	5	4	0	0	1	1	2	1
Total	131	151	74	97	86	87	81	99	92	71	26	10	20	15	38	18

Fuente: Elaboración propia

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En cuanto al acceso a Internet (tabla 2), el 54,2% se conecta mediante fibra óptica propia; el 24% a través de ADSL propia; un 6,6% lo hace con fibra óptica compartida; un 6,2% utiliza los datos de alta velocidad de su móvil; un 3,6% también accede a través de los datos (baja velocidad) de su móvil; el 3,5% cuenta con ADSL compartida; un 1,6% utiliza otras formas de conexión; y, finalmente un 0,4% no posee ningún tipo de conectividad. Estos datos reflejan la misma tendencia que muestra la tabla 1; esto es, el porcentaje de los que disponen de conectividad propia (78,2%) respecto a los que, o bien comparten la conectividad (10,1%), o utilizan los datos de su móvil (9,8%) o carecen de ella (0,4%).

Al analizar los datos de conectividad en función del nivel de estudios de las familias, se vuelve a corroborar que en aquellos hogares donde alguno de los miembros de la unidad familiar posee estudios superiores, la disponibilidad de fibra óptica propia (16%) está por encima de los hogares en los que alguno de los miembros o los dos no tienen estudios (1,4%). Lo mismo puede decirse en relación con aquellos estudiantes que disfrutaban de ADSL propia: si el 4,4% de los que tienen este tipo de conexión son hijos de familias con estudios superiores, el 0,7% procede de familias sin estudios.

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tabla 2. Conectividad en función del nivel de estudios de madres y/o padres

	Superiores		Secundaria 2ª etapa		Formación Profesional		Secundaria 1ª etapa		Primaria		Sin estudios		Otros		Prefiero no contestar		
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	
Fibra óptica propia	84	92	39	47	52	53	39	46	38	41	12	3	11	6	22	9	297
Fibra óptica compartida	12	8	5	11	6	7	3	1	5	4	2	2	0	2	3	1	36
ADSL propia	18	30	16	23	23	18	26	37	32	15	6	2	3	2	7	4	131
ADSL compartida	4	4	1	3	3	4	5	5	3	1	2	1	0	1	1	0	19
Conexión datos móvil (alta velocidad)	9	11	9	9	2	2	4	6	5	3	0	0	3	1	2	2	34
Conexión datos móvil (baja velocidad)	2	2	4	4	0	2	3	2	6	5	0	0	3	3	2	2	20
Otras	2	2	0	0	0	1	0	2	3	2	3	2	0	0	1	0	9
No dispone de conexión	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
TOTAL/2	131	151	74	97	86	87	81	99	92	71	26	10	20	15	38	18	548

Fuente: Elaboración propia

Modelo de enseñanza a distancia

El cuestionario preguntaba a los estudiantes sobre el tipo de recursos utilizados por los docentes en la modalidad de ED e incorporaba en todos los ítems relacionados con este tema las formas de interacción profesorado-alumnado (síncrona o asíncrona), en caso de haberlas.

Los datos (tabla 3) proyectan que ‘todos’ o ‘la mayoría’ de docentes acuden preferentemente a las presentaciones para impartir ED, ya sea de forma asíncrona (44,3%), síncrona (15%) o sin ningún tipo de interacción (19%). Sin embargo, el mayor porcentaje se concentra en aquellos estudiantes que consideran que ‘algunos’ docentes han utilizado videotutoriales para impartir docencia y han interactuado con los alumnos a través del foro del campus virtual o el correo electrónico (63,0%), seguido de los que afirman que ‘algunos’ han usado presentaciones (61,5%) y videotutoriales (61,1%), en ambos casos, comunicándose con los estudiantes mediante videoconferencias para la resolución de dudas. Finalmente, un 14,6% asegura no haber recibido enseñanza *online* de ‘ninguno’ de sus profesores.

Tabla 3. Modalidad de educación a distancia e interacción con los estudiantes

	Presentación e interacción asíncrona	Presentación e interacción síncrona	Presentación sin interacción	Videotutorial e interacción asíncrona	Videotutorial e interacción síncrona	Videotutorial sin interacción	No se imparte docencia
Todos	12,2%	4,2%	2,9%	2,2%	2,2%	0,4%	7,1%
Mayoría	32,1%	10,8%	16,1%	12,0%	8,2%	3,3%	18,1%
Algunos	47,4%	61,5%	47,6%	63,0%	61,1%	33,8%	60,2%
Ninguno	8,2%	23,5%	33,4%	22,8%	28,5%	62,6%	14,6%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas parecen confirmar la traslación del modelo de enseñanza tradicional basado en clases magistrales al entorno virtual. De ahí que la utilización de presentaciones sea la principal herramienta a la que recurren los docentes.

Hay un porcentaje de profesorado con muy altas competencias [digitales] mientras que a otros les cuesta adaptarse a las circunstancias extraordinarias [...] En general, la comunidad universitaria no está preparada para la actividad académica en entornos virtuales; es necesario conocer más herramientas y recursos orientados a la docencia virtual. Y, sobre todo, hay que cambiar el tipo de enseñanza. No podemos sustituir una docencia de tres horas en clase presencial por tres horas de clase por videoconferencia [...] La creación de títulos universitarios virtuales va mucho más allá de poner a disposición de nuestros estudiantes contenidos PDF en el campus virtual (vicerrector de Transformación Digital).

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
 EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Una clase online no puede consistir en un profesor que hace lo mismo que en una clase presencial. El aprendizaje memorístico consistente en subir un PDF o un PowerPoint al Campus Virtual es un modelo obsoleto y, desde luego, no es enseñanza virtual. El problema es que muchos docentes han tenido que adaptarse de manera precipitada a un modelo de enseñanza virtual para el que no estaban preparados (vicerrectora de Estudiantes).

A continuación, se presentan los datos relativos al uso de herramientas digitales por parte de los docentes antes del confinamiento y durante el mismo (tabla 4). Los recursos más utilizados por ‘todos’ los docentes antes de la suspensión de la enseñanza presencial eran, para el 10,8% de los estudiantes, los del campus virtual –foro, chat, tareas, etc.–. Sin embargo, durante la pandemia, el porcentaje de estudiantes que afirma que sus docentes utilizan este tipo de herramientas asciende al 23,7%. Igualmente aumenta el porcentaje de estudiantes que indican que ‘todos’ sus profesores elaboran videotutoriales (2,7%) o utilizan videotutoriales elaborados por otros (1,3%). Más significativo es aún el dato que revela que ‘la mayoría’ de los profesores han realizado sus propios videos (11,7%) o han recurrido a los de otros (4,4%) para sus sesiones de ED. Es, sin embargo, el uso de videotutoriales por parte de ‘algunos’ docentes el que experimenta una mayor subida al pasar de un 13,0% a un 66,8%, en el caso de docentes que producen sus propios videotutoriales; o de un 20,8% a un 30,5%, en el de los que recurren a videos de otros. En coherencia con estos datos, también se produce un aumento del uso de la videoconferencia por ‘algunos’ profesores para interactuar con los estudiantes que pasa de un 4,2% al 66,4%. En general, se mantienen prácticamente inalterados los porcentajes de aquellos que señalan que ‘todos’ (1,1% antes y durante el confinamiento), ‘la mayoría’ (1,3% antes y 3,5% durante) o ‘algunos’ (17,0% antes y 18,4% durante) hacen un uso residual de las redes sociales. Lo mismo puede decirse de los que acuden al blog del docente como una herramienta más en su práctica de enseñanza *online*.

Tabla 4. Uso de herramientas digitales docentes antes y durante el confinamiento

	Videotutoriales elaborados por el docente		Videotutoriales elaborados por otros docentes		Blog docente		Videoconferencias para interactuar con los estudiantes		Herramientas del Campus Virtual		Redes Sociales	
	Antes	Durante	Antes	Durante	Antes	Durante	Antes	Durante	Antes	Durante	Antes	Durante
Todos	0.4	2.7	0.2	1.3	2.0	1.5	0.2	3.3	10.8	23.7	1.1	1.1
La mayoría	1.6	11.7	0.7	4.4	4.7	5.1	0.9	16.6	32.1	35.2	1.3	3.5
Algunos	13.0	66.8	20.8	36.5	23.4	22.6	4.2	66.4	51.1	36.3	17.0	18.4
Ninguno	85.0	18.8	78.3	57.8	69.9	70.8	94.7	13.7	6.0	4.7	80.7	77.0
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Valoración que hacen los estudiantes de la enseñanza *online* recibida

El tercer objetivo de la investigación tenía como finalidad conocer la valoración de los estudiantes acerca de la ED impartida por sus docentes. Con tal propósito se les preguntó por la dedicación que para ellos conllevaba esta modalidad y si se traducían en un mayor rendimiento educativo. Además, se les pedía una valoración sobre la importancia de usar las tecnologías educativas digitales en la universidad y si la educación *online* podría sustituir a la enseñanza presencial. Por último, se indagaba en la comunicación y el diálogo establecida entre docentes y estudiantes para abordar no solo aspectos académicos vinculados con la metodología, la evaluación, los contenidos, etc., sino aquellos otros con un cariz más personal referidos a la adaptación de los docentes a las singulares circunstancias en las que los estudiantes estaban recibiendo la ED.

Los datos (tabla 5) revelan que para más del 75% la ED ha exigido mayor dedicación en la preparación de las asignaturas que el destinado en el formato presencial. A pesar del incremento en el tiempo de estudio un porcentaje similar (77,3%) no percibe proporcionalidad en el rendimiento académico. Esta inversa relación entre dedicación y percepción del rendimiento puede ser uno de los factores que contribuyen a explicar su ‘desacuerdo’ (25,5%) o ‘total desacuerdo’ (41,2%) con el hecho de que las clases *online* puedan sustituir a las presenciales. Sin embargo, un 85,2% está de ‘acuerdo’ o ‘totalmente de acuerdo’ en que la universidad no puede prescindir del uso educativo de las TIC. Existe un alto consenso en señalar que los docentes no se han adaptado a las excepcionales circunstancias que vivían los alumnos en su ámbito personal (65,1%) o académico (68,1%).

Tabla 5. Valoración de los estudiantes de la enseñanza recibida

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La enseñanza virtual exige mayor dedicación a la preparación de las asignaturas.	4,9%	8,6%	11,3%	20,6%	54,6%
Estoy aprendiendo más con esta modalidad de enseñanza.	51,6%	25,7%	16,6%	4,6%	1,5%
Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales.	41,2%	25,5%	14,1%	13%	6,2%
El uso educativo de las TIC es imprescindible en la Universidad.	1,8%	3,1%	9,9%	39,4%	45,8%

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
 EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los docentes han adaptado la enseñanza virtual a nuestras circunstancias personales.	27%	38,1%	21,2%	12,2%	1,5%
Los docentes han consensado con los estudiantes las decisiones académicas.	39.1%	29%	18%	10,8%	3,1%

Fuente: Elaboración propia

La valoración de los estudiantes sobre la enseñanza *online* recibida coincide con los resultados de las entrevistas a miembros del equipo de gobierno de la UEx.

Hemos recibido los resultados de un cuestionario elaborado por el Consejo de Estudiantes sobre el nivel de satisfacción con las enseñanzas virtuales donde se pone de manifiesto que algunos docentes no se han preocupado por conocer si las circunstancias personales de los estudiantes les permitían seguir las clases online. También señalan que algunos profesores les han sobrecargado de tareas y otros, los menos, no les han proporcionado orientaciones sobre la forma en que se iba a impartir su asignatura. Todo ello ha generado en algún caso un cierto estrés y el sentimiento de que sus resultados académicos podían empeorar (vicerrectora de Estudiantes)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor de los resultados que se derivan del estudio, el alumnado de la UEx podría enmarcarse en el perfil de «estudiantes típicos», esto es, personas jóvenes, solteras, sin hijos, sin empleo ni búsqueda de éste y, por tanto, dependientes de los ingresos de una unidad familiar en la que, de forma mayoritaria, los progenitores poseen estudios superiores. En este sentido, los hallazgos indican que las circunstancias personales no tienen incidencia significativa en la equidad. No puede decirse lo mismo respecto al nivel formativo de los padres, dado que son los hijos e hijas de las familias con un nivel formativo alto o medio-alto los que cuentan con un ordenador de uso exclusivo y una conectividad propia y de alta velocidad para un correcto seguimiento de la enseñanza virtual. Coincidiendo con los resultados de un reciente estudio de Cabrera et al. (2020) referidos a la enseñanza primaria, esta investigación constata que el nivel formativo de las familias, aunque no de manera exclusiva, actúa como gradiente de la desigualdad. Así, el riesgo de interrupción y abandono educativo puede verse agravado por la brecha de uso (UNESCO, 2020).

Los hallazgos relacionados con el segundo objetivo de la investigación, conocer el modelo de enseñanza a distancia que han recibido los estudiantes, confirman el

predominio de las presentaciones multimedia como recurso didáctico de los docentes y un uso residual de los blogs y las redes sociales, a pesar de la actitud positiva que muestran los estudiantes en el uso de redes sociales (Gómez-Aguilar et al., 2012). En línea con otros estudios (Mercader, 2019; Mercader y Gairín, 2017; Prendes, 2010; Venegas-Ramos et al., 2020), se constata que el uso de las tecnologías digitales en la ED ha consistido, esencialmente, en trasladar los contenidos impartidos en las clases presenciales a plataformas de aprendizaje virtual. Este resultado viene a corroborar que los docentes hacen uso de aquellas tecnologías que son coherentes con sus prácticas docentes (Marcelo-García et al., 2015).

Por otra parte, los docentes han optado mayoritariamente por un modelo asíncrono acompañado de una interacción docente-discente basada en la comunicación a través de correo electrónico, foros o *chat*. Y este es un aspecto relevante si se tienen en cuenta los riesgos de abandono asociados a una desvinculación entre estudiantes y profesores (Alzás y Casas, 2015).

La valoración que hacen los estudiantes con respecto a la ED recibida durante el confinamiento se fundamenta principalmente en la inversa relación entre dedicación al estudio y rendimiento percibido y en la ausencia de concertación entre docentes y alumnado que se concreta en la falta de adaptación de los primeros a las circunstancias personales de los segundos. De estos resultados se infiere que la comunicación es un factor determinante para evitar el efecto de aislamiento que suele producirse en los modelos de enseñanza a distancia; efecto agudizado, además, por el impacto psicológico que la reclusión forzosa por la pandemia podía provocar. Los estudiantes también se han visto obligados a adaptarse a un modelo formativo cuyos contenidos estaban diseñados para la presencialidad y que les exigía una mejor gestión del tiempo y, por tanto, más disciplina y organización. De hecho, autores como Giesbers et al. (2013) y Moallen (2015) han evidenciado la preferencia de los estudiantes por modelos de aprendizaje mixtos que combinen lo síncrono y lo asíncrono.

Lo que subyace, en definitiva, a tenor de los resultados de la investigación, es la raigambre de un paradigma tradicional asentado en clases magistrales que debe dar paso a otros modelos más colaborativos y centrados en el estudiante. El cierre de las aulas presenciales representa una oportunidad para este cambio una vez superada la barrera tecnológica que dificultaba el uso de tecnologías digitales por parte de los docentes. La transición hacia una digitalización integral solo será posible si va acompañada de un marco estratégico (García-Peñalvo, 2020) que produzca una transformación en el modelo institucional de la universidad junto con sus principales protagonistas, docentes y estudiantes. Además, la importante inversión en recursos humanos y económicos realizada por las universidades presenciales debe ser capitalizada y orientada a ampliar su oferta educativa convirtiendo algunos títulos presenciales en títulos en la modalidad *blended-learning* o completamente *online*. Muchos han percibido las posibilidades de ampliar un mercado, el de las universidades virtuales, que ofrece ya una gran diversidad de titulaciones. Las

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
 EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

universidades presenciales, que venían compitiendo con estas otras y que continuarán haciéndolo con más intensidad si cabe, deben adoptar elementos diferenciadores que aporten valor a sus titulaciones.

Futuras líneas de investigación podrían ampliar el alcance del estudio y abordar, desde la perspectiva del profesorado, el modelo de enseñanza a distancia que han implementado durante la suspensión de las clases presenciales e identificar las dificultades que han enfrentado unos y las buenas prácticas de otros. El empeño de este artículo no es otro que presentar mediante evidencias empíricas un diagnóstico con luces y sombras sobre la enseñanza a distancia impartida durante el confinamiento que sirva a las universidades para afrontar los retos que sigue deparando el COVID-19.

REFERENCIAS

- Alva de la Selva, A. R. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 3(223), 265-286. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Alzás, T., y Casas, L. (2015). Relato autobiográfico del abandono educativo. Una visión integrada desde metodologías mixtas. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 108-113. <https://bit.ly/3l51Ez7>
- Ariño, A., Martínez, M., Llopis, R., Pons, E., y Prades, A. (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris* (2017-2019). Valencia: Xarxa Vives. <https://bit.ly/3eYN8Wd>
- Baker, D. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 401-411. <https://bit.ly/3goHYTN>
- Banco Mundial (2020). *The COVID-19 pandemic shocks to Education and Policy Responses*. <https://bit.ly/3gmJtSc>
- Beltrán Llavador, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., y Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>
- 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), Especial, COVID-19, 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <https://doi.org/10.17583/riase.2020.5613>
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J., y Vinuesa, T. (2014). The internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*,

- 45(1), 149-159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Chakraborty, M., y Nafukho, F. M. (2015). Strategies for virtual learning environments: Focusing on teaching presence and teaching immediacy. *Internet Learning*, 4(1). <https://bit.ly/2YZc36r>. <https://doi.org/10.18278/il.4.1.1>
- Duncan, K., Kenworthy, A., y McNamara, R. (2012). The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in *online* accounting courses. *Accounting Education: An International Journal*, 21, 431-449. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.673387>
- Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate *online* teacher education. *Journal of Research on Technology*, 43, 187-209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Fariña-Vargas, E., González-González, C., y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, 35. <https://bit.ly/2C2NMn9>
- Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/34hPqxc>
- Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous *Online* (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. <https://bit.ly/3gv6oer>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., y Gijsselaers, W. (2013). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in *online* learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 30-50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Goldman, Z. (2011). Balancing quality and workload in asynchronous *online* discussions: A win-win approach for students and instructors. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 313-323. <https://bit.ly/2ZJgLEK>
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., y Fariñas-Batlle, P. (2012). The academic use of social networks among university students. *Comunicar*, 38, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate. <https://doi.org/10.17104/9783406704024>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous *e-learning*. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55. <https://bit.ly/2ByYbqP>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online* Learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3dZlh6U>
- Hogg, N., y Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary *online* courses: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95-114. <https://bit.ly/2Ooo3yd>
- Llorente, M. C., y Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Mataró: Da Vinci.
- Maor, D., y Currie, J. K. (2017). The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0046-1>
- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., y Mayor-Ruiz, C. (2015). University teaching with digital technologies.

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

- Comunicar*, 45, 117-124. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Mercader, C., y Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257-273. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>
- Moallem, M. (2015). The impact of synchronous and asynchronous communication tools on learner selfregulation, social presence, immediacy, intimacy, and satisfaction in collaborative online learning. *The Online Journal of Distance Education and e-learning*, 3(3), 55-77. <https://bit.ly/3aK571c>
- Moore, M. G., y Kearsley, G. (Eds.) (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont: Wadsworth.
- OCDE (2020). *A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic*. <https://bit.ly/2VM5No1>
- OEI (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación*. <https://bit.ly/2YWKV0B>
- Prendes, M. P. (2010). Competencias TIC para la docencia en la Universidad pública española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Informe del Proyecto EA-2009-0133 de la Secretaría de Estado y Universidades e Investigación. <https://bit.ly/3f6JRV2>
- Ragusa, A. T. (2017). Technologically mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>
- REACU (2020). *Aplicación del documento REACU “orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencial”*. <https://bit.ly/3e0YOqt>
- Sevillano-García, M., Quicios-García, M., y González-García, J. (2016). The ubiquitous possibilities of the laptop: Spanish university students' perceptions. *Comunicar*, 46, 87-95. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-09>
- Strang, K. (2013). Cooperative learning in graduate student projects: Comparing synchronous versus asynchronous collaboration. *Journal of Interactive Learning Research*, 24, 447-464. <https://bit.ly/2Z3Cisq>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://bit.ly/2ZyhQyW>
- UNICEF (2020). *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. <https://bit.ly/2BEUpvN>
- Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J., y Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 35-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>
- Vlachopoulos, D., y Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605-632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32. <https://bit.ly/2YlBmz2>
- Yang, Z., y Liu, Q. (2007). Research and development of Web-based virtual online classroom. *Computers & Education*,

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

48, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007>
Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC para la innovación. <https://bit.ly/2AtszSH>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Eva Pérez-Lopez. Profesora sustituta en el Departamento de Dirección de Empresa y Sociología (Área De Sociología) de la Universidad de Extremadura; profesora-tutora en los grados de Sociología y Ciencia Política de la UNED. Líneas de investigación: global education policy; políticas públicas relacionadas con las TIC; comunicación política.

E-mail: evaperez@unex.es

Dirección
Centro Universitario de Plasencia
C/Virgen del Puerto, 2
Plasencia (España)
orcid.org/0000-0002-6580-7038

Alfonso Vázquez Atochero, profesor ayudante en el Departamento de Ciencias de la Educación (área Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: humanidades digitales; relación entre el ser humano y el ciberespacio.

E-mail: alfonso@unex.es

Dirección:
Facultad de Formación del Profesorado
Avda. de la Universidad s/n
Cáceres (España)
orcid.org/0000-0002-1657-8275

Santiago Cambero Rivero, profesor asociado en el Departamento de Dirección de Empresas y Sociología (área de Sociología) de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: aprendizaje intergeneracional, envejecimiento activo, cibervoluntariado.

E-mail: scamriv@unex.es

Dirección:
Avda. de Elvas s/n
Badajoz (España)
orcid.org/0000-0001-8371-8349

E. PÉREZ LÓPEZ; A. VÁZQUEZ ATOCHERO; S. CAMBERO RIVERO
EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fecha de recepción del artículo: 06/07/2020

Fecha de aceptación del artículo: 25/08/2020

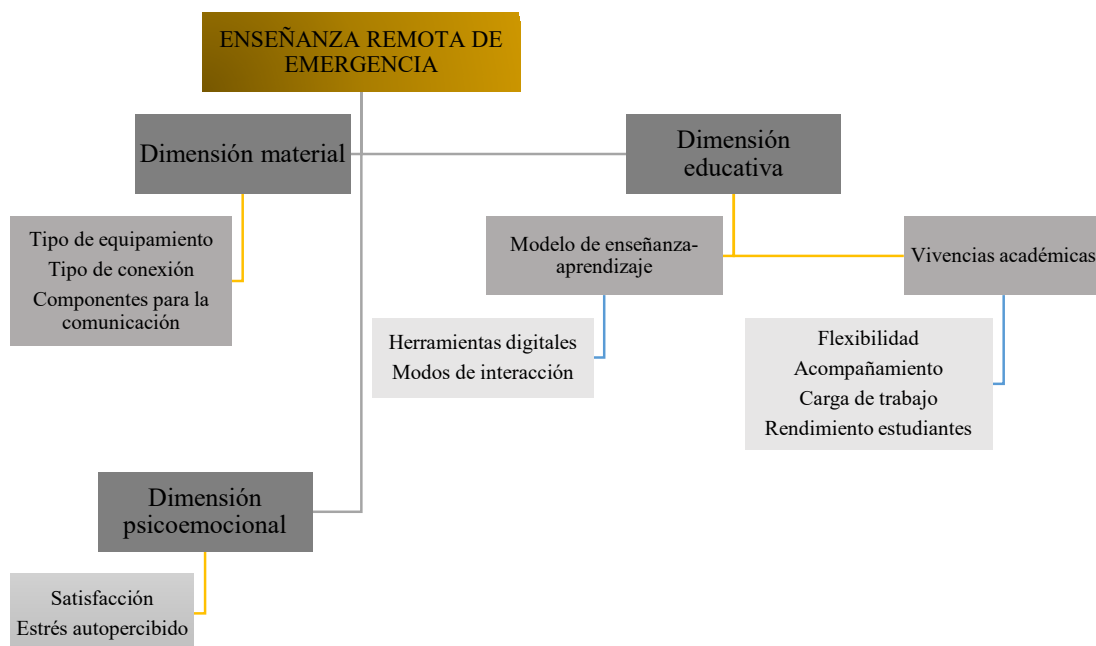
Fecha de aprobación para maquetación: 02/09/2020

Segunda publicación

A raíz de las conclusiones del primer artículo, se planteó la necesidad de elaborar un marco analítico que incorporara la perspectiva de docentes y estudiantes (ver Figura 3) aportando un análisis comparativo desde las distintas dimensiones que conforman el ecosistema de la enseñanza remota. A partir de esta aproximación teórica se concibe el segundo artículo bajo el título *Marco Analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento*, cuyos objetivos son (1) conocer la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico de docentes y estudiantes para llevar a cabo la ERE; (2) estudiar el modelo de enseñanza-aprendizaje implementado desde la óptica de docentes y estudiantes; (3) analizar las vivencias académicas de docentes y estudiantes en relación con la carga de trabajo, el acompañamiento y el rendimiento percibido; y (4) estudiar la incidencia de la pandemia en la salud psicoemocional de docentes y estudiantes.

Figura 3

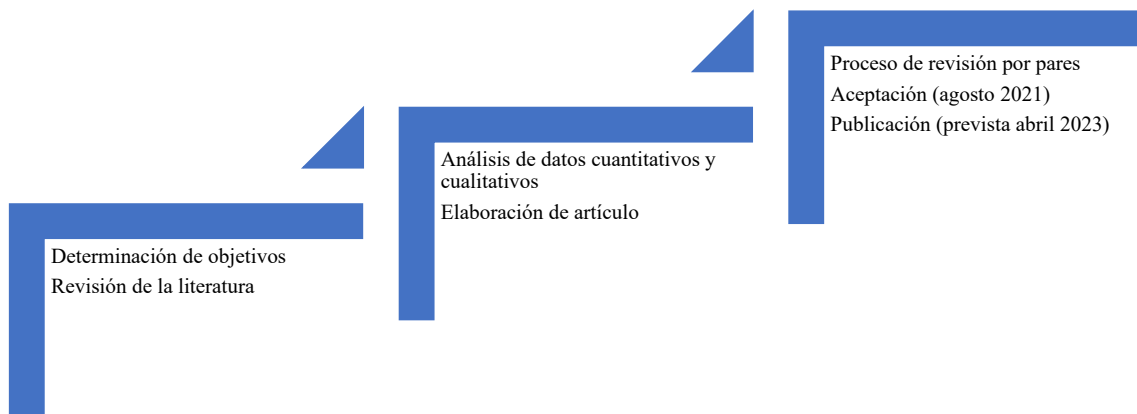
Dimensiones del ecosistema de la Enseñanza Remota de Emergencia

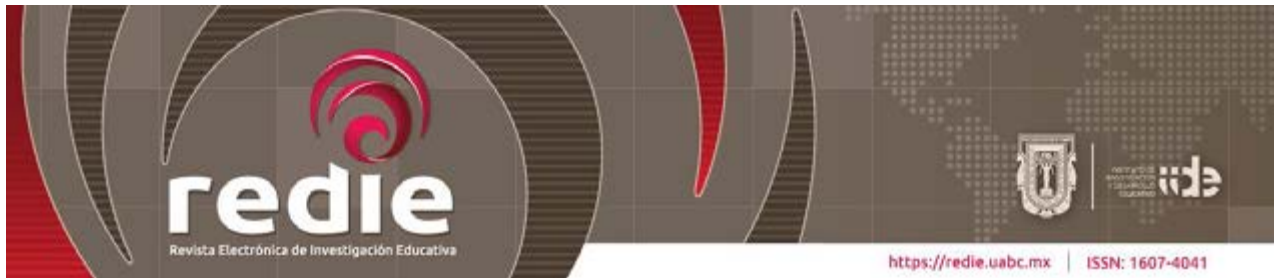


El proceso de elaboración del artículo (Figura 4) se inicia en octubre de 2020 y culmina en agosto de 2021 con su aceptación para ser publicado. No obstante, hasta abril de 2023 no está prevista su publicación.

Figura 4

Fases del proceso de elaboración de la segunda publicación





EVA PÉREZ-LÓPEZ, TERESA ALZÁS

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA

PRESENTE.

Por medio de la presente hacemos constar que el artículo **“Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento”**, fue dictaminado positivamente y pasa al proceso de edición para ser publicado en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE).

Actualmente la **Redie** se encuentra indizada en: Scimago Journal & Country Rank (**SJR**), **SCOPUS**, Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (**CRMICYT**) del CONACYT, Scientific electronic library online (**SCIELO**), Emerging sources citation de Clarivate Analytics (**ESCI**), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**OEI**), **DIALNET**, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (**REDIB**), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (**LATINREV**), Latin American Network Information Center (**LANIC**), Hispanic American Periodicals Index (**HAPI**), International Consortium for the Advancement of Academia Publication (**ICAAP**), **PUBLINDEX**, **QUALIS**, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (**IRESIE**), Índice de revistas electrónicas, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**).

Sin otro particular por el momento, quedamos a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

DRA. EDNA LUNA SERRANO

EDITORA CIENTÍFICA

ENSENADA, B. C. MÉXICO, 2 DE AGOSTO DE 2021



Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento

Analytical Framework for Emergency Remote Education in Universities in Times of Confinement

Resumen

Este artículo presenta un marco con una triple dimensión -material, educativa y psicoemocional- a partir del cual analizar las características, procesos y resultados de la educación remota de emergencia implementada por las universidades presenciales durante la pandemia por COVID-19. A tal fin, se diseñaron dos cuestionarios ad hoc que fueron aplicados en los meses de abril-mayo, a una muestra de 220 docentes y 548 estudiantes en una universidad española. Los resultados más significativos evidencian una desigualdad digital en términos de tipo de equipamiento tecnológico y calidad de la conectividad entre los estudiantes. El diseño de la educación remota ha consistido en la traslación del modelo de enseñanza presencial al espacio virtual. Docentes y estudiantes experimentan una sobrecarga de trabajo que puede ayudar a explicar la alta afección de estrés de ambos. El estudio concluye con propuestas para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza a distancia ante eventuales crisis.

Palabras clave: Pandemia, Educación a distancia, educación superior, relación profesor-alumno, satisfacción.

Abstract

This paper discusses a three-dimensional framework -material, educational and psycho-emotional- to analyze the nature, practices, and outcomes of remote emergency education implemented by face-to-face universities during the COVID-19 pandemic. With this aim, two ad hoc questionnaires were designed and conducted during April-May to 220 teachers and 548 students' sample from a Spanish university. The most relevant findings reveal a digital inequality in terms of technological equipment and connectivity quality

among students. The remote education design has involved the migration of a face-to-face teaching model to the virtual environment. Both teachers and students face a work overload that may contribute to explain the high stress incidence suffered by both. The paper concludes with proposals for improving the quality and effectiveness of distance learning in the face of potential crises.

Keywords: Pandemics, Distance Education, Higher Education, student teacher relationship, satisfaction.

I. Introducción

En marzo de 2020 la declaración por parte de la Organización Mundial de la Salud de la pandemia por COVID-19 supuso una conmoción en todo el mundo. El distanciamiento social y el consiguiente confinamiento fueron las medidas decretadas por los gobiernos para tratar de combatir al virus. En este escenario, las universidades presenciales tuvieron que transitar de manera repentina hacia un modelo de enseñanza a distancia, también definida como educación virtual, educación en línea, educación a distancia, etc. A efectos de esta investigación recurrimos al término educación remota de emergencia (ERE) para distinguirlo de la educación a distancia. Esta última es el resultado de un proceso planificación, diseño y determinación de objetivos para crear un ecosistema de aprendizaje eficaz (Kerres, 2020; Riggs, 2020) que proporciona a los estudiantes agencia, responsabilidad, flexibilidad y capacidad de elección (Bozkurt & Sharma, 2020). La ERE, en cambio, implica una migración acelerada de la modalidad de educación presencial a otra remota a fin de garantizar la continuidad académica (Cuesta Gonzalez, 2021). Es decir, la ERE no es una elección ni una acción planificada (Whittle et al., 2020), es una solución temporal forzada por el cierre de las instituciones de educación superior (Hodges et al., 2020). Por todo ello, su fundamentación teórica dista mucho de ser un concepto pedagógico por derecho propio (Bozkurt et al., 2020).

Diversas investigaciones han señalado los problemas que docentes y estudiantes han tenido que enfrentar como consecuencia del cierre de las aulas. Si bien muchos de estos problemas ya existían, la pandemia los ha agudizado y hecho más visibles. Es el caso, por ejemplo, de las desigualdades digitales (Beaunoyer et al., 2020; Doyle, 2020) o la falta de autorregulación para realizar las tareas propias de una modalidad telemática (Acharya, 2020; Händel et al., 2020; Onyema et al., 2020) que han sufrido los estudiantes. También los docentes han encarado las dificultades derivadas del manejo pedagógico y metodológico de las herramientas tecnológicas o de la adopción de nuevos modos de interacción y evaluación de los estudiantes (García-Peñalvo & Corell, 2020; Huber & Helm, 2020; Surma & Kirschner, 2020) para los que, en muchos casos, no estaban preparados. Otros problemas derivados de la pandemia pueden ser menos perceptibles y, sin embargo, provocar secuelas más profundas y duraderas en la salud mental (L. Sun et al., 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo tiene como principal objetivo analizar las características, procesos y resultados de la ERE implementada por las universidades presenciales durante la pandemia a partir de un marco analítico que permita no solo diagnosticar lo que ha funcionado y lo que no, sino también esbozar algunas propuestas que sirvan para mitigar sus efectos más nocivos. A tal fin, planteamos cuatro objetivos específicos: 1) conocer la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico para la ERE; 2) estudiar el modelo de educación remota implementado desde la perspectiva de docentes y estudiantes; 3) analizar las vivencias académicas de docentes y estudiantes en relación con la carga de trabajo, el acompañamiento y el rendimiento percibido; y, 4) estudiar la incidencia de la pandemia en la salud psicoemocional de docentes y estudiantes.

En coherencia con estos objetivos, el marco está integrado por tres dimensiones (ver figura 1): una dimensión material, que incluye las infraestructuras tecnológicas y de conectividad con que han contado estudiantes y docentes para la ERE: tipo de equipamiento, tipo de conexión, calidad de esta y componentes para la comunicación; una dimensión educativa que contempla el modelo de enseñanza-aprendizaje (herramientas de apoyo a la docencia y modos de comunicación) y las vivencias académicas (flexibilidad, acompañamiento, carga de trabajo y rendimiento percibido). Y, finalmente, una dimensión psico-emocional para identificar en qué medida se ha visto afectada la salud mental durante este periodo de excepcionalidad.

En definitiva, este estudio pretende contribuir, por un lado, a una mejor comprensión del ecosistema en el que se ha desarrollado la ERE durante la crisis del COVID-19 desde la perspectiva de dos de sus actores más relevantes, estudiantes y docentes; y, por otro, a favorecer la toma de decisiones informadas de los responsables políticos y académicos a partir del conocimiento generado.

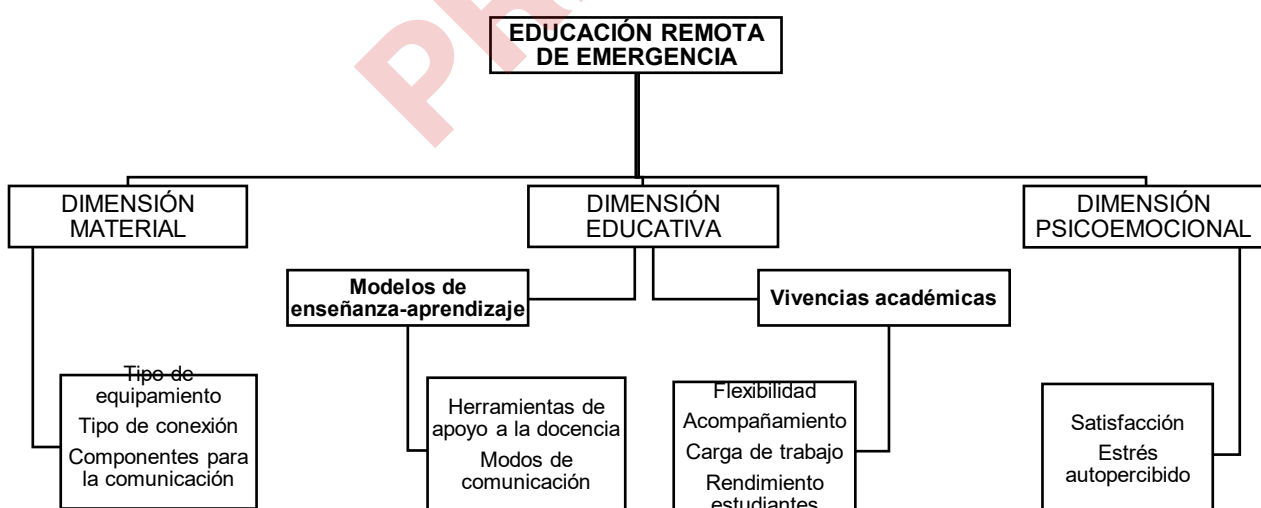


Figura I. Dimensiones del ecosistema de la Educación Remota de Emergencia.

Nota: Elaboración propia

1.1 Dimensión material

Cualquier ecosistema de enseñanza-aprendizaje virtual requiere de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que permitan el acceso a los recursos educativos. Carecer de este equipamiento puede haber sido un problema al que se han enfrentado docentes y, sobre todo, estudiantes en la transición repentina a un formato a distancia. El hecho de disponer o no de equipamiento tecnológico y conectividad en los hogares o, incluso, el tipo de equipamiento -uso propio o compartido- y la calidad de la conectividad, pueden haber agravado las diferencias sociales, como consecuencia de la desigualdad digital (Robinson et al., 2015). En este sentido, hay autores que hablan de la superación del paradigma binario de brecha digital -acceso o no a la tecnología- (Dolan, 2016) y su sustitución por otro paradigma definido en términos de calidad y eficacia (Aguilar, 2020; Beaunoyer et al., 2020). A esto hay que añadir que el tipo de equipamiento tecnológico puede influir en la experiencia y en el grado de implicación de los estudiantes con la ERE (Händel et al., 2020).

En el contexto de la transición de una enseñanza predominantemente presencial a un formato de ERE, los docentes con diferentes experiencias en competencias digitales se enfrentaron a una enseñanza exclusivamente digital que exigía de ellos no solo disponer de recursos tecnológicos adecuados en su casa, sino dominar la enseñanza en línea (Gouëdard et al., 2020; Surma & Kirschner, 2020).

1.2 Dimensión educativa

Además del equipamiento tecnológico y la competencia digital, la calidad y eficacia de la enseñanza a distancia depende del diseño del modelo, del apoyo y seguimiento a los estudiantes por parte del profesorado (Del Arco et al., 2021), así como del tipo de interacción docente-estudiante (Bao, 2020; J. Sun, 2016). La emergencia impuesta por

la crisis sanitaria impidió que los docentes dispusieran del tiempo suficiente para diseñar material didáctico en línea, de ahí que numerosos estudios (Assunção Flores & Gago, 2020; Zhang et al., 2020) hayan observado la tendencia general de los docentes a digitalizar los contenidos impartidos en las aulas presenciales y su traslación a plataformas virtuales; y ello a pesar de que las aulas virtuales permiten el uso de múltiples herramientas para la gestión de contenidos, la promoción de la comunicación y la cooperación, la realización de tutorías y de evaluaciones.

Por otra parte, la interacción docente-estudiante es un componente fundamental de la enseñanza en línea (Francescucci & Rohani, 2019; Ragusa, 2017) en la que no solo es importante la cantidad sino también la calidad de la interacción (Castaño-Muñoz et al., 2014), es decir, un elevado grado de participación e implicación de los actores clave de la educación. Sin embargo, como señalan Jurado Ronquillo et al. (2020), los docentes no poseen una concepción metodológica que favorezca la comunicación interpersonal. En un escenario de aislamiento domiciliario en el que los estudiantes deben hacer un esfuerzo extra de autodisciplina y organización, el apoyo y el acompañamiento pedagógico se convierten en factores clave para aumentar su cognición y motivación (Caskurlu et al., 2020), además de aliviar la sensación de soledad (Händel et al., 2020).

1.3 Dimensión psicoemocional

Según la OCDE (2020), la salud emocional es uno de los cuatro desafíos para promover el aprendizaje digital y la colaboración en línea. El nivel de insatisfacción con la enseñanza a distancia puede aumentar como consecuencia, entre otros, de la sobrecarga de trabajo (Aristovnik et al., 2020), la carencia de competencias digitales, la limitada disponibilidad de recursos TIC (Onyema et al., 2020), o incluso la percepción de un descenso en el rendimiento académico (Abbasi et al., 2020). Todos estos factores

inciden en el bienestar emocional y, por tanto, en la salud mental al elevar los niveles de estrés de docentes (Li et al., 2020) y estudiantes (Acharya, 2020). A estos problemas educativos hay que sumar otros de carácter social y personal derivados de la pandemia como pueden ser la ausencia de contacto personal con familiares y amigos, el confinamiento obligatorio en los hogares, el temor a la pérdida del puesto de trabajo propio o de algún familiar, o el temor a que el virus les infecte a ellos o a los seres queridos.

II. Método

2.1 Diseño e instrumentos

Para abordar los objetivos de investigación se diseñó un estudio de alcance descriptivo utilizando un enfoque cuantitativo. Se confeccionaron dos cuestionarios ad hoc, uno para docentes y otro para estudiantes, que fueron sometidos al juicio de seis expertos en el campo de la psicología, la sociología y las ciencias de la educación, procedentes de universidades españolas y portuguesas. Los expertos analizaron los diferentes ítems del cuestionario siguiendo los criterios de validación establecidos previamente: pertinencia, unicidad y relevancia.

El cuestionario para docentes se agrupaba en cuatro secciones: la primera, incluía preguntas sobre características sociodemográficas y académicas como edad, sexo, estado civil, categoría profesional, área de conocimiento, entre otras; la segunda, preguntaba sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos imprescindibles para la docencia en línea como tipo de equipamiento y conectividad, calidad de la conexión y componentes para la comunicación. La tercera, dividida en dos bloques, incluía, por un lado, preguntas sobre herramientas de apoyo a la docencia y modos de comunicación -síncrona, asíncrona, combinación de ambas y/o ausencia de comunicación-; por otro, medía a través de una escala Likert la relación que los docentes mantuvieron con los

estudiantes, la carga de trabajo, además del apoyo brindado desde el equipo de gobierno de la universidad. La última sección, concerniente a la salud psicoemocional, medía con una escala Likert los niveles de estrés y de satisfacción auto percibidos.

Por su parte, el cuestionario para estudiantes contenía las mismas secciones que el cuestionario de docentes. La primera, hacía referencia a datos sociodemográficos y académicos (edad, sexo, estado civil, curso en el que estaban matriculados, titulación en la que cursaban estudios, etc.). La segunda, abarcaba preguntas sobre disponibilidad de recursos tecnológicos; la tercera, constaba de dos escalas Likert con las que medir, por un lado, las herramientas utilizadas por los docentes para impartir las clases en línea y los modos de comunicación; y, por otro, la interacción con los docentes, la dedicación a los estudios y las orientaciones recibidas de los docentes para el seguimiento de la enseñanza virtual. Asimismo, a diferencia del cuestionario anterior, introducía una pregunta sobre rendimiento académico percibido. Finalmente, la cuarta sección contenía las mismas preguntas sobre salud psicoemocional que se habían formulado a los docentes.

El cuestionario fue administrado a través de la herramienta *Google Forms* para conseguir llegar al mayor número posible de participantes. Para la distribución del cuestionario dirigido a docentes se contactó con los decanos de todos los centros universitarios para pedir su colaboración en la difusión del cuestionario a través de las correspondientes listas de distribución de correos electrónicos. Por añadidura, se solicitó a los gestores de las redes sociales de la universidad que publicaran el enlace que daba acceso al cuestionario. Para la divulgación del cuestionario de estudiantes se recurrió al Consejo de Estudiantes de la universidad, así como a los consejos de estudiantes de cada centro

universitario, que lo hicieron llegar a los estudiantes través de los grupos creados en sus redes sociales.

La recogida de datos se inició a finales de abril del 2020, habiendo transcurrido más de un mes desde la publicación de la resolución rectoral que dictaba la impartición de la docencia en régimen no presencial, y se prolongó hasta mediados del mes de mayo del mismo año, después de que el personal docente diera a conocer los nuevos criterios de la evaluación final. Los resultados obtenidos fueron analizados con el apoyo del software IBM-SPSS versión 22.0.

2.2 Características de la muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia resultando un total de 768 participantes de los cuales 220 eran docentes y 548 estudiantes. La distribución de la muestra, en el caso de los docentes, es como sigue: 115 hombres (47,7%) y 105 mujeres (52,3%). El intervalo etario más numeroso se sitúa entre los 51-60 años (32,7%), seguido del de 41-50 años (32,3%). En cuanto a su participación por áreas de conocimiento, el mayor número se concentra en Ciencias Sociales y Jurídicas (42,7%) concordando, por otra parte, con el peso que representa en el conjunto de la población, seguidas de Ingeniería y Arquitectura (20,5%), Ciencias de la Salud (17,7%), Ciencias Experimentales (14,1%) y Artes y Humanidades (5%). Por otra parte, el 32,7% eran Titulares; el 17,7% Contratados-doctores; el 13,2%, Asociados; el 9,5%, Profesores Sustitutos y Profesores Colaboradores, respectivamente; el 6,8% Catedráticos; y el 5%, Ayudantes-Doctores. El Personal Científico e Investigador y Ayudante fueron las categorías profesionales con menos representación con un 3,2% y 2,3%, respectivamente.

La población estudiantil se distribuye del siguiente modo: 383 mujeres (69,9%) y 165 hombres (30,1%), con una media de edad de 22 años. El intervalo de edad 18-22 años

es el que tiene mayor peso (68,6%) coincidiendo con el rango etario promedio de 21,9 años. Las titulaciones de Grado en las que están matriculados los estudiantes se agrupan en cinco áreas de conocimiento y se añade la categoría genérica máster en la que se incluyen los estudiantes de Posgrado. La mayoría de los estudiantes pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (35%), seguido del área de Ciencias de la Salud (32,3%), Ciencias Experimentales (11,7%), Ingenierías (10,9%), Artes y Humanidades (5,9%) y Máster (4,2%).

III. Análisis y resultados

3.1 Equipamiento tecnológico y conectividad (dimensión material)

La mayoría de los docentes dispuso de un ordenador portátil propio (80%) y, en menor proporción, de un ordenador de escritorio propio (13,6%). Apenas un 0,5% contó con tableta propia y un 5,9% compartió el equipamiento. En el caso de los estudiantes, los equipamientos con los que realizaron el seguimiento de la ERE fueron, por este orden, ordenador portátil propio (73,2%), ordenador portátil compartido (16,8%), ordenador de escritorio propio (4,2%), smartphone personal (2,2%), ordenador de escritorio compartido (2,0%), tableta propia (1,5%) y tableta compartida (0,2%).

Frente al 5,9% de docentes que compartieron su equipamiento, un 21% de estudiantes o bien lo compartió con otros miembros de la unidad familiar (19%) o bien las condiciones de acceso estuvieron limitadas al teléfono móvil (2,2%).

Los datos sobre conectividad son muy similares en el grupo de docentes y estudiantes. Los primeros dispusieron de conexión propia, mayoritariamente fibra óptica (65%), seguida de ADSL (15,5%). Compartieron conexión a través de fibra óptica o ADSL, un 12,2%. Más reducido es el porcentaje que recurrió a los datos del móvil (6,4%) o que no dispuso de conexión (0,5%). En el grupo de estudiantes, el 54,2% disfrutó de fibra óptica

propia y el 23,9% de ADSL propio, compartiendo conectividad -fibra o ADSL- el 10,1%. El 6,2% empleó los datos del móvil para conectarse, mientras que el 3,6% no pudo realizar un seguimiento de la ERE al carecer de conexión.

En lo que respecta a la calidad de conexión, los datos revelan un contraste significativo entre docentes y estudiantes: si el 78,6% del personal docente indicó que su conexión fue buena o muy buena, el 51,1% de estudiantes señaló que fue mala o muy mala, o regular (34,7%). Tan solo un 14,2% disfrutó de una conexión buena o muy buena para las clases remotas.

El análisis de los componentes para la comunicación docente-estudiante arroja los siguientes resultados: el 89,1% de profesorado contó con cámara web y micrófono, seguido de los que solo dispusieron de cámara web (3,2%) o solo micrófono (2,3%). Cabe destacar el porcentaje de los que no pudieron comunicarse síncronamente con sus estudiantes por carecer de estos componentes (5,5%). En el caso de los estudiantes, el 78,1% tuvo cámara web y micrófono, el 8,6% sólo cámara web, el 4,4% solo micrófono y el 8,9% ninguno de estos componentes.

3.2 Modelo de enseñanza-aprendizaje (dimensión educativa)

Con objeto de observar las diferentes percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo de ERE implementado, se preguntó a ambos por las herramientas de apoyo empleadas en las clases remotas. Como muestran los datos (Tabla I), el campus virtual con herramientas diversas -contenidos, foros, cuestionarios, wikis, etc.-, fue la más utilizada (95,5%) por el profesorado, seguida de las videoconferencias (84,5%) y los vídeos grabados de elaboración propia (50,9%). En contraste, el blog y las presentaciones elaboradas por otros docentes fueron las de menor uso.

Tabla I. Herramientas de apoyo utilizadas por los docentes para la enseñanza remota

	Sí	No
	%	%
Campus Virtual (contenidos, foro, cuestionarios, wikis)	95,5	4,5
Videos grabados elaborados por mí	50,9	49,1
Videos grabados elaborados por otros docentes	31,4	68,6
Videoconferencias (Zoom, Meet, Teams, etc.)	84,5	15,5
Blog	10,9	89,1

Nota: Elaboración propia

Estos resultados presentan discrepancias con respecto a los datos obtenidos en el cuestionario de estudiantes. Como se puede apreciar (tabla II), el 59% de estudiantes afirmaron que ‘todos’ o ‘la mayoría’ de sus docentes utilizaron las herramientas del campus virtual. Sin embargo, este porcentaje asciende al 95,5% de los docentes (tabla I). Igualmente existen diferencias significativas en cuanto al porcentaje de docentes que recurrieron a las videoconferencias para impartir clases remotas (84,5%) y el porcentaje de estudiantes que aseveraron que ‘todos’ o ‘la mayoría’ de los docentes lo hicieron (6,6%).

Tabla II. Formatos utilizados por los docentes para sustituir las clases presenciales desde la perspectiva de los estudiantes

	Herramientas campus virtual	Video grabado elaboración propia	Video grabado elaborado por otros	Videoconferencia (Zoom, Meet, Teams...)	Blog
Todos	23.7	2.7	1.3	1.5	3.3
Mayoría	35.2	11.7	4.4	5.1	16.6
Algunos	36.3	66.8	36.5	22.6	66.4
Ninguno	4.7	18.8	57.8	70.8	13.7
Total %	100	100	100	100	100

Nota: Elaboración propia

En cuanto a los modos de comunicación docente-estudiante, se consideraron como herramientas para la interacción síncrona, las videoconferencias; y, para la asíncrona, el correo electrónico, el envío o subida a la plataforma de presentaciones, las herramientas del campus virtual o el blog. El cuestionario contemplaba además una combinación de

ambas o la ausencia de comunicación en el supuesto de que el docente hubiera dado orientaciones a los estudiantes para que trabajaran autónomamente.

Como se aprecia en los datos recogidos en la tabla III, los docentes se decantaron mayoritariamente (56,4%) por una combinación de modos de comunicación síncrona y asíncrona en la que indistintamente utilizaron presentaciones, videos grabados u otras herramientas del campus virtual (actividades, wiki, chat, etc.), ya fueran enviadas a los estudiantes o expuestas en tiempo real. Existe un equilibrio entre los docentes que optaron exclusivamente por un modelo de comunicación síncrona (20%) y los que se decantaron por una comunicación en diferido (23,1%). Tan sólo un 0,5% declaró no haber interactuado con los estudiantes.

Tabla III. *Modos de comunicación e interacción docente-estudiante desde la perspectiva de los docentes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Comunicación síncrona				
Videoconferencias	44	20	20	20
Comunicación asíncrona				
Presentaciones	17	7,7	7,7	27,7
Video grabado	20	9,1	9,1	36,8
Campus virtual, correo-e o blog	14	6,3	6,3	43,1
Combinación síncrona y asíncrona	124	56,4	56,4	99,5
Sin comunicación docente-estudiante	1	0,5	0,5	100
Total	220	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Docentes y estudiantes parecen coincidir en que la combinación de modos de comunicación síncrona y asíncrona fue la más utilizada. Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos: si bien el 56,4% del profesorado manifestó que recurrió a este modelo para impartir la ERE, los estudiantes (ver tabla IV) redujeron este porcentaje al 32,1% ('todos' o 'la mayoría'). Otra divergencia se detecta cuando se pregunta a los estudiantes cuántos de sus docentes no establecieron ningún tipo de comunicación, ya fuera síncrona o asíncrona, con ellos. El 11,3% aseguró que con la 'mayoría' o 'todos' los

docentes que impartían clases al grupo no mantuvieron ningún tipo de comunicación. Por tanto, la docencia se limitó al envío de videos grabados o presentaciones sin que mediara interacción entre ellos. Los datos revelan, además, que no tuvieron ninguna sesión de clase con ‘todos’ o la ‘mayoría’ de profesores, el 7,1% y el 18,1%, respectivamente. Este dato contrasta con el 0,5% de docentes que declaró no haber impartido clases en línea.

Tabla IV. *Modos de comunicación e interacción docente-estudiante desde la perspectiva de los estudiantes*

	Sólo síncrona	Sólo asíncrona	Síncrona + Asíncrona	Sin comunicación	Sin docencia
Todos	3,2	7,2	5,2	1,6	7,1
Mayoría	9,5	22,1	26,9	9,7	18,1
Algunos	61,3	55,2	57,2	40,7	60,2
Ninguno	26,0	15,5	10,7	48,0	14,6
Total %	100	100	100	100	100

Nota: Elaboración propia

3.3 Vivencias académicas (dimensión educativa)

Para determinar cómo vivieron el confinamiento docentes y estudiantes, desde el punto de vista académico, se analizaron los resultados relativos a cuatro preguntas de ambos cuestionarios sobre flexibilidad, carga de trabajo, rendimiento y acompañamiento. La flexibilidad se refiere tanto a la adaptación de la educación remota a las circunstancias personales de los estudiantes como al consenso entre docentes y estudiantes sobre implementación de medidas de carácter pedagógico -metodología, criterios de evaluación, etc.-. La pregunta sobre acompañamiento se interesa por la información y orientación que han recibido por parte del equipo de gobierno de la universidad, en el caso de los docentes, y la que han recibido de sus profesores, en el caso de los estudiantes. La carga de trabajo mide si la ERE supuso un incremento en el tiempo dedicado a la preparación de las clases o al estudio, respecto a la situación pre-COVID.

Por último, la pregunta sobre rendimiento percibido se dirige exclusivamente a los estudiantes a fin de conocer si éste había mejorado o no durante el confinamiento.

En la tabla V se observa que una gran mayoría de docentes está ‘de acuerdo’ o ‘totalmente de acuerdo’ con el hecho de haber sido flexibles adaptando la ERE a las circunstancias personales de los estudiantes y consensuando con éstos las medidas de carácter pedagógico (77,7% y 69,1%, respectivamente). Estos datos difieren de los porcentajes de estudiantes que expresan su ‘desacuerdo’ o ‘total desacuerdo’ en relación con estas aseveraciones (65,1% y 68,1%).

En cuanto al acompañamiento, un buen número de docentes (62%) reconoce haber recibido del equipo de gobierno orientaciones e información suficientes para adaptarse al nuevo escenario de ERE. En el caso de los estudiantes, un 58% manifiesta no haber recibido de sus docentes información u orientaciones precisas para un seguimiento efectivo de la ERE.

Docentes y estudiantes parecen converger en el incremento de la carga de trabajo que supuso la adaptación al nuevo ecosistema educativo en relación con las clases presenciales (78% y 75%, respectivamente). En este sentido, no es de extrañar que el 77,3% de los estudiantes muestre su ‘desacuerdo’ o ‘total desacuerdo’ acerca de la mejora de su rendimiento académico durante la pandemia.

Tabla V. *Vivencias académicas experimentadas por docentes y estudiantes en el ecosistema de ERE*

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Flexibilidad					
<i>Docentes</i>					
He adaptado el modelo de enseñanza virtual a las	33,6%	44,1%	16,8%	5%	0,5%

circunstancias personales de los
estudiantes

Estudiantes

Los docentes han adaptado el
modelo de enseñanza a nuestras
circunstancias personales

Docentes

He consensuado con los
estudiantes contenidos,
metodología, criterios de
evaluación, etc.

Estudiantes

Los docentes han consensuado con
los estudiantes contenidos,
metodología, criterios de
evaluación, etc.)

Acompañamiento

Docentes

He recibido del equipo de gobierno
información suficiente sobre
recursos y orientaciones para la
enseñanza virtual

Estudiantes

He recibido de mis docentes
información suficiente sobre
recursos y orientaciones para el
seguimiento de las clases

Carga de trabajo

Docentes

Dedico más tiempo a preparar las
clases virtuales que el que le
dedicaba a las presenciales

Estudiantes

Dedico más tiempo a mis estudios
en la modalidad virtual que el que le
dedicaba en la presencial

Rendimiento

Estudiantes

Mi rendimiento educativo ha
mejorado desde el confinamiento

Nota: Elaboración propia

3.4 Salud psicoemocional (dimensión psicoemocional)

Para conocer la salud psicoemocional el cuestionario se interesa por el estrés y la satisfacción auto percibidas. La tabla VI ilustra el porcentaje de docentes (59,5%) y estudiantes (90%) que sufrieron estrés como consecuencia de la adaptación a la ERE. Si bien ambos datos revelan la incidencia que el confinamiento ha tenido en su salud mental, es especialmente significativo en el caso de los estudiantes. En cuanto a la satisfacción, medida en términos de adecuación entre expectativas y hechos, los datos indican un alto grado de satisfacción en ambos casos; aunque los docentes se muestran más satisfechos (88,6%) que los estudiantes (71,9%).

Tabla VI. *Autopercepción de la salud psicoemocional de docentes y estudiantes*

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estrés					
<i>Docentes</i>					
La adaptación a la modalidad virtual me ha generado estrés	29,5%	30%	16,4%	16,8%	7,3%
<i>Estudiantes</i>					
La adaptación a la modalidad virtual me ha generado estrés	68,6%	21,4%	6,4%	1,8%	1,8%
Satisfacción					
<i>Docentes</i>					
Estoy respondiendo a lo que se espera de mí como docente en estas circunstancias	36,8%	51,8%	9,1%	1,4%	0,9%
<i>Estudiantes</i>					
Estoy respondiendo a lo que se espera de mí en estas circunstancias	39,6%	32,3%	16,2%	7,5%	4,4%

Nota: Elaboración propia

4. Discusión y Conclusiones

En línea con otros estudios (Aristovnik et al., 2020; Händel et al., 2020), los resultados constatan que tanto profesorado como estudiantes dispusieron de las tecnologías digitales necesarias para llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje. No cabe hablar, por tanto, de una brecha digital de acceso en estudiantes ni tampoco, como era previsible, en el profesorado. Sin embargo, como han mostrado investigaciones previas (Dreesen et al., 2020), nuestros datos ponen al descubierto elementos de desigualdad digital que afectan especialmente a los estudiantes que comparten su equipamiento con otros miembros del hogar, acceden a la educación remota de forma limitada a través de sus teléfonos móviles, o disponen de una deficiente conectividad. Esta desigualdad digital, por otra parte, se puede haber visto agravada, como señala Cabrera (2020), en familias cuyo capital sociocultural y económico es más bajo. Tanto el acceso restringido a la ERE como disponer de tecnologías inadecuadas, cuestionan no solo la igualdad de oportunidades sino también la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bhagat & Kim, 2020). En este sentido, algunos estudios han hecho hincapié en la necesidad de proporcionar a los estudiantes un acceso óptimo a la tecnología en términos de equipo y de conectividad (Beaunoyer et al., 2020) para evitar el riesgo de interrupción, cuando no el abandono de los estudios.

Disponer de dispositivos conectados a Internet es un requisito *sine qua non* para la ERE, pero no menos importante es poseer un adecuado nivel de competencia digital. No obstante, a pesar de la elevada penetración de las TIC en las universidades, su uso didáctico sigue siendo bajo (Cabero-Almenara, 2020; Venegas-Ramos et al., 2020).

En cuanto al modelo de enseñanza-aprendizaje de la ERE, hay que destacar que los docentes se decantan por la utilización de herramientas del campus virtual y videoconferencias, algo que ya han evidenciado investigaciones preliminares (Barada et

al., 2020; Bustos Díaz et al., 2021). La ERE ha consistido fundamentalmente en una traslación de las pedagogías tradicionales, cuyo eje gira en torno al docente como trasmisor de contenidos, a entornos de aprendizaje virtual. Otras investigaciones han confirmado esta tendencia (Assunção Flores & Gago, 2020; Zhang et al., 2020) que podría explicarse, como apuntan García-Peñalvo & Corell (2020), Marcelo-García et al. (2015) y Mercader (2019), por el bajo dominio pedagógico que registran los docentes en relación con las TIC.

Además, en consonancia con los resultados de la investigación de L. Sun et al. (2020), el estudio acredita la preferencia de los docentes por sesiones síncronas y asíncronas combinadas. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, este modo de comunicación fue llevada a cabo solo por 'algunos' docentes. También hay que subrayar el nada desdeñable porcentaje de estudiantes que o bien no han mantenido ninguna interacción con sus docentes o bien no han recibido docencia (29%). Estos resultados pueden explicarse en parte por las carencias que docentes y estudiantes expresaron en cuanto a los componentes básicos para la comunicación síncrona -cámara web y micrófono-.

Lo antedicho evidencia la necesidad de que los docentes transiten de una concepción pedagógica centrada en la transmisión de contenidos a otra centrada en el aprendizaje (Pineda Alfonso & Duarte Piña, 2020). Además, es preciso promover estrategias que tengan en cuenta las competencias del profesorado en materia de tecnologías educativas y su integración efectiva. Ahora bien, compartimos con Cabero-Almenara (2020) que la cuestión no es hacer formación del profesorado en TIC, sino centrar esta formación más en los aspectos didácticos y metodológicos y menos en los instrumentales y tecnológicos. De este modo, los docentes estarán en disposición de adaptar con calidad y eficacia los

procesos de enseñanza-aprendizaje a posibles escenarios futuros de ERE en caso de sufrir nuevas amenazas pandémicas o de cualquier otra índole.

En línea con los hallazgos de otras investigaciones (Tawafak et al., 2020; Trung et al., 2020), las vivencias académicas que experimentaron docentes y estudiantes convergen en la percepción sobre el incremento de la carga de trabajo que supuso la adaptación a la ERE, pero difieren en lo que a flexibilidad del modelo de enseñanza se refiere. Los docentes muestran una visión más positiva con relación a la ERE que los estudiantes: adaptaron y consensuaron el modelo de clases virtuales tomando en consideración las circunstancias personales del alumnado. Además, como en el estudio de Watermeyer et al. (2021), recibieron de las autoridades académicas la orientación e información necesarias para adaptar sus clases a la modalidad virtual.

Por el contrario, los estudiantes se mostraron, en general, insatisfechos con la ERE. Los motivos de insatisfacción pueden guardar relación con la falta de un lugar tranquilo para estudiar, un acceso inadecuado al material de estudio (Cicha et al., 2021), la percepción de una inversa relación entre dedicación y rendimiento académico (Acharya, 2020; Bylieva et al., 2020) o la escasa interacción entre docentes y estudiantes (Carrillo & Flores, 2020). Todo ello evidencia la necesidad de desarrollar una mayor capacidad de autorregulación y autonomía en el aprendizaje (Del Arco et al., 2021) para evitar que los estudiantes se sientan aislados o perdidos en el espacio de la enseñanza virtual.

En suma, el análisis sobre los elementos que componen la dimensión educativa de la ERE pone de relieve las interpretaciones contrapuestas que estudiantes y docentes formulan sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje implementado y sobre las relaciones establecidas entre ellos durante el confinamiento. No obstante, debemos tratar con cautela estos resultados al suponer que sus percepciones pudieron estar condicionadas

por la adaptación al nuevo escenario educativo, además de por las vivencias que experimentaron en un periodo de incertidumbre, temor y desconcierto inducidos por la propia evolución de la pandemia.

Finalmente, los hallazgos del estudio señalan un agravamiento de los niveles de estrés en docentes y estudiantes, siendo la afectación muy superior entre los segundos. Se han explorado las causas asociadas a esta situación concluyendo que, en el caso de los estudiantes, es el aislamiento social (Asanov et al., 2021), la incertidumbre con respecto al futuro académico (Acharya, 2020), el empeoramiento de la situación económica familiar o los impactos de la pandemia en la vida cotidiana (Cao et al., 2020), las que lo desencadenan. En el caso de los docentes, la mayoría de los estudios indican que la sobrecarga de trabajo motivada por la adaptación al modelo de ERE ha sido el factor que mejor explica el aumento en los niveles de estrés (MacIntyre et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). Estos resultados son un llamamiento urgente para que las autoridades educativas y políticas articulen medidas de apoyo psicológico y emocional dirigidas a los miembros de la comunidad universitaria.

El estudio presenta algunas limitaciones tales como estar circunscrito a una universidad española. Una investigación que incluya en la muestra universidades de diferentes países puede proporcionar una imagen más completa sobre las características, resultados y consecuencias de la implementación de la educación remota de emergencia. No hay que ignorar, al mismo tiempo, que el hecho de realizar la investigación durante la primera ola de la pandemia y en plena transición a un modelo educativo completamente nuevo y de forma repentina, puede haber aumentado la insatisfacción con la enseñanza en línea y los niveles de estrés.

Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance del marco propuesto incluyendo en la dimensión material una evaluación de las competencias digitales de docentes y estudiantes, además de establecer mediciones más exhaustivas y longitudinales sobre la salud mental.

5. Recomendaciones

Seguidamente proponemos algunas recomendaciones de distinto alcance que los responsables políticos y universitarios deberían considerar para mitigar los impactos negativos de la ERE y que al mismo tiempo podrían servir a la comunidad universitaria para afrontar eventuales crisis:

- La tecnología importa, pero aún es más importante el diseño pedagógico. Por ello, además de proporcionar a los docentes formación en competencias digitales, es necesario que se conviertan en diseñadores del aprendizaje yendo más allá de las prácticas de emergencia.
- Gobiernos y universidades deben articular medidas que minimicen los factores de desigualdad. Ello exige no solo una dotación de equipamiento tecnológico y conectividad óptimos para los estudiantes, especialmente los más vulnerables, sino un diseño pedagógico más flexible.
- Las universidades deben promover entornos educativos en los que se potencie un aprendizaje activo, autónomo, reflexivo y crítico basado en la colaboración docente-estudiantes y entre estudiantes. Esto implica revisar las fórmulas de interacción y compromiso entre docentes y estudiantes.
- Las competencias transversales -gestión de las emociones, trabajo en equipo o ciudadanía global, por poner solo algunos ejemplos- deben cobrar cada vez más peso en los currículos universitarios.

- Las instituciones de educación superior deben poner en marcha unidades de apoyo psicoemocional para los docentes y estudiantes que sufren estrés, ansiedad o depresión. Al mismo tiempo, deben incorporar la formación en resiliencia tanto en los planes de formación inicial y permanente del profesorado como en los planes de estudio del alumnado universitario.

Referencias

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding e-learning during covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>
- Acharya, S. (2020). Stress in the students after lockdown due to outbreak of Corona Virus (COVID-19). *SSRN Electronic Journal*. <https://papers.ssrn.com/abstract=3627022>
- Aguilar, S. J. (2020). A research-based approach for evaluating resources for transitioning to teaching online. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 301301–310310. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0072>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1–34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225>
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of*

- Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University . *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2). <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barada, V., Doolan, K., Burić, I., Krolo, K., & Tonković, Ž. (2020). *Student Life during the COVID-19 Pandemic Lockdown: Europe-Wide Insights*. http://www.ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Bhagat, S., & Kim, D. J. (2020). Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and Silver Lining. *Information Systems Management*, 37(4). <https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1824040>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, & ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bustos Díaz, J., Mellen Vinagre, T., & Nicolas-Sans, R. (2021). University Teaching

- Planning in Times of COVID-19: Analysis of the Catalan Context and Proposal for a Future Model from ESIC Business and Marketing School Experience. *Sustainability*, 13, 5936. <https://doi.org/10.3390/su13115936>
- Bylieva, D., Bekirogullari, Z., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2020). Analysis of the consequences of the transition to online learning on the example of MOOC Philosophy during the covid-19 pandemic. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4). <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.84103>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento). <https://doi.org/10.15359/ree.24-s.2>
- 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>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4). <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103966>
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1). <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>

- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). Covid-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Cuesta Gonzalez, A. (2021). Herramental pragmático para el dictado de clases sincrónicas en modalidad remota. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *23*. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e2r.4474>
- Del Arco, I., Silva, P., & Flores, O. (2021). University Teaching in Times of Confinement: The Light and Shadows of Compulsory Online Learning. *Sustainability* *13*, 375 <https://doi.org/10.3390/su13010375>
- Dolan, J. E. (2016). Splicing the Divide: A Review of Research on the Evolving Digital Divide Among K–12 Students. *Journal of Research on Technology in Education*, *48*(1). <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? *PublicPolicy.ie*. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Ortiz, S. (2020). Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. *Innocenti Research Brief*. <https://bit.ly/30gUijp>
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, *41*(1). <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, *9*(2), 83–98.

<http://hdl.handle.net/10366/144140>

Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education Reponses to COVID-19: Implementing a way forward* (No. 224; OECD Working Papers).

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En)

Händel, M., Bedenlier, S., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., & Ziegler, A. (2020).

Students have the Means to Learn During the Coronavirus Pandemic? Student Demands for Distance Learning in a Suddenly Digital Landscape. PsyArXiv Web.

<https://doi.org/https://doi.org/10.31234/osf.io/5ngm9>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.

<https://bit.ly/3na1Dv1>

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and

accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2). <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>

Jurado Ronquillo, M., Avello Martínez, R., & Bravo López, G. (2020). Caracterización de

la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1).

<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>

Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19.

Postdigital Science and Education, 2(3). [https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7)

7

Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors

- for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.017>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., & Mayor-Ruiz, C. (2015). University teaching with digital technologies. *Comunicar*, 23(45). <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2). <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019>
- OCDE. (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13). <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Pineda Alfonso, J. A., & Duarte Piña, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación*

- XX1, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25409>
- Ragusa, A. T. (2017). Technologically-mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>
- Riggs, S. (2020). Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M., & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5). <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Sun, J. (2016). Multi-dimensional alignment between online instruction and course technology: A learner-centered perspective. *Computers and Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.003>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6). <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Surma, T., & Kirschner, P. A. (2020). Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens. *Computers in Human Behavior*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
- Tawafak, R. M., Romli, A. B. T., Arshah, R. bin A., & Malik, S. I. (2020). Framework design of university communication model (UCOM) to enhance continuous intentions in teaching and e-learning process. *Education and Information Technologies*, 25(2). <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09984-2>
- Trung, T., Hoang, A. D., Nguyen, T. T., Dinh, V. H., Nguyen, Y. C., & Pham, H. H. (2020). Dataset of Vietnamese student's learning habits during COVID-19. *Data in Brief*, 30,

105682. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105682>

Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J., & Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>

Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6). <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Tercera publicación

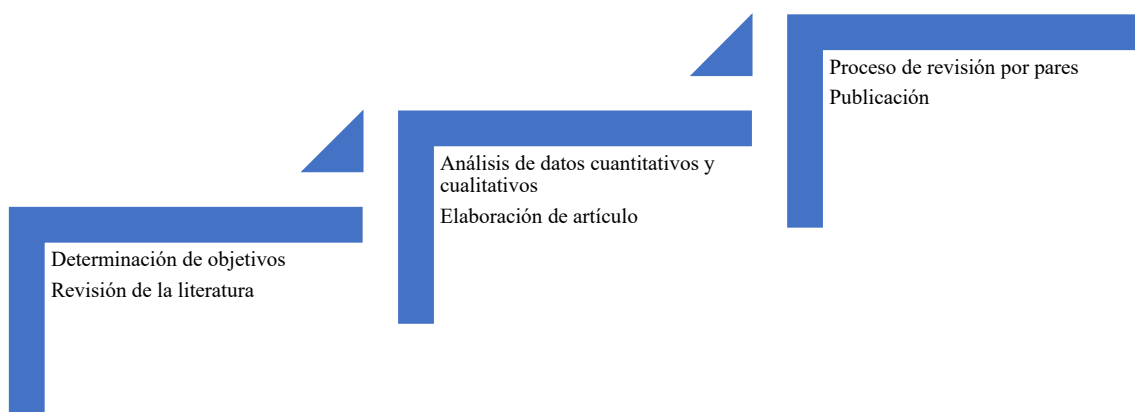
La traslación de los contenidos utilizados por el profesorado en la enseñanza presencial a entornos de aprendizaje virtual era una tendencia que se había confirmado en el segundo artículo. Como explicación tentativa se señaló el bajo dominio pedagógico y didáctico que registraban los docentes en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como ya apuntaban estudios previos, por tanto, era necesario disponer de evidencias empíricas que avalaran esta afirmación. Así, la limitación hallada en el segundo artículo fue objeto de estudio en el tercer artículo *La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia*.

El artículo persigue cuatro objetivos: (1) identificar el nivel autopercebido de competencia digital del profesorado universitario; (2) examinar la formación tecnológica realizada antes y durante la enseñanza remota, así como la intención de seguir capacitándose tras ella; (3) estudiar la asociación entre la formación digital recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido; y (4) determinar los perfiles digitales del profesorado atendiendo a diversas variables.

Las fases de su elaboración se detallan en la siguiente Figura 5.

Figura 5

Fases del proceso de elaboración de la tercera publicación



La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia

The university teachers' digital competence during the transition to emergency remote teaching

Eva Pérez-López
Universidad de Extremadura. Badajoz, España
evaperez@unex.es

Rocío Yuste Tosina
Universidad de Extremadura. Cáceres, España
rocioyuste@unex.es

Resumen

La migración forzosa de las universidades presenciales a un modelo de educación a distancia a causa del COVID-19 ha evidenciado los déficits existentes en relación con la competencia digital docente. Mediante un diseño descriptivo e inferencial de corte transversal, este estudio analiza el nivel de competencia digital con el que los docentes transitaron a la enseñanza remota de emergencia durante el confinamiento, explora la incidencia de la formación en el dominio de dicha competencia e identifica los perfiles digitales docentes. Para ello, se aplicó un cuestionario a una muestra de 220 docentes de una universidad pública española. Los principales hallazgos revelan un nivel intermedio en la competencia digital con oscilaciones en las diferentes áreas competenciales. Además, se constata que la formación digital previa parece haber sido una condición necesaria pero no suficiente para realizar una migración óptima. Finalmente, se detectan cinco perfiles digitales: objetores, rezagados, confiados, aprendices y vanguardistas. Se concluye con la necesidad de establecer planes de formación cuyo diseño pivote en torno a un diagnóstico de las competencias digitales, la aplicación de herramientas tecnológicas a la enseñanza y la adopción de nuevos enfoques pedagógicos y metodológicos. Se recomienda ampliar la investigación incorporando otras variables para validar estos hallazgos preliminares.

Palabras clave: competencia digital, formación docente, perfiles docentes, educación superior, COVID-19.

Abstract

The forced migration of face-to-face universities to a distance education model due to COVID-19 has highlighted the shortcomings of teachers' digital competence. Using a descriptive and inferential cross-sectional design, this study analyzes the digital competence level with which teachers transitioned to emergency remote teaching during confinement and explores digital training's impact on the proficiency of such competence and identifies the digital teacher profiles. For this purpose, a questionnaire was applied to a sample of 220 teachers from a Spanish public university. The main findings reveal an intermediate level of digital competence with fluctuations among the competency areas. It was found that previous digital training seems to have been a necessary but not sufficient condition for optimal migration. Finally, five digital profiles are detected: objectors, laggards, confident, learners and avant-gardists. It concludes with the need to establish training plans based on a digital competency diagnosis, the implementation of technological tools in teaching, and the use of innovative pedagogical and methodological approaches. It is recommended to further expand the research by incorporating other variables to validate these preliminary findings.

Key words: digital competence, teacher training, teacher profiles, higher education, COVID-19.

1. Introducción

El cierre de las universidades presenciales como consecuencia de la pandemia por COVID-19 supuso en un breve lapso temporal y de manera repentina y urgente la transición a un modelo de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que, a diferencia de los modelos a distancia, en línea o virtual, no respondió a una acción planificada (Whittle et al., 2020) sino más bien a una solución para garantizar la continuidad académica de los estudiantes (Cuesta, 2021). La ERE, por tanto, no puede ser considerada un concepto pedagógico por derecho propio (Bozkurt et al., 2020).

Este escenario de emergencia global ha evidenciado algunos déficits en los sistemas universitarios, entre otros, la falta de recursos educativos (Cabero-Almenara et al., 2021a), los problemas en el uso pedagógico y didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (García-Peñalvo & Corell, 2020; Venegas-Ramos et al., 2020), además de una creciente desconfianza hacia las pedagogías digitales (Watermeyer et al., 2021).

Las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el impacto del COVID-19 en el ámbito de la educación superior se han centrado en su mayoría en los estudiantes. Por el contrario, son más escasas las que han analizado uno de los elementos esenciales para la transición a la enseñanza remota: la Competencia Digital (CD) del profesorado (Fernández-Batanero et al., 2021). Sumado a lo anterior, otros estudios han demostrado la falta de formación del profesorado universitario para incorporar las TIC en su labor docente (Guillén-Gámez & Mayorga-Fernández, 2020) limitándose su uso sobre todo a la planificación de las clases (Amhag et al., 2019).

A pesar de los avances en torno a la definición de competencia digital, resulta complejo conceptualizar su significado dado su carácter complejo, multifacético y contextual (Janssen et al., 2013). Según el Consejo de la Unión Europea (2018: 9), la competencia digital “implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información con fines laborales, de ocio y de comunicación”. Por su parte, Cabero-Almenara et al. (2021b) concretan que la competencia digital docente entraña la adquisición de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que el profesorado debe poseer para la incorporación técnica, pedagógica y didáctica de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde este prisma, la competencia digital constituye en la actualidad una exigencia del perfil profesional docente máxime si se tiene en cuenta que la aplicación de las tecnologías emergentes o avanzadas en el ámbito educativo -robótica, pensamiento computacional, inteligencia artificial o realidad aumentada, entre otras- requiere de una capacitación constante de todos sus agentes, pero de manera singular del profesorado. Además, la competencia digital es clave en el diseño, implementación y evaluación de acciones orientadas a comprender y mejorar la formación de una generación de estudiantes que son nativos digitales (Basantos-Andrade et al., 2020; Cabero-Almenara et al., 2020).

A fin de promover el desarrollo de la competencia digital y la innovación educativa, la Comisión Europea ha creado el Marco Europeo de Competencias Digitales de los Docentes comúnmente conocido como DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017). En línea con este marco, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del gobierno de España desarrolló en 2017 el Marco Común de Competencia Digital Docente, una herramienta para detectar las necesidades formativas en esta materia (INTEF, 2017). A este respecto, la literatura muestra que el dominio

digital del profesorado universitario fluctúa entre “bajo” (Alarcón et al., 2020; Guillén-Gámez et al., 2021a), “bajo-medio” (Zhao et al., 2021), “moderado” (Bilbao-Aiastui et al., 2021), “aceptable” (Torres-Barzabal et al., 2022) o “medio/medio-alto” (Nebot et al., 2021). Datos que, por otra parte, contrastan con el reconocimiento mayoritario que otorgan los docentes al potencial de las TIC y su efecto positivo en la enseñanza, así como en el desarrollo de las competencias que deben adquirir los estudiantes en el siglo XXI (Liesa-Orús et al., 2020; Toktamysov et al., 2021).

En una revisión de la literatura sobre competencia digital en la educación superior, Fernández-Batanero et al. (2021) constatan el manejo de las TIC por parte del profesorado para actividades básicas como la presentación de recursos visuales o para programas de tratamiento de textos, seguidos del acceso a Internet y, en menor medida, para otras aplicaciones más avanzadas como la creación y edición de recursos digitales. Por su parte, la revisión de Bilbao-Aiastui et al. (2021) muestra resultados similares al comprobar que la plataforma *Moodle*, en la que los docentes universitarios alojan los contenidos que imparten en las clases presenciales, es el recurso digital más usado. En cuanto a las áreas competenciales, según el estudio de Campoy et al. (2021), las de *Creación de contenidos digitales* (28,6%), *Información y alfabetización digital* (27%), *Comunicación y colaboración* (26,5%) son en las que el profesorado universitario presenta niveles más altos de dominio digital; en cambio, en las áreas de *Resolución de problemas* (11,9%) y *Seguridad* (5,9%) el dominio es muy bajo.

Lo anterior podría explicar en parte por qué muchos docentes adaptaron a los entornos virtuales los contenidos digitalizados que utilizaban en la enseñanza presencial (Assunção-Flores & Gago, 2020). El estudio de García y García (2021), en el que participaron 108 docentes españoles de todas las etapas educativas, revela que las herramientas empleadas de modo preferente durante la ERE fueron las plataformas educativas (*Moodle* y *Google Classroom*), seguidas de herramientas de edición de contenido colaborativo entre docentes, encuestas en línea y grabación de audio y vídeo. De igual modo, los resultados del estudio de Damşa et al. (2021) centrado en docentes universitarios noruegos señalan que, si bien la mayoría se decantaron por herramientas de enseñanza en línea que apenas habían utilizado antes de la pandemia, eligieron aquellas que les resultaban más cómodas o les proporcionaban mayor seguridad. Así, aunque el profesorado comenzó a utilizar herramientas nuevas, estas se limitaron únicamente a las “necesarias” (Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2022).

En este punto, resulta fundamental identificar los factores que inciden en la adquisición y/o mejora de la competencia digital del profesorado universitario. Sin embargo, como muestran Zhao et al. (2021), la investigación sobre esta cuestión se encuentra aún en un estadio inicial con apenas un 15% de publicaciones. Existe una tendencia generalizada a considerar variables personales -como género o edad- (Lucas et al., 2021), o contextuales -como experiencia profesional o campo de conocimiento- (Guillén-Gámez et al., 2021b) y, en menor medida, se contemplan otros factores que predisponen a la inmersión digital como los conocimientos previos sobre tecnología (Núñez-Canal et al., 2022) o las creencias del profesorado (Cheng et al., 2022; García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2021; Ruiz-Aquino et al., 2022; Torres-Barzabal et al., 2022). Por ejemplo, Marek et al. (2021) han explorado la experiencia del profesorado en la conversión de clases presenciales a clases virtuales durante la pandemia. En un estudio en el que consultaron a 418 docentes universitarios de todo el mundo, los autores concluyeron que el profesorado con experiencias previas en la enseñanza en línea respondió de manera más positiva a la adaptación al entorno de enseñanza remota. La experiencia desarrollada durante la ERE

también ha tenido como efecto que el profesorado auto perciba una mejoría en su competencia digital (Myyry et al., 2022). De lo anterior puede desprenderse que la autoconfianza y el autoconcepto sobre la capacidad del colectivo docente de adaptación a los entornos digitales y la percepción de su propia competencia digital han actuado como variables facilitadoras de la transición a la ERE (Vergara-Rodríguez et al., 2022). En lo que respecta a las creencias de los docentes, entendiendo como tales sus percepciones sobre cómo la tecnología puede mejorar el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza, Cartagena Beteta et al. (2022) han demostrado que estas actúan como un factor predictivo en la integración de las TIC.

Existe, no obstante, una escasez notable de investigaciones que analicen un componente esencial en la competencia digital: la formación; y ello a pesar de que la evidencia empírica señala que la formación del profesorado es crucial para lograr un desarrollo óptimo de dicha competencia (Basantes-Andrade et al., 2020). En este sentido, estudios previos han destacado la formación como principal factor predictivo en el uso de la tecnología educativa (Chen, 2010; Gil-Flores et al., 2017). De hecho, como han demostrado Lee y Lee (2014), la realización de cursos sobre tecnología educativa aumenta de manera significativa el potencial de autoeficacia del profesorado para integrar la tecnología en su práctica. Además, en el contexto de la pandemia, la formación digital ha sido especialmente relevante debido a que la transición a la enseñanza remota se realizó de manera urgente y sin margen de tiempo para que el profesorado, sin competencia digital o con un bajo dominio de esta, pudiera adquirirla.

Portillo et al. (2020) señalan que el dominio digital del profesorado durante el confinamiento guarda una estrecha relación con su formación digital. Así mismo, Pozo et al. (2020) informan en un estudio en el que participaron 520 docentes españoles de las enseñanzas no universitarias que el 10% carece de formación en competencia digital frente a un 22,5% que posee una formación muy alta. El grupo más numeroso, 32,5%, presenta una formación media. En el contexto universitario paraguayo, Campoy et al. (2021) revelan que el 16,8% del profesorado adquirió la competencia digital durante su formación inicial, el 55,8% durante su formación continua, un 23,1% se considera autodidacta y el 4,3% carece de formación digital.

A partir de las variables anteriormente consideradas -actitudes, autoeficacia percibida, creencias, características individuales, predisposición a formarse, entre otras-, la investigación educativa ha identificado diversos perfiles digitales docentes. Así, teniendo en cuenta la actitud del profesorado hacia las TIC, Gewerc y Montero (2013) han definido dos tipos de perfiles: “docentes entusiasmados con las TIC” y “docentes noveles en TIC”. Además de las actitudes del profesorado, Sosa y Valverde (2020) consideran otras variables como las características individuales y su competencia digital resultando cuatro perfiles docentes: “reacio”, “aprendiz”, “gestor” y “e-innovador”.

Por su parte, Tondeur et al. (2019) elaboran dos perfiles digitales del profesorado subrayando las actitudes, la autoeficacia y la competencia digital: “bajo perfil TIC” y “alto perfil TIC”. En términos similares, Mama y Mensey (2013) exploran los perfiles atendiendo a las creencias, las competencias digitales y las prácticas de los docentes con las TIC señalando cuatro: “inclusivos”, “potenciales”, “accidentales” y “hostiles”.

Más recientemente, Hidalgo-Cajo y Gisbert-Cervera (2022) establecen una categorización según características individuales, autoeficiencia, actitud del profesorado, propiedad y accesibilidad a la tecnología, utilidad y facilidad de uso, importancia e interés que otorgan a las tecnologías digitales, presión social y formación docente: “resistente”, “confuso”, “adoptante”, “persuadido” e “innovador”.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación trata de responder a las siguientes cuestiones: ¿En qué nivel de competencia digital se auto percibieron los docentes durante la enseñanza remota?, ¿fue suficiente la formación digital realizada antes y durante el confinamiento para llevar a cabo esta enseñanza?, ¿condicionó la experiencia con la ERE la predisposición a seguir formándose digitalmente en el futuro?, ¿existe alguna asociación entre la formación digital recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido?, y ¿qué perfiles digitales pueden identificarse en los docentes universitarios?

A partir de estas preguntas, se plantean cuatro objetivos de investigación:

1. Identificar el nivel auto percibido de competencia digital del profesorado universitario
2. Examinar la formación digital realizada antes y durante la enseñanza remota de emergencia, así como la intención de seguir capacitándose
3. Estudiar la asociación entre la formación digital recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido
4. Determinar los perfiles digitales del profesorado atendiendo a diversos factores

2. Método

La investigación responde a un enfoque cuantitativo mediante la adopción de un diseño no experimental, descriptivo e inferencial (Arnal et al., 2003) a fin de comprender e interpretar la realidad educativa y, al mismo tiempo, proponer actuaciones de mejora.

2.1 Participantes

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico accidental (Otzen & Manterola, 2017) debido a las restricciones impuestas por la COVID-19. Para calcular el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta al profesorado que impartía clases en el segundo semestre del curso 2020/2021 coincidiendo con el cierre de las aulas universitarias. Así, de un total de 1.071 docentes, considerando un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%, se calculó un total de 216. Sin embargo, la muestra se compuso de 220 docentes, siendo la tasa de respuesta del 20,5%. Las características de la muestra se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución sociodemográfica del profesorado

VARIABLES	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	105 (47,7%)
	Hombre	115 (52,3%)
Rango etario	21-30	8 (3,6%)
	31-40	53 (24,0%)
	41-50	71 (32,3%)
	50-60	75 (34,1%)
	Más de 60	13 (6,0%)
Categoría docente	Catedrático/a	15 (6,9%)
	Titular	72 (32,7%)
	Contratado/a doctor/a	39 (17,7%)
	Ayudante doctor/a	11 (5,0%)

	Ayudante	5 (2,3%)
	Asociado/a	29 (13,2%)
	Colaborador/a	21 (9,5%)
	Sustituto/a	21 (9,5%)
	Personal Científico e Investigador	7 (3,2%)
Campo de conocimiento	Ciencias Experimentales	31 (14,1%)
	Ciencias de la Salud	39 (17,7%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	94 (42,7%)
	Arte y Humanidades	11 (5,0%)
	Ingeniería y Arquitectura	45 (20,5%)

2.2 Instrumento

El cuestionario se estructuraba en cuatro apartados con un total de 69 ítems. En primer lugar, variables sociodemográficas (edad, género, estado civil, categoría profesional, área de conocimiento, entre otras); en segundo lugar, formación en competencias digitales; seguidamente, auto percepción del profesorado en relación con la competencia digital; y, en último lugar, vivencias personales y académicas durante la pandemia, que no es objeto de análisis en este artículo.

Las preguntas del cuestionario sobre autoevaluación de la competencia digital se basaron en la rúbrica del INTEF (2017) que contiene 21 ítems clasificados en cinco áreas: “*Información y Alfabetización Informacional*” (3 ítems); “*Comunicación y Colaboración*” (6 ítems); “*Creación de Contenidos Digitales*” (4 ítems); “*Seguridad*” (4 ítems); “*Resolución de Problemas*” (4 ítems). De los 21 ítems, el cuestionario recogía 13, aquellos más directamente relacionados con la capacitación digital docente para desarrollar la enseñanza remota (ver Tabla 2). La medición de la autoevaluación sobre la competencia digital se realizó aplicando tres niveles de progresión en una escala Likert de 3 puntos, donde 1 equivale a un nivel básico, 2 a un nivel intermedio y 3 a un nivel avanzado.

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez construido el instrumento se procedió a su validación mediante el juicio de seis expertos procedentes de universidades españolas y portuguesas que valoraron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Antes de su distribución, el cuestionario fue cumplimentado por 35 docentes para analizar la consistencia interna de las escalas. En concreto, el constructo sobre competencias digitales arrojó un alfa de Cronbach de 0,887. A continuación, se elaboró la herramienta en línea mediante *Google Forms* y se distribuyó a través de las redes sociales oficiales de la universidad y de las listas de correos electrónicos de los distintos Decanatos y Departamentos.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa SPSS versión 25. Para identificar el nivel auto percibido de competencia digital y examinar la formación digital realizada antes y durante la enseñanza remota de emergencia, así como la intención de seguir capacitándose digitalmente, se utilizaron estadísticos descriptivos (Media y Desviación Estándar). La posible asociación entre la formación tecnológica antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido se analizó mediante la prueba de Chi-cuadrado (χ^2), por tratarse de variables nominales, con un nivel de significación

del 5% (0,05) y los respectivos coeficientes de contingencia (Cc). Además, se elaboraron tablas cruzadas a fin de disponer de un examen más exhaustivo sobre el comportamiento de dichas variables.

3. Resultados

3.1 Autoevaluación de la competencia digital docente

La Tabla 2 registra los porcentajes de docentes en cada competencia atendiendo a los niveles en los que se auto ubican (básico, intermedio o avanzado). En términos generales, el profesorado se identifica como moderadamente competente.

Tabla 1.
 Porcentaje de docentes en cada competencia digital por niveles

Áreas	Descripción de la competencia	Niveles		
		Básico %	Intermedio %	Avanzado %
Información y alfabetización informacional (In)	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales (In1)	5,0	27,3	67,7
	Evaluación de información, datos y contenidos digitales (In2)	5,5	32,3	37,7
	Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales (In3)	9,5	35,9	54,5
Comunicación y colaboración (Co)	Interacción mediante las tecnologías digitales (Co1)	11,4	41,4	47,3
	Compartir información y contenidos digitales (Co2)	13,6	38,6	47,7
	Colaboración mediante canales digitales (Co3)	20,0	44,1	35,9
Creación de contenidos digitales (Cre)	Desarrollo de contenidos digitales (Cre1)	25,5	45,9	28,6
	Integración y reelaboración de contenidos digitales (Cre2)	25,0	47,3	27,7
	Programación (Cre3)	63,2	20,0	16,8
Resolución de problemas (Re)	Resolución de problemas técnicos (Re1)	50,9	31,8	17,3
	Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (Re2)	28,6	44,1	27,3
	Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa (Re3)	43,2	38,6	18,2
	Identificación de lagunas en la competencia digital (Re4)	32,7	46,4	20,9

Las competencias que concentran los mayores porcentajes de autopercepción en el **nivel avanzado** son, por este orden, las de “Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales” (67,7%); “Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales” (54,5%); “Compartir información y contenidos digitales” (47,7%); “Interacción mediante tecnologías digitales” (47,3%); y, “Evaluación de información, datos y contenidos digitales” (37,7%). En el **nivel intermedio**, las competencias “Integración y reelaboración de contenidos digitales” (47,3%); “Identificación de lagunas en la competencia digital” (46,4%); “Desarrollo de contenidos digitales” (45,9%); y, “Colaboración mediante canales digitales” e “Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas” (44,1%, respectivamente) son las que aglutinan los mayores porcentajes. Finalmente, las competencias de “Programación” (63,3%); “Resolución de problemas técnicos” (50,9%); e “Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa” (43,2%), muestran los porcentajes más altos en el **nivel básico**.

La Tabla 3 expone los valores medios obtenidos por cada competencia además de la desviación estándar. Los valores oscilan entre 1,54 (nivel básico-intermedio) y 2,63 (nivel intermedio-avanzado). Más concretamente, los docentes manifiestan problemas principalmente con las competencias de “Programación” (1,54) y “Resolución de problemas técnicos” (1,66). En un nivel de dominio intermedio estarían las de “Desarrollo, integración y reelaboración de contenidos digitales” (2,03), vinculadas al área *Creación de Contenidos Digitales*. En cambio, destacan (nivel intermedio-avanzado) en aquellas que corresponden al área de *Información y Alfabetización Informacional* y, dentro de esta, obtienen las puntuaciones más altas en “Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales” y en “Evaluación de información, datos y contenidos digitales”.

Tabla 3.

Descriptivos de los ítems sobre competencia digital

Áreas	Competencias	\bar{x}	DT
Información y alfabetización informacional	In1	2,63	0,579
	In2	2,57	0,597
	In3	2,45	0,664
Comunicación y colaboración	Co1	2,36	0,678
	Co2	2,34	0,707
	Co3	2,16	0,732
Creación de contenidos digitales	Cre1	2,03	0,736
	Cre2	2,03	0,727
	Cre3	1,54	0,767
Resolución de problemas	Re1	1,66	0,756
	Re2	1,99	0,749
	Re3	1,75	0,744
	Re4	1,88	0,724

Nota: la escala de valores se sitúa entre 1 y 3 puntos, donde 1 representa un bajo nivel de competencia, 2 un nivel intermedio y 3 un nivel avanzado.

El valor medio alcanzado en el conjunto del instrumento es de 2,13 puntos (intermedio). Ordenadas de menor a mayor las puntuaciones medias de cada área competencial

quedarían como sigue: *Resolución de Problemas* (1,82), *Creación de Contenidos Digitales* (1,89), *Comunicación y Colaboración* (2,28), e *Información y Alfabetización Informacional* (2,55).

3.2. Formación digital recibida antes y durante el confinamiento e intención de continuar capacitándose en el futuro

El segundo objetivo de la investigación pretendía averiguar, por un lado, si el profesorado recibió formación en competencias digitales antes y durante el confinamiento y, por otro, si la experiencia con la ERE pudo incidir en su predisposición a continuar formándose. En cuanto a la formación digital previa a la pandemia, los resultados revelan (Tabla 4) que la mayoría del profesorado (75,4%) ha recibido algún tipo de formación relacionada con la CD. Sin embargo, solo un 29% del conjunto de la muestra se autoevalúa como competente digitalmente -con o sin formación previa-, casi el 70% asume que debe mejorarla y el 1,4% no ha realizado ninguna acción formativa porque la CD no es imprescindible en su tarea docente.

Tabla 4.
Formación digital de los docentes antes de la ERE

	Frecuencia	%
No ha recibido formación, la CD no es imprescindible para la docencia	3	1,4
No ha recibido formación, pero debe mejorar su CD	28	12,7
No ha recibido formación, se considera competente digitalmente	23	10,5
Sí ha recibido formación, pero debe mejorar su CD	125	56,8
Sí ha recibido formación, aunque es competente digitalmente	41	18,6

Durante la enseñanza remota, el 45% del profesorado recibió cursos para adquirir o mejorar la competencia digital frente a un 55% que no participó en ninguna acción formativa sobre la materia.

Por último, el porcentaje de docentes que manifiesta su intención de continuar con la formación digital tras la experiencia con la ERE asciende al 72,3%.

3.3. Asociación entre la formación tecnológica recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido

El análisis de la prueba de Chi-cuadrado (Tabla 5) reveló que existe asociación entre las variables competencia digital y formación tecnológica realizada antes de la pandemia. En cambio, el coeficiente de contingencia registró valores bajos ($Cc < ,5$) en todas las competencias.

Tabla 5.
Nivel de significación entre las variables formación antes de la pandemia y nivel de competencia digital

CD	In1	In2	In3	Co1	Co2	Co3	Cre1	Cre2	Cre3	Re1	Re2	Re3	Re4
(Sig.)	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Cc	,383	,306	,390	,438	,425	,412	,482	,492	,393	,406	,404	,460	,429

Comprobada la existencia de asociación entre las variables, se analizó su comportamiento mediante tablas cruzadas. Como puede observarse en la Tabla 6, los docentes que no se formaron en competencia digital antes de la pandemia concentran los porcentajes más elevados en el nivel básico de prácticamente todas las competencias. Únicamente poseen nivel avanzado en “Evaluación de información, datos y conocimientos digitales” (66,7%) y un nivel intermedio en “Interacción mediante las tecnologías digitales” y en “Desarrollo de contenidos digitales” (66,7%, respectivamente). Es decir, en aquellas que maneja la mayor parte de la gente con independencia de su profesión. Los docentes que no recibieron formación previa y, además, asumieron que debían mejorar su CD, registran altos porcentajes en el nivel básico, aunque por debajo de los anteriores. Tan solo en las competencias “Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales” (42,9%), “Interacción mediante las tecnologías digitales” (50%) y “Compartir información y contenidos digitales” (50%) consiguen un dominio intermedio. El grupo de docentes que no recibieron formación, pero se autocalificaron como digitalmente competentes, se concentran en el nivel avanzado, si bien presentan un nivel básico en “Programación” (47,8%) y “Resolución de problemas técnicos” (39,1%), y un nivel intermedio en “Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas” e “Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa” (43,5% en ambos casos) y en “Identificación de lagunas en la competencia digital” (39,1%). El grupo más numeroso (56,8%) está formado por aquellos que habiéndose formado antes de la pandemia, aún no se consideran digitalmente competentes. En este caso, poseen un dominio intermedio en la mayoría de las competencias. Destacan, sin embargo, en las competencias “Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales” (48%), “Evaluación de información, datos y contenidos digitales” (57,6%) y “Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales” (48%), y tienen más dificultades en las competencias “Programación” (70,4%), “Resolución de problemas técnicos” (56,8%) e “Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa” (45,6%). Finalmente, los docentes que considerándose competentes recibieron formación digital antes de la pandemia concentran en todas las competencias los porcentajes más altos de la muestra en el nivel avanzado.

Tabla 6.

Comportamiento de las variables formación digital antes de la pandemia y nivel de competencia digital auto percibido

CD	Nivel	No1 (%)	No2 (%)	No3 (%)	Sí1 (%)	Sí2 (%)	Total %
<i>Área Información y alfabetización informacional</i>							
In1	Básico	33,3	28,6	4,3	8,8	,0	9,5
	Intermedio	33,3	42,9	30,4	43,2	12,2	35,9
	Avanzado	33,3	28,6	65,2	48,0	87,8	54,5
	Total	100	100	100	100	100	100
In2	Básico	,0	17,9	4,3	4,8	,0	5,5
	Intermedio	33,3	35,7	34,8	37,6	12,2	32,3
	Avanzado	66,7	46,4	60,9	57,6	87,8	62,3
	Total	100	100	100	100	100	100
In3	Básico	33,3	28,6	4,3	8,8	,0	9,5
	Intermedio	33,3	42,9	30,4	43,2	12,2	35,9
	Avanzado	33,3	28,6	65,2	48,0	87,8	54,5
	Total	100	100	100	100	100	100

Comunicación y colaboración							
Co1	Básico	33,3	35,7	13,0	8,8	,0	11,4
	Intermedio	66,7	50,0	26,1	49,6	17,1	41,4
	Avanzado	,0	14,3	60,9	41,6	82,9	47,3
	Total	100	100	100	100	100	100
Co2	Básico	66,7	32,1	13,0	12,8	,0	13,6
	Intermedio	33,3	50,0	21,7	46,4	17,1	38,6
	Avanzado	,0	17,9	65,2	40,8	82,9	47,7
	Total	100	100	100	100	100	100
Co3	Básico	66,7	46,4	21,7	19,2	,0	20,0
	Intermedio	33,3	39,3	30,4	52,0	31,7	44,1
	Avanzado	,0	14,3	47,8	28,8	68,3	35,9
	Total	100	100	100	100	100	100
Creación de contenidos digitales							
Cre1	Básico	33,3	60,7	21,7	26,4	,0	25,5
	Intermedio	66,7	32,1	26,1	56,0	34,1	45,9
	Avanzado	,0	7,1	52,2	17,6	65,9	28,6
	Total	100	100	100	100	100	100
Cre2	Básico	66,7	57,1	17,4	26,4	,0	25,0
	Intermedio	33,3	39,3	34,8	56,8	31,7	47,3
	Avanzado	,0	3,6	47,8	16,8	68,3	27,7
	Total	100	100	100	100	100	100
Cre3	Básico	100	75,0	47,8	70,4	39,0	63,2
	Intermedio	,0	25,0	13,0	20,8	19,5	20,0
	Avanzado	,0	,0	39,1	8,8	41,5	16,8
	Total	100	100	100	100	100	100
Resolución de problemas							
Re1	Básico	66,7	82,1	39,1	56,8	17,1	50,9
	Intermedio	33,3	14,3	30,4	32,8	41,5	31,8
	Avanzado	,0	3,6	30,4	10,4	41,5	17,3
	Total	100	100	100	100	100	100
Re2	Básico	66,7	60,7	13,0	31,2	4,9	28,6
	Intermedio	33,3	28,6	43,5	48,8	41,5	44,1
	Avanzado	,0	10,7	43,5	20,0	53,7	27,3
	Total	100	100	100	100	100	100
Re3	Básico	100	75,0	39,1	45,6	12,2	43,2
	Intermedio	,0	21,4	43,5	44,0	34,1	38,6
	Avanzado	,0	3,6	17,4	10,4	53,7	18,2
	Total	100	100	100	100	100	100
Re4	Básico	66,7	64,3	26,1	36,0	2,4	32,7
	Intermedio	33,3	35,7	39,1	49,6	48,8	46,4
	Avanzado	,0	,0	34,8	14,4	48,8	20,9
	Total	100	100	100	100	100	100

Nota: No1=No ha recibido formación porque la CD no es imprescindible para la docencia; No2=No ha recibido formación, pero debe mejorar su CD; No3=No ha recibido formación, pero es competente digitalmente; Sí1=Ha recibido formación, pero debe mejorar su CD; Sí2=Ha recibido formación, aunque es competente digitalmente.

3.4 Perfiles digitales del profesorado

El análisis pormenorizado de los resultados anteriores permite inferir cinco perfiles digitales agrupando a los docentes universitarios en función de las variables nivel de

competencia digital, formación tecnológica recibida y predisposición a continuar con esa formación:

- 1) *Objetor*: es un grupo que se caracteriza por un nivel básico en aquellas competencias digitales más estrechamente relacionadas con la educación en línea. No muestra interés en la formación para adquirir habilidades tecnológicas.
- 2) *Rezagado*: presenta en general un nivel básico en casi todas las competencias digitales, a excepción de aquellas que pueden considerarse la puerta de entrada hacia un mayor dominio digital. Aunque carece de formación en tecnologías digitales, tiene una predisposición positiva a adquirirla.
- 3) *Confiado*: representa al profesorado con elevadas competencias digitales, de ahí que no contemple formarse porque no percibe la necesidad de hacerlo.
- 4) *Aprendiz*: identifica a los docentes que han recibido formación en tecnologías digitales y que, conscientes de sus déficits competenciales, tienen una predisposición favorable a mejorarlos.
- 5) *Vanguardista*: corresponde a los docentes que aun teniendo altas competencias digitales siguen actualizándolas y perfeccionándolas mediante la formación o el autoaprendizaje.

4. Discusión y Conclusiones

En relación con el primer objetivo de la investigación, los resultados muestran que, aunque el dominio digital del profesorado universitario se sitúa en términos generales en un nivel intermedio, existen diferencias entre las distintas áreas competenciales. Estos hallazgos son coherentes con los de Bilbao-Aiastui et al. (2021). Así, el hecho de que la mayoría del profesorado se auto perciba en el nivel intermedio-avanzado en las áreas de *Información y alfabetización informacional* y *Comunicación y colaboración* parece indicar que ha podido adaptarse sin excesivos problemas a la enseñanza remota. Sin embargo, las competencias sobre las que dice poseer un mayor dominio son precisamente aquellas que la mayoría de las personas utilizan de manera rutinaria con independencia de su profesión. Este es un matiz relevante puesto que, en algunas de las competencias más vinculadas con la enseñanza en línea, como pueden ser la “Colaboración mediante canales digitales”, la “Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa”, o el “Desarrollo de contenidos digitales”, la competencia digital se sitúa en un nivel básico-intermedio o intermedio. Este resultado apoya, entre otros, los hallazgos de Pozo et al. (2020) según los cuales las áreas de *Información y alfabetización digital* y *Comunicación y colaboración* son en las que los docentes obtienen puntuaciones más elevadas. En línea con el estudio de Esteve-Mon et al. (2020), se comprueba que las competencias básicas de los docentes en el uso de la tecnología digital son superiores a las competencias pedagógicas y, éstas a su vez, superiores a las didácticas. En resumen, se perfila una pauta que ha sido corroborada en otras investigaciones (Amhag et al., 2019; Fernández-Batanero et al., 2021): las debilidades en la competencia digital aumentan cuando se trata de habilidades específicamente relacionadas con la enseñanza en línea. En todo caso, hay que tener en cuenta que los datos representan la auto percepción de la realidad y, por tanto, no tienen por qué reflejar la realidad misma.

Por otra parte, la formación digital previa a la pandemia parece haber sido en muchos casos una condición necesaria pero no suficiente para que los docentes trasladaran las clases presenciales a un modelo de enseñanza remota. El dato sobre el profesorado que

había recibido formación digital previa a la pandemia (75%) contrasta con el del profesorado que se declaró digitalmente competente (29%), siendo mayoría el que asumió que debía mejorar su competencia. Hasta qué punto esta necesidad ha incidido en la calidad de la enseñanza remota ha sido abordado en otras investigaciones (Portillo et al., 2020; Zhao et al., 2021) confirmando que las mayores dificultades de los docentes radicaron justamente en su competencia digital. Esto explicaría por qué más de la mitad de los encuestados realizó cursos relacionados con las TIC durante la pandemia pues, como señalan Santos et al. (2021), saber usar la tecnología no equivale a saber enseñar con la tecnología.

Contrariamente a lo que sugieren algunas evidencias sobre la desmotivación o la desconfianza hacia la pedagogía digital causada por la migración a la enseñanza remota (Watermeyer et al., 2021), la mayoría de los participantes del estudio (72%) mostraron su intención de seguir formándose en tecnologías digitales al finalizar el confinamiento. Esto significa que el profesorado ha sido consciente, más que en ningún otro momento de su trayectoria profesional, de lo indispensable de integrar las TIC en sus estrategias cotidianas de enseñanza.

Por otra parte, el estudio acredita que existe una asociación entre la formación digital recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital auto percibido. En este sentido, investigaciones previas han subrayado que la necesidad percibida de formación en tecnologías digitales (Gil-Flores et al., 2017), así como las actitudes y las creencias de los docentes con respecto a la tecnología, son factores que influyen de manera significativa en la integración y uso de las tecnologías (Cartagena Beteta et al., 2022; Hidalgo-Cajo & Gisbert-Cervera, 2022).

Esta investigación ha inferido a partir de las variables consideradas cinco perfiles digitales: *objetores*, en el que estarían representados aquellos docentes carentes de competencia digital o con un bajo dominio de esta, y que no identifican la utilidad de las tecnologías digitales en su práctica docente (Sosa & Valverde, 2020). Recelan de cualquier propuesta de cambio (Klement, 2018), por ende, tampoco muestran interés en la formación docente o en la autoformación (Hidalgo-Cajo & Gisbert-Cervera, 2022); *rezagados*, serían los docentes que poseen un nivel básico de competencia digital y al mismo tiempo muestran una actitud favorable hacia las TIC (Mama y Hensey, 2013); *confiados*, englobaría a los docentes que se autoevalúan con un alto dominio digital (Tondeur et al., 2019), aunque este dominio no garantizaría la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no ser conscientes de todo su perfil TIC (Uerz et al., 2018); *aprendices*, incluiría a los docentes que presentan una actitud favorable hacia las TIC lo que les motiva a formarse (Hidalgo-Cajo & Gisbert-Cervera, 2022); y, *vanguardistas*, entre los que estarían los docentes que al combinar conocimientos, competencias y actitudes hacia las TIC logran ser innovadores (Sosa & Valverde, 2020; Tondeur et al., 2019).

Agrupar al profesorado en función de estos factores o variables permite plantear estrategias más adaptadas a sus requerimientos y necesidades. Pero, más allá de estos perfiles, lo que pone de relieve el estudio es la necesidad de proporcionar una formación en competencia digital más centrada en el componente pedagógico-didáctico que en el tecnológico-instrumental como, por otra parte, vienen insistiendo numerosos autores (Cabero-Almenara et al., 2021b; Guillén-Gámez et al., 2021a). Además, las universidades deben establecer planes de formación cuyo diseño pivote en torno al diagnóstico de las competencias digitales, las herramientas tecnológicas y los enfoques pedagógicos y metodológicos.

Los hallazgos de esta investigación deben ser interpretados con cautela ya que el tipo de diseño no experimental y la selección de la muestra implican algunas limitaciones en cuanto a la extrapolación y aplicación de los resultados. De igual modo, la propuesta de perfiles debe tomarse como un punto de partida para orientar las estrategias de formación en tecnologías digitales, así como el desarrollo profesional docente. En consecuencia, es necesario adoptar un enfoque más amplio e iterativo en el desarrollo de estos perfiles para comprobar la forma en que cambian a lo largo del tiempo y por qué lo hacen. Futuras investigaciones podrían considerar muestras más amplias y diferenciadas para ensanchar el alcance de los resultados. Se recomienda, además, explorar otros factores que inciden en la aceptación y uso de la TIC, con el propósito último de seguir mejorando las características de este estudio y validar estos resultados preliminares.

Presentación del artículo: 27 de septiembre de 2022

Fecha de aprobación: 13 de diciembre 2022

Fecha de publicación: 9 de enero de 2023

Pérez-López, E. y Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(72). <http://dx.doi.org/10.6018/red.540121>

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

Referencias

- Alarcón, R., Pilar Jiménez, E., & Vicente-Yagüe, M. I. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407–2421. <https://doi.org/10.1111/bjet.12919>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia S.L.
- Assunção-Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Basantés-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 10(1), 205–211. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806>

- Bilbao-Aiastui, E., Arruti Gómez, A., & Carballedo Morillo, R. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by DigCompEdu in higher education. *Aula Abierta*, 50(4), 841–850. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.841-850>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, & ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021a). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2552. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052552>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021b). Classification models in the digital competence of higher education teachers based on the DigCompEdu Framework: logistic regression and segment tree. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 17(1), 49–61. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135472>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275–283. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Campoy, T. J., Torres E. N., & Mónico, A. (2021). Competencia digital del profesorado universitario ante la COVID-19, en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(2), 47–62. <https://cutt.ly/DN3tELD>
- Cartagena Beteta, M., Revuelta Domínguez, F. I., & Pedrera-Rodríguez, M.-I. (2022). Propiedades psicométricas de una prueba sobre creencias docentes respecto de la integración de las TIC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.524401>
- Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Cheng, S.-L., Chang, J.-C., & Romero, K. (2022). Are Pedagogical Beliefs an Internal Barrier for Technology Integration? The Interdependent Nature of Teacher Beliefs. *Education and Information Technologies*, 27, 5215–5232. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10835-2>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Cuesta, A. (2021). Herramiental pragmático para el dictado de clases sincrónicas en modalidad remota. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–3. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e2r.4474>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>

- Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers and Education*, 57(2), 1469–1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., & Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 689. <https://doi.org/10.3390/educsci11110689>
- García-Martín, J., & García-Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38(extra2021), 151–173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83–98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- García-Ruiz, R., & Pérez-Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59–71. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/18/5.pdf>
- Gewerc, A., & Montero, L. (2013). Cultura, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323–347. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-163>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Identification of Variables that Predict Teachers' Attitudes toward ICT in Higher Education for Teaching and Research: A Study with Regression. *Sustainability*, 12(4), 1312. <https://doi.org/10.3390/su12041312>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021a). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Guillén-Gámez, Francisco. D., Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. (2021b). Differential Analysis of the Years of Experience of Higher Education Teachers, their Digital Competence and use of Digital Resources: Comparative Research Methods. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09531-4>
- Hidalgo-Cajo, B. G., & Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías de profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.499171>
- Hietanen, M., & Svedholm-Häkkinen, A. M. (2022). Transition to Distance Education in 2020 – Challenges among University Faculty in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021444>

- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://cutt.ly/cN3as9L>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473–481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Klement, M. (2018). Teachers and ICT tools: typology of teachers in terms of their approaches to and views on modern technologies. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(1), 127-132. <https://cutt.ly/qMthmhn>
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- Liesa-Orús, M., Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., & Sierra-Sánchez, V. (2020). The Technological Challenge Facing Higher Education Professors: Perceptions of ICT Tools for Developing 21st Century Skills. *Sustainability*, 12(13), 5339. <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Mama, M. y Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 3-38780. <http://doi.org/dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>
- Mosquera-González, D., Valencia-Arias, A., Benjumea-Arias, M., & Palacios-Moya, L. (2021). Factors associated with using information and communication technologies (ICT) in the learning processes of engineering students. *Formación Universitaria*, 14(2), 121–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200121>
- Myyry, L., Kallunki, V., Katajavuori, N., Repo, S., Tuononen, T., Anttila, H., Kinnunen, P., Haarala-Muhonen, A., & Pyörälä, E. (2022). COVID-19 Accelerating Academic Teachers' Digital Competence in Distance Teaching. *Frontiers in Education*, 7(770094). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.770094>
- Nebot, M. Á. L., Cosentino, V. V., Esteve-Mon, F. M., & Segura, J. A. (2021). Diagnostic and educational self-assessment of the digital competence of university teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(3–4), 115–131. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-03-04-03>
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M. de las M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(23), 10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>

- Pozo, S., López, J., Fernández, M., & López, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(1), 143–159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://cutt.ly/4N3sw14>
- Ruiz-Aquino, M., Borneo Cantalicio, E., Alania-Contreras, R. D., Garcia Ponce, E. S., & Zevallos Acosta, U. (2022). Actitudes hacia las TIC y uso de los entornos virtuales en docentes universitarios en tiempos de pandemia de la COVID-19. *PUBLICACIONES*, 52(3), 111–137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22270>
- Santos, C. C., Pedro, N. S. G., & Mattar, J. (2021). Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. *Educação*, 46(1), 1–37. <https://doi.org/10.5902/1984644461414>
- Sosa, M. J., & Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(1), 151–173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>
- Toktamysov, S., Berestova, A., Israfilov, N., Truntsevsky, Y., & Korzhuev, A. (2021). Empowerment or Limitation of the Teachers' Rights and Abilities in the Prevailing Digital Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(02), 205–219. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.17015>
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. y Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3). <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Torres-Barzabal, M. L., Martínez Gimeno, A., Jaén Martínez, A., & Hermsilla Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 35–64. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J., & Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 35–52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>
- Vergara-Rodríguez, D., Antón-Sancho, Á., & Fernández-Arias, P. (2022). Variables Influencing Professors' Adaptation to Digital Learning Environments during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3732. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063732>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises.

Information and Learning Sciences, 121(5/6). <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>

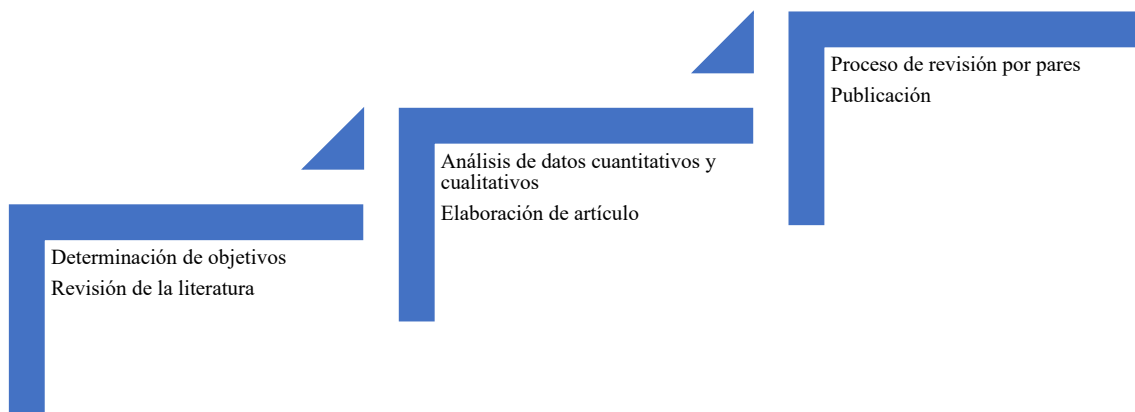
Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Cuarta publicación

La cuarta publicación explora el grado de implementación de la educación para la ciudadanía global en la universidad de Extremadura analizando diversos factores personales, profesionales e institucionales. A tal fin, se plantean tres objetivos de investigación: (1) explorar el grado de conocimiento y formación del profesorado sobre ciudadanía global; (2) analizar su compromiso personal y profesional con la ciudadanía global; e (3) identificar los principales obstáculos para la incorporación de la educación para la ciudadanía global en las aulas universitarias. En la Figura 6 se describen las fases por las que trascurre la elaboración de la investigación hasta su publicación.

Figura 6

Fases del proceso de elaboración de la cuarta publicación





COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Construyendo identidades desde la educación

Coord.
Katia Álvarez Díaz
Almudena Cotán Fernández

Dykinson, S.L.

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

Coord.
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.

2022

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 63 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-370-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

CAPÍTULO 47

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA
UNIVERSIDAD PARA TIEMPOS *POSNORMALES*:
UNA ASIGNATURA PENDIENTE

EVA PÉREZ-LÓPEZ
Universidad de Extremadura

1. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL
POSPANDÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Una de las referencias obligadas de la sociología contemporánea, Ulrich Beck, nos advertía en su célebre obra *La sociedad del riesgo* (1986), de la extraordinaria paradoja derivada de la globalización en la que, por un lado, se estrecharía la capacidad de maniobra de los Estados-nación como consecuencia de una mayor interdependencia y conectividad y, por otro, surgiría un espacio transnacional carente de instituciones y marcos regulatorios adecuados. Esta contradicción cristalizaría, a juicio de Beck, en un régimen de riesgo global basado en la “irresponsabilidad organizada”. Esta última implica la capacidad de disponer de conocimiento experto para informar del riesgo y renunciar, al mismo tiempo, a la gestión o aseguramiento colectivo frente a unos riesgos que, de hacerse reales, tendrían consecuencias catastróficas (Beck, 2008).

A la luz de los acontecimientos vividos en lo que llevamos de siglo, la tesis de Beck parece confirmarse. El siglo XXI se estrenaba con una crisis de seguridad en Estados Unidos con el atentado contra las Torres Gemelas de Nueva York y el Pentágono de Washington en el año 2001. En 2008 llegaría la “Gran Recesión” motivada por la crisis de las hipotecas subprime que se extendería hasta 2013 causando un aumento imparable de la desigualdad mundial. Otra constante de estas dos décadas han sido las crisis sanitarias: gripe aviar en 2004, gripe A en 2009, E. Coli en 2011 y fiebre del Ébola del 2014. Igualmente se señala la de la democracia liberal como una de las grandes crisis de este siglo

expoleada por una ola populismo radical que encuentra en el repliegue identitario nacional la respuesta a todos los males.

Esta amalgama de crisis ofrece un panorama repleto de riesgos y contradicciones que vienen a confluír con la crisis del COVID-19 dando como resultado la crisis de las crisis. En efecto, el 11 de marzo de 2020 el mundo se conmocionaba como consecuencia de la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud. A partir de esa declaración, los gobiernos de todo el mundo comenzaron a aplicar planes de preparación y respuesta para tratar de controlar el avance de ese “ejército invisible” (Harari, 2016). El distanciamiento social y el consiguiente confinamiento fueron las medidas decretadas casi sin excepción y, de este modo, por primera vez en la historia de la humanidad, la población entraba en una especie de letargo domiciliario en todos los rincones del planeta. Sus efectos y alcance sistémico, a diferencia de las crisis anteriores, se han extendido a todas las esferas de la vida materializándose como un riesgo global que atenta contra la seguridad y la certeza de la modernidad.

Muchos aventuran que nos encontramos en una encrucijada en la que puede cerrarse un ciclo y abrirse otro, aunque aún es pronto para saber en qué medida esta coyuntura crítica traerá consigo lo que Sardar (2010) acuñó como “tiempos posnormales”. Sobre lo que existe mayor consenso es en que la pandemia ha trastocado algunas de las certezas con las que convivíamos socialmente. Si la normalidad previa a la pandemia se alimentaba de la confianza en el progreso permanente gracias a los avances científicos y tecnológicos, un sentimiento de desconfianza, miedo e incluso ira parece haberse instalado entre nosotros. Así, al reguero de secuelas económicas, políticas y sociales que ha dejado la pandemia a su paso, se suman otras menos perceptibles quizás, pero más perniciosas y, tal vez, de mayor alcance, como son las manifestaciones nacionalistas, xenófobas o populistas que se han exacerbado en el escenario pospandémico (Oleksiyenko et al., 2021).

Este escenario nos interpela a todos sin excepción, pero de manera singular a las universidades que deben asumir su indiscutible papel en el desarrollo de sociedades más democráticas y justas replanteando sus propósitos educativos esenciales. En este sentido, las universidades

deben enseñar a los estudiantes a ser capaces de deliberar y de interactuar globalmente pero también a mostrar empatía y compasión, a comprometerse con el auto sacrificio y a adoptar un espíritu de cooperación a nivel local, nacional y mundial. Así, el tradicional concepto de ciudadanía global debería ensancharse para incluir una nueva forma de ciudadanía, la ciudadanía pospandémica (Saperstein, 2022).

Cabe preguntarse, por tanto, si las universidades están capacitadas para articular iniciativas que reconfiguren su papel en los tiempos posnormales. Esta investigación trata de arrojar luz sobre esta cuestión analizando los obstáculos que debe enfrentar el profesorado en la implantación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en las aulas universitarias.

1.1. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS UNIVERSIDADES EN EL ESCENARIO PRE-PANDÉMICO

El papel esencial de las universidades en la promoción de la ciudadanía global fue declarado en 1998 en la primera Conferencia de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI y ratificado en la segunda Conferencia de 2009. En ambas se las instaba no solo a poner en práctica estrategias pedagógicas y metodológicas encaminadas a introducir contenidos sobre ciudadanía global en los planes de estudio de Grados y Posgrados, sino a reorientar en esa misma dirección la investigación y la transferencia de conocimiento para cumplir de manera efectiva su función social de educar, investigar y transformar.

De esta forma, se han desarrollado modelos educativos como los de la educación multicultural, la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo, la educación medioambiental o la educación para la paz, todos ellos ligados al Estado-nación, que han resultado inapropiados ante la creciente ola de globalización y homogeneización cultural dando paso a un nuevo “paradigma de encuadre” (UNESCO, 2014: 9) que aglutina al mismo tiempo las tendencias de la educación global y las perspectivas de la educación cívica: el de Educación para la Ciudadanía Global.

La ECG, entendida como la formación para la comprensión de los problemas globales y el fomento de la empatía por las personas de diferentes orígenes, la apreciación multicultural y el conjunto de habilidades globales (Davies, 2006; Veugelers, 2011), se ha presentado como un medio para preparar a los estudiantes a vivir en un mundo cada vez más interconectado y complejo (Estelles & Fischman, 2020; Gaudelli, 2016; Goren & Yemini, 2017) potenciando en ellos la concienciación y el compromiso para construir una sociedad global más justa, inclusiva, solidaria y sostenible.

El interés de las Instituciones de Educación Superior (IES) por la ECG ha venido determinado, entre otros, por sus procesos de internacionalización (Clifford & Montgomery, 2017); el influjo de la ideología neoliberal en la gestión, organización y misión de las universidades (Sen, 2021); y la necesidad de fomentar un enfoque global de los problemas actuales en la comunidad universitaria (Green, 2019).

La literatura focalizada en la ECG en la educación superior se ha venido preocupando de las discusiones teóricas en torno a las concepciones normativistas y agendas políticas (Szakács-Behling et al., 2020). Sin embargo, ha prestado menor atención a los procesos de implantación efectiva en las aulas. Los estudios de Clifford & Montgomery (2014, 2015), Kim (2019), Leal Filho et al. (2017) y Trang (2021), interesados en los agentes responsables de adoptar la ECG en las aulas universitarias y en las dificultades que enfrentan para llevarla a cabo, representan algunas excepciones.

En el caso español, los pocos estudios empíricos que existen se han centrado en asignaturas específicas (Martínez-Lirola, 2018; García Pérez et al., 2020) o en programas de formación inicial de futuros docentes (Gómez-Jarabo et al., 2019). En ningún caso se han encontrado investigaciones que analicen esta cuestión en una universidad en su conjunto.

1.2. OBSTÁCULOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Aunque la ECG ha cobrado una gran relevancia en los últimos años (Harshman et al., 2015; Maguth & Hilburn, 2015) logrando una

expansión casi a escala planetaria (véase, Hahn, 2015; Moon & Koo, 2011; Ramirez & Meyer, 2012; Yemini, 2014), ha sido objeto de críticas e interpretaciones (Andreotti, 2006, 2011; Gaudelli, 2016; Pais & Costa, 2020; Peters et al., 2008; Reimers et al., 2016; Shultz, 2007; Torres, 2017) fundamentadas sobre todo en la falta de consenso en torno a lo que significa la ciudadanía global (Dunn, 2002; Gaudelli & Fernekes, 2004; Noddings, 2005).

A pesar de la controversia que rodea a la ECG, existe un mayor consenso en que los docentes son los actores más influyentes en la forma y el grado en que se implementa la ECG en las aulas (Goren & Yemini, 2016; Guo, 2014; Schweisfurth, 2006). De hecho, en el éxito de su implementación resulta más determinante el compromiso individual del profesorado que los compromisos institucionales generales. Por esta razón, la formación y capacitación del profesorado son considerados cruciales para reforzar los conocimientos, las creencias y los valores del profesorado en relación con la ECG (Schugurensky & Wolhuter, 2020).

Si bien el profesorado reconoce la importancia de integrar la ECG en la práctica docente (Goren & Yemini, 2017), la utilización del concepto sigue siendo escaso en las aulas (Rapoport, 2010). A este respecto la evidencia empírica ha señalado la falta de formación, de herramientas y de recursos didácticos adecuados como factores explicativos del limitado compromiso del profesorado con los temas vinculados a la ciudadanía global. Por ejemplo, la investigación de Myers (2006), llevada a cabo en Estados Unidos, concluye que los docentes utilizan diversos marcos y dispositivos curriculares para sensibilizar a los alumnos sobre los problemas mundiales, pero carecen de una visión clara de lo que supone la ciudadanía global y no poseen un marco conceptual para enseñar este u otros conceptos afines. En una línea similar, otros estudios realizados en Reino Unido (Davies et al., 2005) o Canadá (Appleyard & McLean, 2011), destacan la baja implicación del profesorado para aplicar contenidos sobre ciudadanía global debido a sus insuficientes recursos y conocimientos.

Por otra parte, los contenidos de ECG tienden a alinearse con un enfoque social constructivista y crítico de la enseñanza y el aprendizaje que contradice las perspectivas y las prácticas pedagógicas predominantes entre

el profesorado (García Pérez, 2018; Schugurensky & Wolhuter, 2020). El estudio de Rapoport (2010) explica que el desinterés de los docentes de Indiana (Estados Unidos) por el concepto de ciudadanía global se fundamenta en el temor a ser señalados como antipatriotas o despreciar las esencias de la nación. Esto revelaría por qué el profesorado tiende a sortear aquellos contenidos que pueden resultar más delicados o controvertidos (Bourn et al., 2017).

A estas barreras, otras investigaciones añaden además la falta de apoyo institucional (Myers & Rivero, 2020).

2. OBJETIVOS

- Explorar el grado de conocimiento y formación del profesorado universitario sobre ciudadanía global
- Analizar el compromiso personal y profesional de los docentes con la educación para la ciudadanía global
- Identificar los obstáculos que enfrentan los docentes para implementar en las aulas universitarias la educación para la ciudadanía global

3. METODOLOGÍA

El diseño responde a una investigación descriptiva mediante un enfoque mixto.

3.1. INSTRUMENTOS

Para abordar los dos primeros objetivos de investigación se elaboró un cuestionario resultante de 37 entrevistas realizadas a docentes con experiencia en el ámbito de la ECG dando como resultado una primera versión que posteriormente fue sometida al juicio de 11 expertos. A partir de los ajustes y modificaciones propuestas, se obtuvo una versión definitiva compuesto por 34 ítems.

Una vez recabados los datos, se testeó la fiabilidad de las preguntas formuladas mediante escala tipo Likert aplicando el estadístico Alfa de Cronbach, indicando los siguientes resultados: escala de conocimiento

sobre conceptos relacionados con la ciudadanía global $\alpha=.919$ y escala de frecuencia del compromiso personal con acciones vinculadas con la ciudadanía global $\alpha=.743$.

Para lograr el tercer objetivo se recurrió a la Teoría Fundamentada a través de un grupo focal. Corbin & Strauss (2008) sostienen que esta teoría es utilizada ampliamente para generar comprensión sobre los procesos relacionados con un tema relevante, que es una secuencia de acciones e interacciones entre personas y acontecimientos. Para generar dicha comprensión se tuvo en cuenta la perspectiva de docentes que tuvieran un claro compromiso con la ciudadanía global. El enfoque constructivista que se adoptó como sustento metodológico permitió revelar los puntos de vista, los valores, las creencias, las suposiciones y las ideologías de las personas participantes. Éstas fueron reclutadas mediante un muestreo intencional (Creswell, 2014) teniendo en cuenta los siguientes criterios: años de servicio (menos de 5 años, entre 6-15 años y más de 15 años), campos de conocimiento y compromiso con la ECG en su práctica profesional.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes del cuestionario fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia cuya distribución sociodemográfica puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Datos sociodemográficos de la muestra (n=356)

Variables	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	168 (47,5%)
	Hombre	186 (52,5%)
Experiencia docente (en años)	Menos de 1 año	11 (3,2%)
	1-5 años	99 (27,9%)
	6-10 años	48 (13,6%)
	11-15 años	30 (8,6%)
	16-20 años	48 (13,7%)
	21-25 años	55 (15,5%)
	26-30 años	22 (6,2%)
	31-35 años	20 (5,6%)
	36-40 años	14 (4,0%)
	Más de 40 años	6 (1,7%)
Campo de conocimiento	Ciencias Experimentales	50 (14,2%)
	Ciencias de la Salud	46 (13,1%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	148 (42,0%)
	Arte y Humanidades	70 (19,9%)
	Ingeniería y Arquitectura	38 (10,8%)

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos en el cuestionario fueron analizados mediante estadísticos descriptivos con el apoyo del software IBM-SPSS versión 22.0.

En el caso de los datos cualitativos, se siguieron los procedimientos del análisis de la teoría fundamentada, como sugieren (Thornberg & Charmaz, 2014). Los datos del grupo focal se exploraron, en primer lugar, mediante codificación abierta para identificar los códigos emergentes; seguidamente, se agruparon en categorías generales. Además, se empleó un enfoque comparativo constante para identificar similitudes y diferencias dentro de los relatos de los docentes y entre ellos. La transcripción del grupo focal se analizó con el apoyo del software WebQDA.

4. RESULTADOS

4.1. CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL

El porcentaje del profesorado que afirma conocer el concepto de ciudadanía global es del 51,4%. Al analizar de forma más exhaustiva este dato, se comprueba el desigual nivel de penetración del concepto atendiendo a los campos de conocimiento en los que se encuadra el profesorado. Son las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Humanidades (42% y 19,9%, respectivamente) las que concentran un mayor porcentaje de docentes familiarizados con el concepto. Son significativos los bajos porcentajes de docentes que conocen el concepto de ciudadanía global en las áreas de Ciencias (14,2%), Ciencias de la Salud (13,1%) y Tecnología y Arquitectura (10,8%).

El grado de implementación de la ECG en la Universidad también se explica por la formación de los docentes en este ámbito. En este sentido, tan sólo un 19% dice haber recibido formación específica sobre ECG ya sea a través de cursos promovidos por entidades sociales (36,4%) o públicas (21,2%). Sin embargo, el ámbito académico en el que los docentes pueden adquirir con mayor facilidad la formación relacionada con la ECG es el que tiene un menor impacto como pone de manifiesto el hecho de que solo un 10,6% haya recibido formación mediante cursos oficiales organizados por la universidad; un 13,6% a través de publicaciones científicas y un 12,1% gracias a la asistencia a reuniones de carácter científico (congresos, foros, seminarios, etc.).

TABLA 2. Autoevaluación del profesorado sobre grado de conocimiento de conceptos relacionados con la ciudadanía global

	Nada (%)	Muy poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Educación para el Desarrollo	23,2	29,7	25,0	18,4	3,7
Compra ética	12,5	26,1	28,1	25,9	7,4
Sostenibilidad	1,7	10,6	26,6	43,4	17,7
Crecimiento económico justo	6,3	23,3	31,8	31,8	6,8
Desigualdad en el mundo	4,5	19,6	38,1	33,8	4,0
Pobreza	2,8	22,7	32,4	36,4	5,7
Cooperación para el desarrollo	6,3	18,7	39,8	27,8	7,4
Participación cívica	5,1	20,4	38,4	28,1	8,0
Igualdad entre hombres y mujeres	1,1	6,8	30,2	40,9	21,0
Multiculturalidad	5,1	18,9	34,6	30,0	11,4

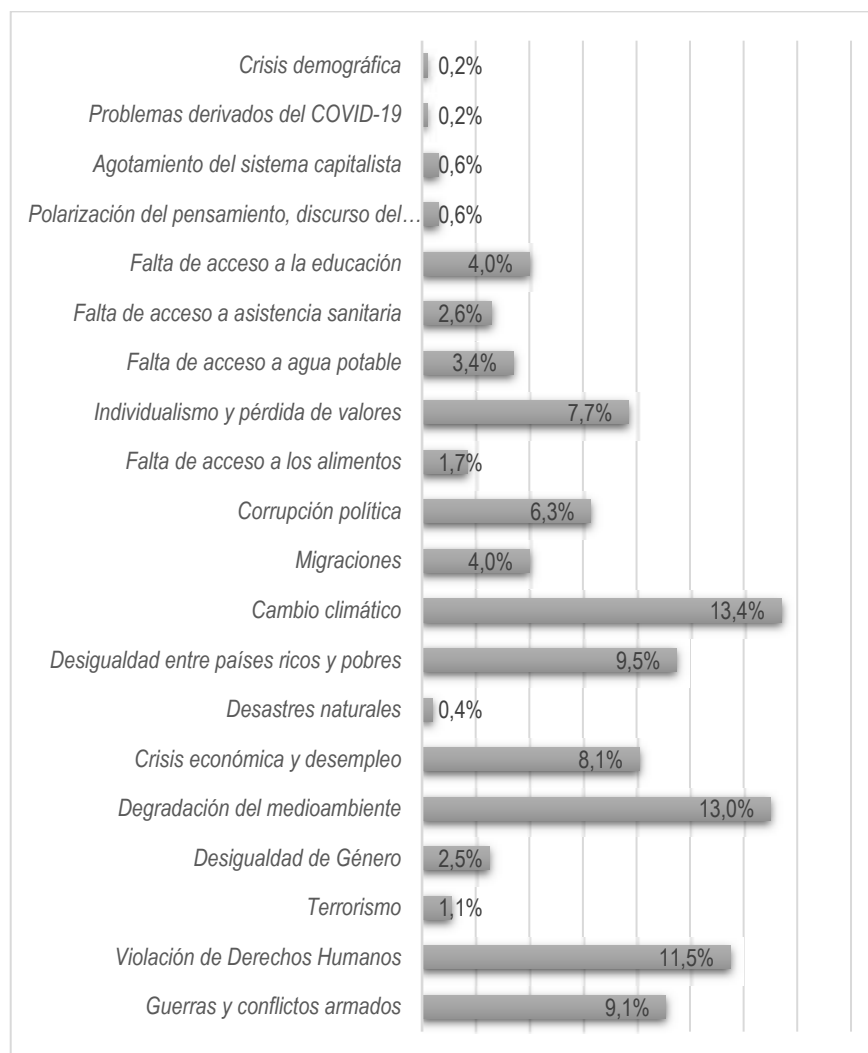
4.2. COMPROMISO DEL PROFESORADO CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Los resultados del segundo objetivo de investigación arrojan información no solo sobre la orientación del profesorado en su visión a cerca de la interrelación de lo global con cuestiones políticas, socioculturales, económicas o medioambientales sino, además, sobre el nivel de compromiso “*militante*”, y de este modo comprobar si la implementación de contenidos ECG en las aulas universitarias está conectada con este compromiso. Para ello, el cuestionario formula una serie de preguntas sobre (1) los principales problemas que a su juicio enfrenta la humanidad, (2) la implicación personal con organizaciones que promueven la ECG, (3) la colaboración profesional con entidades sociales o instituciones para trabajar la ECG en el marco de sus asignaturas, y (4) la sobrecarga que puede suponer la inclusión de contenidos ECG en sus asignaturas.

Con respecto a los problemas que enfrenta la humanidad (ver Figura 1), los docentes señalan que los más acuciantes son el *cambio climático*

(13,4%), la *degradación medioambiental* (13%) y la *violación de los derechos humanos* (11,5%). En cambio, la *pandemia por COVID-19* o la *crisis demográfica* son los menos relevantes con un 0,2% en ambos casos.

FIGURA 1. Principales problemas a los que se enfrenta la humanidad



Interesa conocer, por otra parte, el grado de “militancia” medido en términos de frecuencia con la que se comprometen con actividades relacionadas con la ciudadanía global. Como ilustra la Tabla 3, el profesorado,

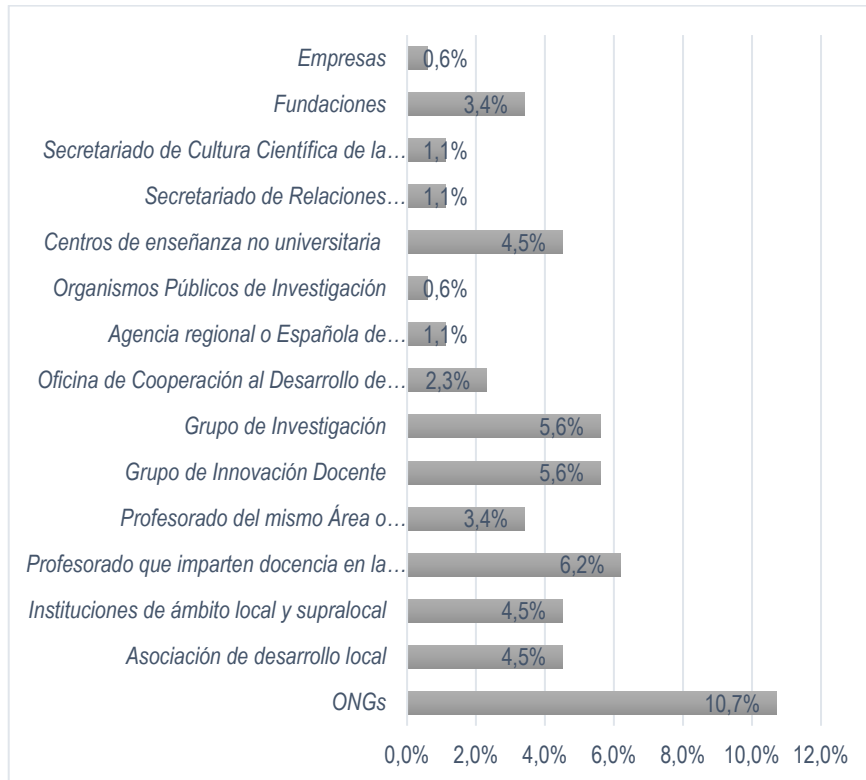
en general, está *poco* o *nada* comprometido con acciones que exigen un mayor activismo. Es el caso, por ejemplo, del activismo social y/o político, la participación como miembro de una ONG, el voluntariado o la participación en programas de ECG. Por el contrario, en aquellas actividades que implican una intervención más pasiva, como pueden ser las donaciones a ONG o la compra de productos de comercio justo, es *bastante* o *muy frecuente* su implicación.

TABLA 3. Frecuencia del compromiso personal con actividades relacionadas con la ciudadanía global

	Ninguna %	Poca %	Normal %	Bastante %	Mucha %
Programas educativos para el desarrollo	28,4	23,9	26,1	19,9	1,7
Compra de productos de comercio justo	10,9	28,2	29,3	20,1	11,5
Activismo social y/o político	45,1	29,1	12,6	11,4	1,7
Donaciones a ONGs	10,9	18,9	20,6	25,1	24,6
Participación como miembros de una ONG	46,3	16,6	12	9,7	15,4
Voluntariado	32,8	23	14,4	16,7	13,2

En cuanto a la realización de algún tipo de actividad académica en colaboración con entidades sociales, instituciones u otros colegas del ámbito universitario para trabajar contenidos ECG en el marco de sus asignaturas, el 82% responde negativamente. De entre el profesorado que responde afirmativamente (18%), el mayor porcentaje (10,7%) responde que ha cooperado con ONGs (ver Figura 2).

Finalmente, se preguntó al profesorado si percibían la inclusión de contenidos sobre ECG como una sobrecarga en su práctica docente. En este caso, los datos oscilan entre quienes lo consideran una sobrecarga, 14,8%, o que tal vez pueda serlo, 35,5%, y los que creen que no lo es 49,7%.

FIGURA 2. Desarrollo de actividades académicas sobre ECG

4.3. OBSTÁCULOS QUE ENCUENTRA EL PROFESORADO COMPROMETIDO CON LA ECG PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Como complemento a los resultados de los apartados previos, los participantes del grupo focal inciden en las dificultades que existen para trasladar la ECG a las aulas universitarias. Estas dificultades se agrupan en cuatro categorías: falta de formación, resistencias del profesorado, limitaciones normativas y falta de apoyo institucional.

Carecer de formación y no comprender lo que significa el término ciudadanía global representan barreras de partida para que el profesorado pueda aproximarse a la ECG. No solo la exigua oferta de cursos explica la escasa formación del profesorado en esta temática sino, un bajo nivel de compromiso con la ciudadanía global.

“Falta de entendimiento sobre cuáles son los términos del concepto y qué es lo que implica para nosotros incorporarlos en la universidad y en nuestra docencia” (P #1)

“Es la actitud, la predisposición de los docentes. Se evitan temas que puedan generar polémica y la ciudadanía global aborda temas que pueden resultar polémicos. Estamos fuera de onda” (P #4)

Otras barreras menos visibles tienen que ver con las resistencias del profesorado a abandonar un modelo pedagógico dominante asociado a la transmisión de contenidos que no favorecen la reflexión crítica. De este modo, el profesorado no reconoce que la ECG forme parte de sus exigencias profesionales.

“La cultura dominante de la universidad, obsesionada con la adquisición de competencias específicas, deja de lado la visión más humanista que tenemos la responsabilidad de cultivar en nuestros estudiantes” (P #3)

“Estamos viviendo una tensión entre lo nuevo y lo viejo, entre el mundo que necesitamos o la universidad que necesitamos y lo que se ha hecho toda la vida” (P #2)

Tampoco las restricciones normativas en el diseño de las titulaciones y planes docentes favorecen la incorporación de la ECG a la universidad.

“Te van a rechazar alguna modificación que hagas desde las comisiones de calidad porque tienes que acogerte a todo lo que esté verificado porque si no, no te verifican” (P #2)

“Para llevar la ECG a los planes de estudio hay dificultades estructurales (...) con el corsé que nos impone la ANECA tenemos que jugar” (P #4)

Finalmente, los participantes del grupo focal destacan el escaso apoyo institucional que concretan en la ausencia de declaraciones formales por parte de los responsables del gobierno universitario.

“No hay un pronunciamiento institucional claro ni unas recomendaciones concretas por parte de la universidad para que [la ECG] llegue a todos los niveles de la pirámide: a departamentos, la coordinación de fichas, las comisiones de calidad” (P #1)

5. DISCUSIÓN

Responder a la pregunta que inspira el título de este artículo ha sido la pretensión de nuestro estudio identificando para ello los principales

obstáculos que pueden entorpecer la misión de la universidad de educar para la ciudadanía post-pandémica. A este respecto, la primera constatación que debemos hacer a raíz de los resultados es, parafraseando a Rapoport (2010), que el profesorado no puede enseñar lo que no sabe. El alto número de docentes que desconocen el concepto de ECG y otros relacionados evidencia la dificultad estructural no ya para dotar al estudiantado de los atributos que deberían inculcarse a la ciudadanía global post-pandémica sino siquiera a la ciudadanía global previa a la pandemia. Son los conceptos que resuenan con fuerza en el ámbito político y social -como el de sostenibilidad o el de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres- los más conocidos por el profesorado. También la falta de formación junto con la ausencia de una visión clara y un marco conceptual que faciliten la enseñanza de este y otros conceptos afines contribuyen a explicar la baja penetración de la ECG entre el profesorado. Estos hallazgos refuerzan los de los estudios de Clifford & Montgomery (2017) y Rapoport (2015) que coinciden en señalar que, si bien el profesorado reconoce la importancia de la ECG, este es un concepto que no encuentra fácil acomodo en la educación superior.

Como se ha señalado, no se puede enseñar lo que no se sabe, pero incluso tener formación tampoco garantiza que se pueda enseñar a los estudiantes a enfrentar los desafíos globales. La idea de ciudadanía no se puede reducir a un conjunto de habilidades, creencias y valores que imparte el profesorado y que es adquirido por los estudiantes. El profesorado debe mostrarse como modelo en el que los estudiantes puedan verse reflejados (García-Pérez, 2019); en otras palabras, debe poseer conciencia global. En este sentido, los resultados sugieren que la conciencia global del profesorado puede calificarse de segmentada o parcial puesto que su mayor preocupación en relación con los problemas de alcance mundial se concentra en aquellos que están conectados con la sostenibilidad del planeta colocando en una posición casi irrelevante las migraciones, el individualismo, el racismo o la xenofobia que, como ya se ha comentado, han cobrado fuerza en el escenario post-pandémico. La preeminencia de la sostenibilidad medioambiental frente a otros problemas tal vez se explique por los esfuerzos llevados a cabo por las universidades para lograr que el desarrollo sostenible forme parte de sus marcos

institucionales (Leal Filho et al., 2017) además de por el impulso derivado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Teniendo en cuenta que el compromiso sociopolítico es un elemento consustancial a la ciudadanía global, el estudio muestra un escaso grado de implicación a este respecto lo que fácilmente puede traducirse en una actitud pasiva o neutra del profesorado hacia la ECG. Esta actitud de apatía o desinterés puede enraizarse en los procesos de desafección política que sufren las democracias en todo el mundo (Paramio, 2015). Los resultados coinciden con los de Sim et al. (2017) y Estellés et al. (2021) que indican la baja implicación sociopolítica del profesorado por su reticencia a tratar asuntos políticos en el aula y promover la participación política de los estudiantes.

Finalmente, el estudio pone de relieve que casi la mitad del profesorado considera que la introducción de contenidos de ECG en las aulas constituye o puede constituir una sobrecarga de trabajo. Esto último puede fundamentarse en las resistencias del profesorado a abandonar su tradicional modelo pedagógico basado en la lección magistral y sustituirlo por otro más crítico y centrado en el alumnado.

Obviamente somos conscientes de que existen otras limitaciones estructurales que, como apuntan Tarozzi & Mallon (2019), escapan a la capacidad de agencia del profesorado. Los datos cualitativos nos han permitido constatar estas limitaciones. Es el caso de los factores normativos que actúan como “corsés” para incorporar la ECG en la práctica docente cotidiana. Los procesos de verificación y acreditación de títulos universitarios, junto con los sistemas de aseguramiento interno de calidad, dificultan la introducción en las universidades españolas de contenidos ex novo como pueden ser los de ciudadanía global. Lo anterior se entrelaza con otras barreras más invisibles propias de la cultura institucional universitaria como la evitación de temas controvertidos o las resistencias a abandonar modelos pedagógicos tradicionales. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Schugurensky & Wolhuter (2020) y Bourn et al. (2017), cuyas conclusiones apuntan a la enorme influencia que ejercen los discursos dominantes, las directrices gubernamentales y las normas sobre los planes de estudio en la implementación de la ECG. La rigidez normativa de las universidades y, en consecuencia, la lentitud de los

cambios ha de ser revisada por los responsables de la toma de decisiones políticas para evitar que estas restricciones lleven al profesorado al desánimo o la apatía.

De los resultados cualitativos del estudio se desprende asimismo la falta de declaraciones políticas que promuevan la inclusión de la ECG en las IES. En este punto es importante destacar que tanto en la Ley Orgánica de Universidades como en el Real Decreto que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, ambas del año 2007, apenas sí hacen referencia a la ECG -o contenidos afines- en sus respectivos preámbulos o, peor aún, en sus textos articulados. Convenimos con Salazar (2003:39) en que “la construcción de ciudadanía en el currículo requiere del compromiso de las autoridades académicas para que haya consistencia entre el currículo explícito en los papeles y el currículo implícito en las acciones”.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación podemos ya responder a la pregunta que orienta este artículo afirmando que la universidad no está preparada para educar a la ciudadanía desde una perspectiva global y menos aún para educar a la ciudadanía post-pandémica. La educación superior, como muchos otros campos, se ha visto profundamente afectada por una gama de crisis, pandémica, *infodémica*, neoliberal, que se solapan en una mezcla explosiva. Esta situación se agrava además por un clima sociopolítico cada vez más nacionalista y antagónico. La emergencia de estos desafíos exige una profunda transformación de las universidades para que adopten fines más humanistas y lideren las soluciones en lugar de aguardar las respuestas. Para ello, es urgente dotar al profesorado de una formación amplia y holística en ciudadanía global que conecte la teoría y la práctica y fomente en el profesorado una actitud positiva sobre problemas globales. Además, la ECG debe ser un componente esencial de todos los cursos de educación superior y no limitarse, en el mejor de los casos, a una materia o disciplina.

Proponemos enfoques de la ECG que vayan más allá de la transmisión de competencias o contenidos estáticos y que fomenten, en cambio, la capacidad de autorreflexión y responsabilidad.

El bajo nivel de compromiso cívico del profesorado revela la necesidad de promover una reflexión crítica sobre la misión que el profesorado tiene con respecto a su comunidad local, nacional y global. Coincidimos con Estellés et al. (2021) en que la promoción de este compromiso cívico no puede consistir únicamente en alentar la participación social y política.

Finalmente, la responsabilidad de los tomadores de decisiones de gobiernos y universidades es un elemento crítico en la implantación de la ECG. La simple invocación de la ECG en documentos políticos no es suficiente para transformar los modelos pedagógicos.

El estudio presenta dos limitaciones principales. Una de ellas tiene que ver con el número de participantes del grupo focal y su adscripción mayoritaria al campo de las ciencias sociales y jurídicas. En segundo lugar, su alcance puesto que se circunscribe a una universidad española. Futuras líneas de investigación podrían enriquecer este campo incorporando en el análisis universidades de diferentes países para comparar el posible efecto de los factores contextuales. Además, estudiar la relación entre la ideología política del profesorado y su compromiso con la ECG puede contribuir a arrojar luz sobre obstáculos menos visibles, y proporcionar así una panorámica más exhaustiva sobre la implementación de la ECG en la educación superior.

Esperamos que la identificación de los principales problemas detectados en la implementación de la ECG favorezca su desarrollo en la educación superior. La comunidad universitaria necesita unas lentes renovadas para comprender y afrontar los desafíos derivados de estos tiempos de post-normalidad.

7. APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por La Liga de la Educación y la Cultura Popular mediante un convenio al amparo del artículo 83 de la

Ley Orgánica de Universidades. El estudio denominado *Diagnóstico de situación sobre el desarrollo de contenidos de la Educación para una Ciudadanía Global en el conjunto del profesorado de la Universidad de Extremadura* (proyecto nº 282/20), se enmarca en el proyecto “Fortaleciendo la ciudadanía global, crítica y solidaria en Extremadura” (expediente 19ED029) financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional.

8. REFERENCIAS

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Appleyard, N., & McLean, L. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6–32.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Challenging Conceptions of Western Higher Education and Promoting Graduates as Global Citizens. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 28–45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46–64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2017). Designing an internationalised curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1138–1151. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296413>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a). SAGE Press.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education.” *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.
<https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Dunn, R. E. (2002). Growing good citizens with a world-centered curriculum. *Educational Leadership*, 60(2), 10–13.
- Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. *Praxis Educativa*, 15, 1–14.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences*, 10(5), 164.
<https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- García Pérez, F. F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández, & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 409–430). IGI Global.
- García Pérez, F. F., Burgos Sánchez, M., & Fernández, A. G. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- García-Pérez, F. F. (2019). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions From Research in Andalusia, Spain. In *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315683492>
- Gaudelli, W., & Fernekes, W. R. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16–26.
<https://doi.org/10.3200/TSSS.95.1.16-26>
- Gómez-Jarabo, I., Saban Vera, C., Sánchez Alba, B., Barriguete Garrido, L. M., & Saenz-Rico de Santiago, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD*, 1(1), 1–13.

https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.il.1205

- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined: A review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Green, W. (2019). Engaging “Students as Partners” in Global Learning: Some Possibilities and Provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10–29. <https://doi.org/10.1177/1028315318814266>
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers’ perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95–119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Harshman, J., Augustine, T., & Merryfield, M. (eds.). (2015). *Research in global citizenship education*. Information Age Publishing.
- Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642182>
- Leal Filho, W., Wu, Y.-C. J., Brandli, L. L., Avila, L. V., Azeiteiro, U. M., Caeiro, S., & Madruga, L. R. da R. G. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/1943815X.2017.1362007>
- Maguth, B., & Hilburn, J. (2015). Introduction: The state of global education: Learning with the world and its people. In B. Maguth & J. Hilburn (Eds.), *The state of global education: Learning with the world and its people* (pp. 1–10). Routledge.
- Martínez-Lirola, M. (2018). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.15>

- Moon, R. J., & Koo, J.-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55(4), 574–599. <https://doi.org/10.1086/660796>
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the Social Studies Curriculum in the Context of Globalization: Education for Global Citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370–394. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313>
- Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1–21). Teachers College Press.
- Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M., & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Paramio, L. (Ed.). (2015). *Desafección política y gobernabilidad: el reto político* (Marcial Pons).
- Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Sense Publishers.
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2012). Toward Post-National Societies and Global Citizenship. *Multicultural Education Review*, 4(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102887>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Rapoport, A. (2015). Global citizenship education: Classroom teachers' perspectives and approaches. In M. Merryfield, T. Augustine, & J. (Eds.) Harshman (Eds.), *Research in global citizenship education* (pp. 119–136). Information Age Publishing.

- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). Empowering Global Citizens: A world course. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Salazar, L. (2003). La construcción de ciudadanía en educación superior. *Docencia Universitaria*, 4(2), 31–45.
- Saperstein, E. (2022). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09594-2>
- Sardar, Z. (2010). Welcome to post-normal times. *Futures*, 42(5), 435–444.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, Ch. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. In D. Schugurensky & Ch. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education and Teacher Education* (pp. 1–19). Routledge.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/00131910500352648>
- Sen, A. (2021). Challenging or consolidating neoliberalism: prominent discursive traces on a university-level citizenship course. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 613–626. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765319>
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Sim, J. B.-Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). “Riding the citizenship wagon”: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Szakács-Behling, S., Riggan, J., & Akar, B. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the ground up: Intentions, power, and accidents. *Tertium Comparationis*, 26(2), 100–115.
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112–125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.), *the SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 153–169). SAGE Publications.
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.

- Trang, P. T. T. (2021). Understanding of Global Citizenship among Higher Education Teachers: Implications for Graduate Attributes. *Education Quarterly Reviews*, 4(4). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.384>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Yemini, M. (2014). Internationalisation Discourse What Remains to Be Said? *Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66–71.

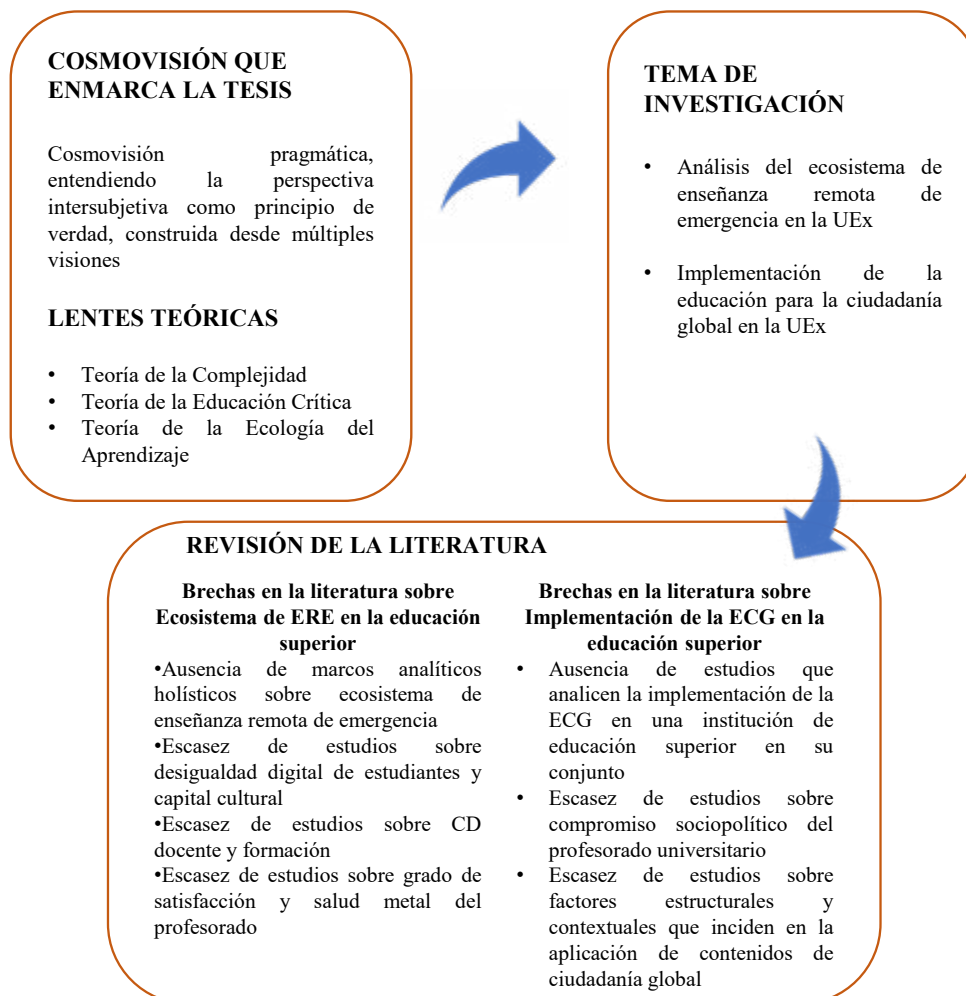
MARCO TEÓRICO

Este apartado presenta una disección de la literatura interesada por las diferentes dimensiones que componen el marco analítico. La finalidad no es otra que entablar un diálogo amplio y profundo entre conceptos, marcos teóricos, enfoques metodológicos y hallazgos de otros antecedentes bibliográficos y los que se plantean en esta tesis. Esta revisión permite además llenar las lagunas existentes en la literatura, avanzar en el conocimiento generado por estudios previos y proporcionar un punto de referencia para comparar resultados.

La figura 7 muestra un modelo visual para comprender los pasos que han guiado el proceso de construcción del marco teórico atendiendo a la cosmovisión de la investigadora, las lentes teóricas desde las que se observan analizan e interpretan los fenómenos bajo escrutinio, así como la revisión de la literatura.

Figura 7

Modelo visual sobre el proceso de construcción del marco teórico



1. ECOSISTEMA DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A menudo, los conceptos de educación en línea –o virtual– y educación remota tienden a confundirse y a utilizarse indistintamente. Diferenciarlos es especialmente importante en situaciones en las que los entornos de enseñanza son determinantes para la continuidad del proceso educativo como sucedió con la crisis sanitaria del COVID-19. La educación en línea (EEL) posee una naturaleza y alcance complejos al implicar una amplia gama de formas no tradicionales de enseñanza-aprendizaje –aprendizaje en línea, aprendizaje electrónico, aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en la web– (J. L. Moore et al., 2011) que exigen una cuidada planificación y diseño (Zubillaga & Gortázar, 2020). La mayoría de las definiciones que se encuentran en la literatura coinciden en señalar las siguientes características de la EEL: requiere el uso de tecnologías de la información y la comunicación para acceder a los recursos en línea (Arkorful & Abaidoo, 2015; Moore & Kearsley, 2012); se desarrolla en un entorno de aprendizaje personalizado e interactivo (Riggs, 2020); permite una gestión flexible del tiempo otorgando mayor autonomía al alumnado (Vlachopoulos & Makri, 2019); y, los componentes del currículo están bien estructurados y son coherentes a fin de proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo (Paechter & Maier, 2010). Es el resultado, en definitiva, de un proceso de planificación, diseño y determinación de objetivos para crear un ecosistema de aprendizaje eficaz (Kerres, 2020; Riggs, 2020) que proporcione a los estudiantes agencia, responsabilidad, flexibilidad y capacidad de elección (Bozkurt & Sharma, 2020). En cambio, la ERE implica una migración acelerada de la modalidad de educación presencial a otra remota a fin de garantizar la continuidad académica (Cuesta González, 2021) no habiendo sido previamente planificados los recursos o infraestructuras para su puesta en marcha (Whittle et al., 2020). Es decir, la ERE no es una elección, sino una solución temporal forzada por el cierre de las instituciones educativas. Por todo ello, como afirman Bozkurt et al. (2020), su fundamentación teórica dista mucho de ser un concepto pedagógico por derecho propio.

Este apartado explora el estado de la literatura en relación con las dimensiones –tecnológica, educativa y psicoemocional– que configuran el ecosistema en el que se ha desarrollado la enseñanza remota de emergencia durante la crisis del

COVID-19. Las investigaciones que han analizado el componente tecnológico tratan de averiguar si el equipamiento (ordenadores, conectividad, etc.) de docentes y estudiantes han sido suficientes y adecuados para el desarrollo de la enseñanza remota. Además, se interesa por el nivel de competencia digital con el que el profesorado ha afrontado la transición a la ERE. Por su parte, la literatura centrada en la dimensión educativa examina las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes prestando atención, por ejemplo, al tipo de herramientas de apoyo y a los modos de interacción y comunicación entre docentes y estudiantes. El apartado finaliza revisando las investigaciones que, por un lado, abordan la satisfacción de docentes y estudiantes con la ERE y, por otro, la auto percepción sobre el bienestar psicoemocional de docentes y estudiantes como consecuencia de la transición a otro modelo de enseñanza.

1.1 Dimensión tecnológica

Seguidamente se exponen las lentes teóricas desde las que analizar el componente tecnológico del ecosistema de enseñanza remota de emergencia, prestando una especial atención a los estudios que han abordado tanto la disponibilidad de equipamiento tecnológico de docentes y estudiantes para adaptarse al nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, como los que han indagado en la competencia digital de los docentes para afrontar dicha transición. En el caso de los estudiantes, presuponemos su competencia digital y, por consiguiente, su satisfactoria incorporación al proceso educativo por el hecho de pertenecer a la *generación Z*, esto es, la de las personas nacidas en un entorno social digitalizado (Maquilón Sánchez et al., 2017).

1.1.1 Equipamiento tecnológico de docentes y estudiantes

Cualquier ecosistema de enseñanza-aprendizaje virtual requiere de tecnologías de la información y la comunicación que permitan el acceso a los recursos educativos. Carecer de este equipamiento representa un problema para una adecuada transición de un modelo de enseñanza presencial a otro a distancia. Los resultados de algunos estudios advierten que estos déficits han agrandado la desigualdad digital afectando de manera singular a las familias con un capital sociocultu-

ral y económico bajo (Cabrera, 2020; Cabrera et al., 2020). La tipología de hogares –composición familiar, número de hijos, niveles educativos de las madres y/o los padres– y los recursos para el seguimiento de la educación a distancia (Beau- noyer et al., 2020; Doyle, 2020) parecen haber actuado como agravantes de esta situación. En este sentido, Cabrera (2020) constata para el caso español que el alumnado de familias desfavorecidas, de centros públicos y del sur (incluyendo Galicia y Canarias) han sido especialmente afectados por la suspensión de las clases presenciales. Añade, además, que los desiguales niveles de renta, los diferentes niveles de estudios de las familias y las tipologías del hogar son determinantes en el acceso a un modelo educativo telemático.

La transición a la enseñanza remota durante el confinamiento ha exigido a docentes y estudiantes disponer en sus hogares de equipamiento tecnológico adecuado y unas competencias digitales suficientes para la impartición y seguimiento de las sesiones en línea pues, como afirman Bond et al. (2018), la virtualización de la enseñanza solo puede lograrse si los medios tecnológicos son fundamentalmente aceptados y efectivamente empleados por docentes y estudiantes. Un acceso restringido a la enseñanza remota o unas tecnologías inadecuadas cuestionan no solo la igualdad de oportunidades, sino también la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bhagat & Kim, 2020). En el caso de los estudiantes, investigaciones previas han puesto de relieve que la mayoría poseían en su propio ordenador y conexión a Internet en el hogar (Area Moreira, 2018). En el contexto del COVID-19, la investigación de Händel et al. (2020) con una muestra de 1826 estudiantes de una universidad alemana ha concluido que menos de un 1% de los estudiantes ha carecido de equipamiento para el seguimiento de la enseñanza virtual. En otro estudio llevado a cabo con 31.212 estudiantes universitarios de 133 países de 6 continentes, Aristovnik et al. (2020) han mostrado que a nivel global el 75,2% de los participantes han tenido acceso a un ordenador, porcentaje que en el caso de los estudiantes europeos asciende al 86,2%. En cambio, el 59,9% ha dispuesto de una conexión de calidad para la enseñanza en línea, porcentaje que en el caso de los estudiantes europeos se eleva al 68,3%.

Disponer de equipamiento tecnológico y conectividad es una condición necesaria pero no suficiente en un ecosistema de enseñanza-aprendizaje virtual. Se requiere además que el equipamiento y la conectividad sean de calidad, de uso

exclusivo y se encuentren en un ambiente exento de distracciones para no agravar las diferencias sociales derivadas de la desigualdad digital (Robinson et al., 2015). Hay autores que hablan ya de la superación del paradigma binario de brecha digital –acceso o no a la tecnología– (Dolan, 2016) y su sustitución por otro paradigma definido en términos de calidad y eficacia (Aguilar, 2020; Beaunoyer et al., 2020). A esto hay que añadir que el tipo de equipamiento tecnológico puede influir en la experiencia y en el grado de implicación con la ERE (Händel et al., 2020).

1.1.2 Competencia digital del profesorado

El problema en el caso de los docentes no es tanto de disponibilidad de equipamiento como de dominio digital. Ser competente digitalmente implica, según el Consejo de la Unión Europea (2018: 9), “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información con fines laborales, de ocio y de comunicación”. Pero ser docente digitalmente competente supone, al mismo tiempo, poseer un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes para la incorporación técnica, pedagógica y didáctica de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cabero-Almenara et al., 2021b). Desde esta consideración, la competencia digital constituye un requisito del perfil profesional para diseñar, implementar y evaluar acciones orientadas a comprender y mejorar la formación de una generación de estudiantes que han nacido en un entorno digital (Basantes-Andrade et al., 2020). A pesar de la elevada penetración de las TIC en las universidades, su uso didáctico sigue siendo bajo (Cabero-Almenara, 2020; Venegas-Ramos et al., 2020).

Si bien el profesorado universitario reconoce el potencial de las TIC y su efecto positivo en la enseñanza y el desarrollo de las competencias del siglo XXI en los estudiantes (Liesa-Orús et al., 2020; Toktamysov et al., 2021), la evidencia empírica acumulada muestra resultados dispares sobre su nivel de competencia digital que oscilaría entre el nivel “bajo” (Alarcón et al., 2020; Guillén-Gámez et al., 2021a), “bajo-medio” (Zhao et al., 2021), “moderado” o “intermedio” (Bilbao Aiausti et al., 2021; Pérez-López & Yuste Tosina, 2023), “aceptable” (Torres Barzabal et al., 2022), hasta alcanzar al nivel “medio/medio-alto” (Nebot et al., 2021). Las áreas competenciales en las que el profesorado universitario presenta niveles más altos de dominio digital son, según Campoy Aranda et al. (2021), las de creación de con-

tenidos digitales (28,6%), información y alfabetización digital (27%), comunicación y colaboración (26,5%), frente a las áreas de resolución de problemas (11,9%) y seguridad (5,9%) en las que el dominio competencial es muy bajo.

En este punto resulta fundamental identificar los factores que inciden en la adquisición y mejora de dicha competencia, aunque apenas un 15% de las investigaciones en el ámbito universitario se interesan por esta cuestión (Zhao et al., 2021). La literatura que estudia los factores que intervienen en el dominio digital del profesorado ha venido centrándose en las variables personales –género o edad– (Basantes-Andrade et al., 2020; Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, et al., 2021; Lucas et al., 2021) o en las contextuales –experiencia profesional o campo de conocimiento– (Guillén-Gámez, Cabero-Almenara, et al., 2021; Santos et al., 2021). Otros estudios han analizado, en menor medida, el impacto de la experiencia previa con las tecnologías (Núñez-Canal et al., 2022). Por ejemplo, la encuesta realizada por Marek et al. (2021) con 418 docentes universitarios de todo el mundo para explorar la experiencia de estos en la conversión de las clases presenciales a clases a distancia ha revelado que aquellos docentes con experiencias previas en la enseñanza en línea responden de manera más positiva a la adaptación a un entorno de enseñanza remota. Existen, por tanto, otros componentes personales –como pueden ser la actitud o las creencias– que predisponen a la incorporación de las TIC en la práctica docente (Cheng et al., 2022; García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2021; Ruiz-Aquino et al., 2022; Torres Barzabal et al., 2022). Las creencias de los docentes se refieren a sus percepciones sobre cómo la tecnología puede mejorar el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza. En este sentido, el uso de las TIC está estrechamente relacionado con la actitud de los docentes.

Por su parte, Myyry et al. (2022) han constatado que la experiencia del profesorado durante la enseñanza remota de emergencia ha incrementado la sensación de competencia digital con independencia de las creencias anteriores sobre la educación a distancia. Así, la autoconfianza y el autoconcepto del profesorado sobre su capacidad de adaptación a los entornos digitales y la percepción de su propia competencia digital se confirman como variables que han incidido favorablemente en la transición a la ERE. Es el caso del estudio de Vergara-Rodríguez et al. (2022) realizado con 908 docentes de universidades iberoamericanas. Por su parte, los resultados del estudio de Amhag et al. (2019) llevado a cabo con 105 docentes de universidades suecas revelan que los docentes necesitan identificar

la plusvalía pedagógica de las tecnologías digitales en su propio contexto de enseñanza aprendizaje para incrementar la motivación en el uso de estas.

Existe en la literatura científica una ausencia notable de estudios que analicen un componente esencial en la competencia digital: la formación. Esta variable es especialmente relevante si se tiene en cuenta que la transición a la enseñanza remota se realizó de manera urgente y sin margen de tiempo para que el profesorado, sin competencia digital o con un bajo dominio de esta, pudiera adquirirla. Estudios previos han destacado la formación como principal factor predictivo en el uso de la tecnología educativa (R.-J. Chen, 2010). Por ejemplo, Lee y Lee (2014) muestran un aumento significativo en el potencial de la autoeficacia de los docentes para la integración de la tecnología después de realizar un curso sobre el tema. En línea con los anteriores, estudios más actuales (Basantés-Andrade et al., 2020) apuntan que la formación del profesorado es esencial para lograr un desarrollo óptimo de la competencia digital por lo que la existencia o ausencia de formación durante el confinamiento pueden relacionarse con un mayor dominio digital (Portillo et al., 2020). En una investigación realizada en el contexto de la pandemia con 910 docentes de universidades paraguayas, Campoy Aranda et al. (2021) revelan que el 16,8% adquiere la competencia digital durante su formación inicial, el 55,8% durante su formación continua, un 23,1% se considera autodidacta y el 4,3% carece de formación digital. En el contexto español, los resultados del estudio de Pozo Sánchez et al. (2020) realizado con 520 docentes de las etapas de infantil, primaria y secundaria han informado que el 10% carece de formación en competencia digital frente a un 22,5% que posee una formación muy alta. El grupo más numeroso, 32,5%, es el que presenta una formación media en competencia digital. Esta exigua formación digital provoca una falta de motivación y poca iniciativa para integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Batanero et al., 2021).

1.2 Dimensión educativa

La literatura relacionada con la segunda dimensión del marco analítico permite, en primer lugar, conocer mediante diferentes estudios cuáles han sido las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas durante la ERE desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Esto supone analizar, en primer lugar, el tipo

de herramientas digitales empleadas por los docentes y, en segundo lugar, los modos de comunicación e interacción entre profesorado y estudiantes.

1.2.1 Herramientas digitales de apoyo a la docencia

Además del equipamiento tecnológico y la competencia digital, la calidad y eficacia de la enseñanza a distancia depende del modelo de enseñanza-aprendizaje, del apoyo y seguimiento a los estudiantes por parte del profesorado (del Arco et al., 2021), así como del tipo de interacción docente-estudiante (Bao, 2020; Sun, 2016). Diversos estudios destacan que el modelo educativo adoptado durante la ERE ha consistido fundamentalmente en trasladar a los entornos virtuales los contenidos digitalizados que se impartían en las aulas presenciales (Assunção Flores & Gago, 2020; Zhang et al., 2020) y ello a pesar de que las aulas virtuales, muy extendidas en las universidades, permiten el uso de múltiples herramientas para la gestión de contenidos, la promoción de la comunicación y la cooperación, así como la realización de tutorías y de evaluaciones.

En cuanto al uso de herramientas digitales por parte del profesorado, diversos autores (Mercader, 2019; Shelton, 2014) distinguen las tecnologías *core* de las *marginales* en función de la mayor o menor frecuencia de su uso pedagógico. Entre las primeras estarían las presentaciones visuales, los foros de discusión y los buscadores, mientras que el uso de blogs, wikis y redes sociales corresponden a las segundas. Estudios previos (Mercader & Gairín Sallán, 2017) han puesto de manifiesto que las herramientas que el profesorado ha integrado o ha utilizado en alguna ocasión en las clases presenciales son las presentaciones virtuales – PowerPoint o Prezi– (97%); plataformas virtuales –Moodle o campus virtuales de las universidades– (89,2%); plataformas de vídeo –YouTube, TED, Vimeo– (83,7%); y, en menor medida, han hecho un uso ocasional de redes sociales como Twitter (9,5%), Facebook (11,4%) u otras (11,6%). Area Moreira (2018) ha constatado igualmente que los objetos digitales más utilizados en las aulas virtuales son los documentos de textos y las presentaciones multimedia de diapositivas, siendo minoritarios los de naturaleza audiovisual. Este resultado viene a corroborar que los docentes hacen uso de aquellas tecnologías que son coherentes con sus prácticas docentes (Marcelo-García et al., 2015). Recientes revisiones de

la literatura confirman esta tendencia. En la de Fernández-Batanero et al. (2021) se constata que los docentes universitarios manejan las TIC principalmente para actividades básicas como la presentación de recursos visuales o para programas de tratamiento de textos, seguidos del acceso a Internet y, en menor medida, para otras aplicaciones más avanzadas como la creación y edición de recursos digitales. Bilbao Aiausti et al. (2021), por su parte, concluyen que la plataforma *Moodle*, en la que los docentes universitarios alojan los contenidos que imparten en las clases presenciales, es el recurso digital más usado.

También en el contexto de la crisis sanitaria diversas fuentes destacan la tendencia del profesorado a utilizar herramientas del campus virtual y videoconferencias (Barada et al., 2020; Bustos Díaz et al., 2021). Por ejemplo, el estudio realizado por García Martín y García Martín (2021) con 108 docentes españoles de todas las etapas educativas revela que las herramientas empleadas de modo preferente han sido las plataformas educativas –*Moodle* y *Google Classroom*–, seguidas de herramientas de edición de contenido colaborativo entre docentes, encuestas en línea y grabación de audio y vídeo. Asimismo, los resultados del estudio de Damşa et al. (2021) con 171 docentes universitarios de Noruega muestran que, si bien la mayoría se decantan por herramientas de enseñanza en línea que apenas habían utilizado antes de la pandemia, muchos optan por la opción “segura o más cómoda” de las conferencias pregrabadas. Por tanto, aunque la mayoría de los docentes han comenzado a utilizar herramientas nuevas, éstas se han limitado únicamente a las “necesarias” (Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2022).

De lo anterior se desprende que el modelo de enseñanza sigue siendo predominantemente textual y que la funcionalidad de las aulas virtuales consiste sobre todo en reproducir los objetos didácticos que se han utilizado tradicionalmente en la docencia universitaria. Sin embargo, como señalan García-Peñalvo y Corell (2020), la sustitución de la hora de clase presencial en el aula por otra hora de clase síncrona en una sala virtual con una herramienta de videoconferencias no se puede considerar como la mejor opción en una educación en línea.

1.2.2 Modos de comunicación e interacción

La interacción docente-estudiante y entre estudiantes es un componente fundamental de la enseñanza en línea (Francescucci & Rohani, 2019; Ragusa, 2017) ya que proporciona "un sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje significativa", contribuyendo así a la "experiencia de aprendizaje en línea de los estudiantes" (Händel et al., 2020: 2). En este sentido, no solo es importante la cantidad sino también la calidad de la interacción (Castaño-Muñoz et al., 2014), es decir, un elevado grado de participación e implicación de los actores clave de la educación. La forma en la que el docente establece su presencia en el entorno de enseñanza virtual –síncrona o asíncrona– tiene un efecto importante en la experiencia global del aprendizaje de los estudiantes. En el entorno de aprendizaje síncrono los estudiantes asisten en directo a las clases, existen interacciones docente-estudiante en tiempo real y hay posibilidad de recibir retroalimentación inmediata. En cambio, en los entornos de aprendizaje asíncrono el contenido del aprendizaje está disponible en diferentes sistemas y foros de aprendizaje, pero no mediante clases o conferencias en directo por lo que no es posible ni la retroalimentación instantánea ni la interacción docente-estudiante en tiempo real (Baker, 2011).

La evidencia empírica muestra resultados dispares en relación con los beneficios del aprendizaje síncrono o asíncrono. Unos autores destacan que el aprendizaje síncrono proporciona más inmediatez que el asíncrono (Baker, 2011; Chakraborty & Nafukho, 2015; Francescucci & Rohani, 2018) y rompe la sensación de aislamiento al generar un sentimiento de pertenencia (Ragusa, 2017; Watts, 2017; Yang & Liu, 2007), además de mejorar el rendimiento (Duncan et al., 2012). Otros, en cambio, respaldan en sus conclusiones las preferencias de los estudiantes por un modelo de interacción que combine modos síncronos y asíncronos porque optimizan la experiencia del aprendizaje (Falloon, 2011; Giesbers et al., 2014; Hrasinski, 2008; Moallem, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, parece razonable inferir que en un escenario de aislamiento domiciliario en el que los estudiantes deben hacer un esfuerzo extra de autodisciplina y organización, el apoyo y el acompañamiento pedagógico hayan sido factores determinantes para aumentar su cognición y motivación (Caskurlu et al., 2020) y aliviar la sensación de soledad (Händel et al., 2020). Sin

embargo, algunos autores señalan que los docentes no poseen una concepción metodológica que favorezca la comunicación interpersonal (Jurado Ronquillo et al., 2020), lo que dificulta la construcción de relaciones sociales en línea (Wilson et al., 2020).

Circunscrito al contexto de la ERE, los resultados del estudio de Roig-Vila et al. (2020) revelan la preferencia de los estudiantes por la comunicación audiovisual síncrona. En cambio, los estudiantes universitarios que participaron en el de L. Sun et al. (2020) eligen una combinación de sesiones síncronas y asíncronas. En el caso de los docentes, otras investigaciones (Pérez-López & Alzás García, *en prensa*; Pérez-López et al., 2021) han destacado que estos optaron durante el confinamiento por un entorno de aprendizaje en directo y en diferido apoyándose en los correos electrónicos, los foros virtuales o los *chats* para interactuar con los estudiantes.

1.3 Dimensión psicoemocional

La pandemia del COVID-19 ha tenido un fuerte impacto en el bienestar emocional y, por tanto, en la salud mental. La presión experimentada por docentes y estudiantes para adaptarse a un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje con los consiguientes requerimientos tecnológicos –equipamiento, conectividad, competencia digital– y educativos –herramientas tecnológicas de apoyo a la docencia, interacción y comunicación entre docentes y estudiantes, etc.– ha podido agravar aún más el estado de salud mental y bienestar emocional que de por sí padecía la población en el contexto de la pandemia. A estos problemas educativos se sumaron otros de carácter social y personal como la ausencia de contacto personal con familiares y amigos, aislamiento obligatorio en los hogares, la amenaza a perder el puesto de trabajo propio o de algún familiar, o el temor a que el virus les infectara a ellos o a los seres queridos.

Teniendo esto en cuenta, este apartado examina la literatura interesada por los niveles de satisfacción de docentes y estudiantes con el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y por la incidencia que la traslación a dicho ecosistema haya podido tener en su salud mental.

1.3.1 Satisfacción con la enseñanza remota de emergencia

La pedagogía de los cuidados (Bali, 2020; Bozkurt et al., 2020) ha sido un tema que se ha popularizado durante la crisis del COVID-19 y que sigue siendo esencial después de esta. Entre los elementos que destacan en esta pedagogía del cuidado se encuentran escuchar a los estudiantes, entablar con ellos un diálogo abierto y proporcionar apoyo para abordar los problemas derivados de la pandemia. Con el objetivo de contrarrestar o mitigar los efectos negativos en la salud mental de los estudiantes, en especial de los más vulnerables, la adopción de actitudes de empatía, compasión, inclusión y cuidados por parte del profesorado ha sido esencial. Si bien el profesorado universitario ha realizado grandes esfuerzos para entender las circunstancias personales de sus estudiantes (Archambault & Borup, 2020; Aristovnik et al., 2020), algunas investigaciones evidencian la poca interacción y la escasa atención que se ha prestado al bienestar emocional de estos últimos (del Arco et al., 2021). Otros estudios, por el contrario, han destacado la percepción positiva del profesorado acerca del apoyo recibido de las autoridades académicas proporcionándoles la orientación e información necesarias para adaptar sus clases a la modalidad virtual (Pérez-López & Alzás García, *en prensa*; Watermeyer et al., 2021).

En cuanto a la percepción del incremento de las tareas académicas como consecuencia de la transición a la ERE, la mayoría de las investigaciones coinciden en que ha existido un aumento en la carga de trabajo tanto en los estudiantes (Aristovnik et al., 2020; Grinberga Zalite & Zvirbule, 2020; Trung et al., 2020) como en los docentes (Bozkurt et al., 2020; Marek et al., 2021; Portillo et al., 2020), lo que habría acarreado mayores niveles de ansiedad y estrés en ambos (Li et al., 2020).

Existen discrepancias en la literatura con respecto a los efectos de la pandemia en el rendimiento académico. Engelhardt et al. (2021) concluyen en un estudio en el que comparan el rendimiento académico de estudiantes afectados por la pandemia con el de estudiantes de periodos no afectados que no existen diferencias significativas en el rendimiento a lo largo de los semestres. En cambio, la investigación de Aucejo et al. (2020) realizada con 1564 estudiantes de una universidad del estado de Arizona en Estados Unidos muestra una disminución en el rendimiento académico en el 50% de los participantes. Finalmente, otras investigaciones destacan una mejora en el rendimiento. Por ejemplo, la de Iglesias-Pradas et al. (2021) efectuada a una muestra de 43 estudiantes de la Escuela de Ingeniería

de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid revela que el rendimiento académico general de los estudiantes es significativamente mejor que el de la enseñanza tradicional presencial. Resultados similares se han obtenido en investigaciones con muestras más amplias; por ejemplo, en la de Alam y Asimiran (2021), con una participación de 240 estudiantes de una universidad de Bangladesh, y en la de Vargas-Ramos et al. (2022) en la que participaron 341 estudiantes de una universidad pública en el Estado de Hidalgo en México.

A la vista de esta disparidad, resulta complejo determinar los factores que con más fuerza han podido incidir en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios durante la pandemia. Es posible que aquellos que tuvieron que hacer una transición abrupta e involuntaria al aprendizaje en línea no estuvieran preparados para funcionar con éxito en este entorno de aprendizaje (Baladrón Pazos et al., 2020; Fidalgo et al., 2020). En este sentido, variables contextuales como la falta de un lugar tranquilo para el estudio, las dificultades para acceder a los materiales de las clases virtuales o carecer de una adecuada conexión a Internet han contribuido a agravar el rendimiento académico (Barada, Doolan, Burić, et al., 2020; Cicha et al., 2021). La necesidad de adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje puede igualmente haber repercutido en el rendimiento académico debido a la falta de confianza, certeza o aceptación del aprendizaje en línea (Bower, 2019; Sollitto et al., 2018). La literatura también destaca el escaso desarrollo de las habilidades de autorregulación (Broadbent & Poon, 2015) y de gestión del tiempo para comprometerse efectivamente con un entorno de aprendizaje en línea (Patricia Aguilera-Hermida, 2020). En cambio, disponer de habilidades en el uso de la tecnología han contribuido a una mejora del rendimiento académico (Iglesias-Pradas et al., 2021).

Además de las variables contextuales, el rendimiento académico ha estado condicionado por factores psicológicos (Aristovnik et al., 2020; Lister et al., 2021). Por ejemplo, los estudios de Abdullah et al. (2022) y di Malta et al. (2022) destacan que la salud mental ha actuado durante la pandemia como el factor de predicción más fuerte del bajo rendimiento académico. El aislamiento social también aumenta las posibilidades de obtener un mal rendimiento académico en los estudiantes con peor salud mental (Giusti et al., 2021). De igual modo, las creencias de autoeficacia académica de los estudiantes inciden en el rendimiento (Schneider & Preckel, 2017). Estudios previos han confirmado que la motivación y el compromiso tam-

bién actúan como predictores del rendimiento académico (Lazowski & Hulleman, 2016; Padilla-Walker et al., 2013). En el contexto del COVID-19, algunas evidencias han confirmado un descenso en las expectativas de rendimiento académico con respecto a cohortes anteriores (Patricia Aguilera-Hermida, 2020). Sin embargo, otros estudios han revelado que no existen diferencias significativas entre las creencias de autoeficacia y los resultados del rendimiento académico (Talsma et al., 2021). Es decir, que en la práctica las expectativas negativas no se han traducido en un empeoramiento del rendimiento académico a causa de la pandemia.

Teniendo en cuenta las discusiones precedentes, se atisban ya algunos de los factores desencadenantes de una mayor o menor satisfacción de estudiantes y docentes con la enseñanza remota de emergencia. La satisfacción puede describirse como la experiencia de recibir los resultados esperados; en otras palabras, la satisfacción o insatisfacción es el resultado del contraste entre resultados percibidos y expectativas (Muhsin et al., 2020). Por tanto, puede afirmarse que docentes y estudiantes han experimentado satisfacción o insatisfacción con la enseñanza remota de emergencia cuando el rendimiento percibido ha superado la expectativa percibida (Fuchs, 2021).

Entre los factores que motivan el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con la ERE, la evidencia empírica ha señalado la preparación para el aprendizaje en línea (Oliveira et al., 2021); el papel desempeñado por las universidades durante la pandemia (Aristovnik et al., 2020; Sahu, 2020); el diseño de la enseñanza virtual (Chowdhury & Mahapatra, 2021; Orlov et al., 2021); el apoyo académico y emocional de los docentes (Abdullah et al., 2022; Caskurlu et al., 2020; Descals-Tomás et al., 2021); las actitudes hacia las tecnologías (Patricia Aguilera-Hermida, 2020) o la competencia digital del profesorado para impartir clases en línea (Yan-Li et al., 2022). En todo caso, la literatura no arroja resultados concluyentes sobre esta cuestión. Algunos autores indican que ha existido un sentimiento generalizado de insatisfacción (Abbasi et al., 2020; Acharya, 2020; Besser et al., 2022; del Arco et al., 2021; Dwidienawati, 2020; Rohman et al., 2020; Trung et al., 2020). Por ejemplo, el estudio de Acharya (2020) en el que participaron 300 estudiantes de una universidad de Nepal evidencia que el 73,7% no están satisfechos con las clases en línea y el 61,7% prefiere las clases presenciales. Resultados similares se obtienen en la investigación que Abbasi et al. (2020) llevaron a cabo en una universidad pakistaní: del total de la muestra, 383 estudiantes, el

77,4% afirma haber tenido una experiencia negativa con la enseñanza virtual y el 86% que esta enseñanza tiene menos impacto educativo que la presencial. Yan-Li et al. (2022) reportan en el estudio realizado con 1.195 estudiantes universitarios procedentes de Tailandia, Malasia, Indonesia y China que solo el 31% se muestran satisfechos con los cursos en línea. En el contexto universitario español, Del Arco et al. (2020) concluyen que la mayoría de los 893 estudiantes procedentes de distintas universidades españolas que participan en el estudio tampoco están satisfechos con la enseñanza en línea.

En contraposición, otros estudios concluyen que los estudiantes expresan satisfacción con la ERE (Aristovnik et al., 2020; Bogdandy et al., 2020; Chowdhury & Mahapatra, 2021; Nenko et al., 2020; Y. Sun et al., 2020). El estudio a escala global de Aristovink et al. (2020) demuestra la satisfacción generalizada de los estudiantes con las sesiones en línea y las tutorías, con el apoyo docente y con la información aportada por las universidades. Los estudiantes que expresan puntuaciones de satisfacción más alta con la nueva forma de enseñanza, con el apoyo docente y con la información periódica proporcionada por la universidad, también presentan un mayor nivel de satisfacción con el papel desempeñado por su universidad durante la pandemia. La investigación de Nenko et al., 2020 realizada a una muestra de 540 estudiantes de universidades de Ucrania revela un impacto positivo de la educación en línea, siendo muy significativo el porcentaje de universitarios que afirman sentirse completamente satisfechos, más del 60%. En términos muy parecidos, la investigación de Chowdhury y Mahapatra (2021) también evidencia una global satisfacción con las metodologías y técnicas de enseñanza virtual.

Aunque los estudios realizados hasta la fecha sobre el grado de satisfacción del profesorado son más bien escasos, la mayoría de ellos han destacado que los factores que intervienen en la experiencia del profesorado con la migración de las clases presenciales a la enseñanza remota guardan relación con la (in)sostenibilidad de la enseñanza a distancia en situaciones de emergencia, las necesidades de formación y preparación del profesorado, la preocupación del profesorado por las necesidades y desigualdades de los estudiantes (VanLeeuwen et al., 2021), además de con la falta de competencias digitales para impartir clases en línea (Kerr-Sims & Baker, 2021; Vergara-Rodríguez et al., 2022).

La investigación de Joshi et al. (2022) realizada con 152 docentes de una uni-

versidad privada estatal de la India indica que la mayoría de los participantes están satisfechos con la ERE. Los factores que contribuyen a ello son la flexibilidad en la programación de las clases y una mejor conectividad a Internet desde casa. Sin embargo, la interacción entre el profesorado y los estudiantes es el factor que ofrece la mayor correlación con la satisfacción percibida por el profesorado. Resultados similares se encuentran en el estudio de Blundell et al. (2020) en el que participan 382 docentes de universidades públicas y privadas del estado de Ohio en Estados Unidos. En él identifica que el componente de mayor incidencia en la satisfacción de los docentes con la enseñanza en línea es la interacción profesor-estudiante; en cambio, la falta de experiencia técnica, soporte técnico y el desconocimiento del uso de plataformas en línea son los aspectos que contribuyen a una menor satisfacción. Por su parte, Alqabbani et al. (2021) constatan que el 79,6% de los 401 docentes que participan en el estudio procedentes de una universidad de Arabia Saudita presentan altos niveles de satisfacción. Los investigadores motivan estos niveles por la infraestructura tecnológica aportada por la universidad a los docentes (ordenador portátil personal, acceso gratuito a Internet en el campus, soporte técnico rápido y eficiente) y la formación en el uso de herramientas tecnológicas. Finalmente, en el estudio de Myyry et al. (2022), los docentes de una universidad finlandesa (n=265) informan de que sus experiencias con la enseñanza a distancia se relacionan positivamente con el propósito de utilizar herramientas digitales y con la creencia en la utilidad de la enseñanza a distancia.

1.3.2 Salud y bienestar psicoemocional

El estudio de los efectos que la pandemia ha tenido en la salud mental y el bienestar de la población ha atraído un gran interés en la literatura científica (Brooks et al., 2020; Qiu et al., 2020; Xiong et al., 2020). Otro tanto ha sucedido en relación con docentes y estudiantes (Cao et al., 2020; Grubic et al., 2020; Pan, 2020) hasta el punto de convertirse, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), en uno de los cuatro desafíos para promover el aprendizaje digital y la colaboración en línea durante el confinamiento.

Además de encarar los problemas generales derivados de la crisis sanitaria como cambios en la rutina diaria habitual (T. Chen & Lucock, 2022), pérdida de fa-

miliares (Hamza et al., 2021); distanciamiento social (Beunoyer et al., 2020; Shah et al., 2020; Son et al., 2020), temor a perder el empleo (Sundarassen et al., 2020), o miedo a contagiarse o tener un familiar contagiado (Chaudhary et al., 2021), los estudiantes universitarios han tenido que lidiar con desafíos educativos específicos como la adaptación repentina a un modelo de enseñanza a distancia (Acharya, 2020; Charbonnier et al., 2022; Sahu, 2020) que requería autorregulación para desarrollar tareas propias de la modalidad telemática (Onyema et al., 2020) y un nuevo formato de la comunicación (VanLeeuwen et al., 2021). En muchos casos, esto ha supuesto una sobrecarga de trabajo (Aristovnik et al., 2020), dificultades para implicarse de manera efectiva con la educación remota (Rapanta et al., 2020) y la consiguiente percepción de un descenso en el rendimiento académico (Abbasi et al., 2020). Lo anterior se ha visto agravado por problemas relacionados con las tecnologías digitales (Pan et al., 2020; Xie et al., 2020), ya fuera por la falta de equipamiento o conectividad (di Malta et al., 2022; Kapasia et al., 2020) o por falta de competencia digital (Vergara-Rodríguez et al., 2022).

En la comunidad científica existe prácticamente unanimidad con respecto al impacto negativo que todos estos problemas han tenido en la salud y el bienestar mental y emocional de los estudiantes al desencadenar un aumento de la sensación de estrés y de los síntomas de ansiedad y depresión (Aslam et al., 2021; Barbosa-Camacho et al., 2022; Cao et al., 2020; Charbonnier et al., 2022; Faisal et al., 2022; Krifa et al., 2022; Odriozola-González et al., 2020; Wang et al., 2022). Una investigación realizada con 1.173 estudiantes de una universidad del Norte de Inglaterra indica altos niveles de ansiedad y depresión, con más del 50% de los estudiantes con niveles superiores a los límites clínicos, y niveles relativamente bajos de resiliencia. Los niveles más altos de angustia se asocian con niveles más bajos de ejercicio, niveles más altos de consumo de tabaco y una serie de acontecimientos de la vida relacionados con la pandemia y el confinamiento, como la cancelación de eventos, el empeoramiento de las relaciones personales y las preocupaciones económicas (T. Chen & Lucock, 2022). Otro estudio llevado a cabo en Hong Kong con 255 estudiantes universitarios informa de altos niveles de depresión asociados a una percepción negativa del apoyo de los compañeros de clase (Sun et al. 2020). El estudio de Abdullah et al (2022) basado en una muestra de 400 estudiantes de universidades públicas de Malasia constata la angustia psicológica por el incremento en el nivel de miedo relacionado con la incertidumbre

que caracterizó los primeros compases de la pandemia. El miedo no se limita a los problemas del COVID-19, sino también al aprendizaje en línea y su infraestructura, al deterioro de su comportamiento y su interacción social durante la pandemia. En términos similares, Kapasia et al. (2020) han descubierto que la deficiente conexión a internet y un entorno inadecuado, entre otras causas, conducen a la depresión y ansiedad de los estudiantes. Por su parte, Giusti et al. (2021) han identificado que la educación a distancia es el factor de predicción más fuerte de los problemas de salud mental y del bajo rendimiento académico.

En cuanto al bienestar emocional de los estudiantes, los participantes en el estudio de Aristovnik et al. (2020) subrayan los sentimientos de esperanza, alegría y orgullo entre las emociones positivas. Entre las negativas, la ansiedad, la frustración, la ira, la desesperanza y la vergüenza ocupan el primer lugar. En general, los estudiantes proporcionan información sobre un número relativamente bajo de emociones positivas y un número relativamente alto de negativas. Estas emociones dependen en gran medida del nivel de cambio en la rutina habitual y del apoyo social que recibieron durante ese periodo de tiempo.

La salud mental del profesorado no es un tema que haya merecido el interés de la comunidad científica a partir del estallido de la pandemia por COVID-19. Al menos no tanto como el que ha despertado en los estudiantes. Está documentado que el colectivo presenta un mayor deterioro de la salud mental y física durante el ejercicio profesional, así como un progresivo deterioro de la calidad de vida y de las condiciones sociales en comparación con otras profesiones. Lo anterior se debe a la gran carga de trabajo, las largas jornadas laborales, la falta de equilibrio personal y profesional o el gran número de estudiantes (García-Carmona et al., 2019; Vega-Fernández et al., 2021; Watts & Robertson, 2011). Por tanto, la proporción de docentes con riesgo de desarrollar una enfermedad mental es comparativamente alta. Es de suponer que todos estos problemas han podido agravarse al transitar al aprendizaje en línea con tan poca antelación (Akour et al., 2020; Müller et al., 2021) ya que los docentes tuvieron que dedicar tiempo extra a rediseñar los contenidos de las asignaturas, aprender a utilizar las tecnologías o mantener reuniones en línea (Kita et al., 2022; Sahu, 2020). A esto hay que sumar la incertidumbre, la carga de trabajo, la percepción negativa de la profesión o la preocupación por el bienestar de los demás (Kim et al., 2022). Todo ello no solo

ha afectado a su salud mental, sino que también el profesorado que ha percibido el cambio como una amenaza ha experimentado más agotamiento y ha recibido más evaluaciones negativas de los estudiantes (Daumiller et al., 2021).

Los estudios realizados muestran claramente que el profesorado de todo el mundo ha sufrido un aumento de los problemas de salud mental, como depresión, ansiedad y estrés. Una investigación con 439 docentes bangladesíes –desde la educación primaria hasta la universidad– revela una prevalencia de la depresión, la ansiedad y el estrés del 35,4%, el 43,7% y el 6,6%, respectivamente, y demuestra que los docentes con un mejor estado de salud y un mayor uso de los medios sociales y electrónicos tienen menos posibilidades de experimentar estos problemas (Hossain et al., 2022). Por otra parte, Vergara-Rodríguez et al (2022) han llevado a cabo un estudio con 908 docentes universitarios procedentes de 21 países iberoamericanos que evidencian niveles moderados de estrés debido a la pandemia. Además, los datos presentan una correlación negativa entre el estrés pandémico y las variables competencia digital, aspectos profesionales vinculados a la misma, autoconfianza y adaptación a los entornos digitales. El estudio de Kita et al. (2022) con 537 docentes universitarios japoneses evidencia la situación de riesgo de padecer enfermedad mental en el 33,5% de los docentes, dato que duplica al registrado antes de la pandemia (15,3%). De los cuatro factores de riesgo identificados –número de clases impartidas en línea, tiempo necesario para preparar esas clases, retos relacionados con la tecnología requerida para impartir clases en línea y nivel de satisfacción con los servicios de apoyo prestados por la universidad– dos de ellos representan factores de riesgo significativos para la mala salud mental del profesorado. El primero, asociado con la tecnología, indica que el profesorado que declara tener dificultades para utilizar las tecnologías es más susceptible de sufrir peor salud mental; el segundo, el nivel de satisfacción con los servicios de apoyo a la universidad, muestra que aquellos docentes que manifiestan un mayor nivel de satisfacción mantienen una buena salud mental. En cambio, el número de clases impartidas en línea y el tiempo de preparación de las clases son débiles predictores de la salud mental.

En España, Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) y Santamaría et al. (2021) han demostrado un aumento de la depresión, la ansiedad y el estrés del profesorado cuya prevalencia se sitúa por encima del 30% en depresión y del 50% en ansiedad

y estrés, respectivamente. Todo esto motivado, entre otros factores, por padecer enfermedades crónicas, convivir con familiares con enfermedades crónicas o infectados por COVID-19, por la sensación de incertidumbre sobre el trabajo y la vida, así como por la exposición incesante a noticias negativas en los medios sociales y electrónicos.

2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El papel esencial de las universidades en la promoción de la ciudadanía global fue declarado por la UNESCO en 1998 en la primera Conferencia sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) y ratificado en la segunda Conferencia de 2009 (UNESCO, 2009). En ambas, se instaba a las universidades no solo a poner en práctica estrategias pedagógicas y metodológicas encaminadas a introducir contenidos sobre ciudadanía global en los planes de estudio de Grados y Posgrados, sino a reorientar en esa misma dirección la investigación y la transferencia de conocimiento para cumplir de manera efectiva su función social, esto es, educar, investigar y transformar.

Aunque la adopción de la ECG ha sido más lenta en las Instituciones de Educación Superior que en el sistema educativo no universitario (Bourn, 2015), ha despertado en los últimos 20 años un creciente interés (Harshman et al., 2015; Maguth & Hilburn, 2015) y una expansión casi a escala planetaria (véase, Hahn, 2015; Moon & Koo, 2011; Ramirez & Meyer, 2012; Yemini, 2014). Todo ello motivado por los siguientes fenómenos: los procesos de internacionalización de las IES (Clifford & Montgomery, 2017); la influencia ejercida por la ideología neoliberal en la gestión, organización y misión de las universidades (Sen, 2021) sustituyendo sus objetivos tradicionales por una excesiva preocupación por la empleabilidad de los estudiantes para el mercado global (Hammond & Keating, 2018); y la necesidad de promover en la comunidad universitaria una perspectiva global acerca de los problemas actuales (Green, 2019). A pesar del interés teórico y político que ha generado, la ECG está sometida a numerosas críticas e interpretaciones (Andreotti, 2006, 2011; Gaudelli, 2016; Pais & Costa, 2020; Peters et al., 2008; Reimers et al., 2016; Shultz, 2007; Torres, 2017) por la falta de consenso en torno a lo que significa la ciudadanía global (Dunn, 2002; Gaudelli & Fernekes, 2004; Noddings, 2005).

Los académicos han desarrollado un modelo ecológico para explicar la agencia del profesorado en el desarrollo de la ciudadanía global afirmando que es el resultado de la interacción de factores individuales y factores contextuales o estructurales (Biesta et al., 2017; Chaaban et al., 2021; Jiang, 2021; Molla & Nolan, 2020). Los primeros tienen que ver con la concepción del profesorado sobre la

ciudadanía global, sus creencias políticas, su identidad, sus experiencias, sus historias de vida, etc. (Ghosn-Chelala, 2020; Knowles, 2018; Knowles & Castro, 2019; N. Patterson et al., 2012; Rapoport, 2010). Los factores contextuales o estructurales que influyen en la enseñanza de la ciudadanía global aluden a las normas, recursos disponibles, cultura institucional, antecedentes de los estudiantes o el sistema político más amplio (Akar, 2012; Bourn et al., 2017; Cohen, 2017; Reichert & Torney-Purta, 2019; Schugurensky & Wolhuter, 2020; Tarozzi & Mallon, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se explora la literatura relacionada, por un lado, con los factores que afectan a la agencia del profesorado a la hora de enseñar en el aula contenidos sobre ciudadanía global; y, por otro, con los elementos estructurales y contextuales que coadyuvan o limitan la implementación de la ECG.

2.1 Agencia del profesorado en la implementación de la Educación para la Ciudadanía global

La agencia del profesorado se entiende comúnmente como su voluntad y capacidad para actuar en su trabajo, tanto dentro como fuera de las aulas (Toom et al., 2015). En este sentido, los docentes son los agentes más influyentes en la forma y el grado en el que la ECG se implementa en las mismas (Goren & Yemini, 2016; Guo, 2014; Schweisfurth, 2006). Por tanto, sin su implicación no es posible hablar de un desarrollo efectivo de la ciudadanía global. En este punto, la literatura se ha interesado de manera singular por las concepciones que posee el profesorado sobre ciudadanía global, por su formación para adoptar un enfoque de ciudadanía global e impartir contenidos relacionados, y por el compromiso personal y profesional para llevar estos contenidos a la práctica.

2.1.1 Conocimiento y formación del profesorado sobre la ciudadanía global

Si bien el profesorado reconoce la importancia de integrar en su práctica los contenidos relacionados con la ciudadanía global (Goren & Yemini, 2017), su utilización en las aulas es paradójicamente escasa (Rapoport, 2010). El conocimiento conceptual acerca de la ECG también es crucial en la práctica docente

(Ghosn-Chelala, 2020). Resulta, por tanto, imprescindible estudiar las concepciones que éstos manejan sobre el significado de la ciudadanía global y cómo la desarrollan. A este respecto, las investigaciones empíricas y los análisis teóricos demuestran que los conceptos de ciudadanía y de ciudadanía global pueden tener diferentes significados y que en ellos se encuentran integradas diferentes ideologías políticas (Veugelers, 2021).

En el contexto español, Pérez-Rodríguez et al. (2022) describen diferentes itinerarios de las concepciones de los profesores universitarios sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía siendo mayoritarias, en el primer caso, las referidas a una idea de ciudadanía participativa, caracterizada por colaborar y cooperar con el medio ambiente, así como por ser consciente de la influencia de las propias acciones en los demás. En cambio, la concepción de la educación para la ciudadanía se centra más en cuestiones metodológicas que en los propios contenidos. Éstas se basan en aumentar la participación de los estudiantes a través de dinámicas de aula. Por su parte, Myers (2006) pone de manifiesto en una investigación en la que participan docentes de Estados Unidos que estos utilizan diversos marcos y dispositivos curriculares para sensibilizar al alumnado sobre los problemas mundiales, pero carecen de una visión y de un marco conceptual claro acerca de lo que supone la ciudadanía global. En el contexto asiático, Sim et al. (2017) han examinado cómo conceptualizan la ciudadanía los profesores de estudios sociales de Singapur. Los autores revelan que la mayoría de los profesores valoran la participación a nivel personal y una minoría valora el compromiso cívico y/o se preocupa por las injusticias. Por su parte, los hallazgos de Sim y Print (2009) indican que la comprensión y la práctica del profesorado sobre educación para la ciudadanía se sitúa en tres grupos distintos: nacionalistas, socialmente preocupados y orientados a la persona. Los profesores nacionalistas tienen un fuerte sentido de la conciencia nacional y el compromiso de mantener y transmitir al alumnado los valores sociales fundamentales. Los profesores socialmente preocupados, por otro lado, ven a la sociedad y no a la nación como punto de referencia para comprender la ciudadanía. Los profesores orientados a la persona se desvinculan de su papel de ciudadanos y se centran, en cambio, en el desarrollo de todo el potencial del individuo.

La formación está estrechamente vinculada con el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre ciudadanía global. De hecho, la formación docente, tanto la inicial como la permanente, ha sido identificada por la UNESCO (2015) como un factor esencial para el éxito de la implantación de la ECG. Sin embargo, los programas de formación docente no proporcionan los conocimientos ni sobre el contenido pedagógico ni sobre el método crítico para abordar los retos de la ECG (Schweisfurth, 2006) o, si los poseen, carecen de la suficiente confianza para llevarlos a la práctica en el aula (Myers & Rivero, 2019). Las actividades orientadas a la ECG en los programas de formación suelen ser de poca calidad (M. A. Kopish, 2017; Schulz et al., 2017). Esto es especialmente problemático ya que afecta a sus conocimientos, creencias y valores en relación con la ciudadanía global en términos prácticos, analíticos, morales e institucionales (Schugurensky & Wolhuter, 2020). Por otra parte, a los formadores de futuros docentes les resulta difícil identificar las competencias necesarias para hacer frente a una realidad global en constante cambio (Ben-Peretz, 2011). Además, los programas de formación sobre ECG están preferentemente orientados hacia contextos locales más que globales (M. Kopish & Marques, 2020). A la luz de estos resultados, varias investigaciones han puesto de relieve que los programas de formación del profesorado deben ser rediseñados para que los docentes adquieran conocimientos contextuales, pedagogías y competencias relevantes (Yusof et al., 2019).

En una revisión de la literatura sobre formación del profesorado y prácticas de educación para la ciudadanía global, Ekanayake et al. (2020) revelan que los profesores ni están adecuadamente preparados para enseñar ECG ni disponen de los conocimientos necesarios para inculcar las competencias de la ECG a su alumnado. Por su parte, Tarozzi y Mallon (2019) en un estudio comparativo sobre proyectos de educación para la ciudadanía global a escala europea han indicado que aunque la formación del profesorado se considera un medio para apoyar a los docentes en el desarrollo de la confianza y la competencia para abordar la ECG en el aula y para integrarla de manera transversal en el sistema educativo, las prácticas de formación del profesorado han sido poco exploradas en la literatura, centrándose las investigaciones sobre todo en las experiencias de los docentes en el aula. En una revisión de la literatura de alcance mundial realizada por Goren y Yemini (2017) se ha puesto de manifiesto que los programas de formación docente destinados a la promoción de la ECG deberían enfatizar las dificultades

que enfrenta el profesorado al implementar la ECG en el aula, en lugar de limitar la discusión a sus muchos beneficios potenciales.

2.1.2 Compromiso personal y profesional del profesorado con la ciudadanía global

Comprender los sistemas sociales y políticos y cómo comprometerse con ellos mediante la participación cívica y política es un aspecto importante en el desarrollo de la ciudadanía global (Albalá-Genol et al., 2019). De hecho, el compromiso cívico global es una de las tres dimensiones que incluye el concepto de ciudadanía global (Morais & Ogden, 2011) y constituye un bagaje personal fundamental para el profesorado que enseña ciudadanía (Schugurensky & Myers, 2003). Se entiende por compromiso cívico global la demostración de acción y/o predisposición a reconocer los problemas de la comunidad local, estatal, nacional y global, y a responder a través de acciones como el voluntariado, el activismo político o la participación comunitaria (Morais & Ogden, 2011).

Un aspecto íntimamente relacionado con el compromiso cívico es la conciencia crítica. Esta se refiere a las formas en que las personas aprenden a analizar críticamente sus sociedades y a participar en acciones para hacer que la sociedad sea más justa y equitativa (Patterson et al., 2021). Las creencias de los docentes son otro aspecto vinculado con el compromiso sociopolítico actuando como filtros a la hora de seleccionar los temas y las actividades del aula (Fives & Buehl, 2012; N. Patterson et al., 2012).

Se sabe, sin embargo, relativamente poco sobre cómo los docentes difieren en sus creencias sobre la ECG. La escasa literatura existente ha sugerido que estas creencias varían en función de los contextos sociales (Schulz et al., 2017). Por ejemplo, Reichert y Torney-Purta (2019) analizan datos representativos de 12 países que participaron en el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) de 2009 e identifican tres perfiles de creencias del profesorado sobre los objetivos de la ECG: el grupo más pequeño enfatiza la participación escolar obligatoria; otro grupo hace hincapié en la transmisión de conocimientos; el tercero, acentúa el pensamiento autónomo. Los investigadores concluyen que la formación del profesorado se ve reforzada cuando tiene en cuenta los contextos cultu-

rales y educativos en los que se aplica. Centrados en el profesorado de Austria y Suiza, Reichert et al. (2021) han analizado, a partir de los datos del ICCS, las creencias del profesorado en relación con los objetivos que debe perseguir la educación cívica mostrando que en ambos países muchos profesores perciben los objetivos cognitivos de la educación cívica como más importantes que el aprendizaje de la participación política o comunitaria. De Schaepmeester et al. (2021), mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 65 docentes de Primaria en Flandes, han investigado cómo sus creencias sobre ciudadanía se relacionan con la forma en que enseñan ciudadanía en el aula. Los resultados muestran una presencia dominante de creencias conservadoras de ciudadanía que también se reflejan en el contenido de ciudadanía que prefieren los profesores y en los roles que se asignan a sí mismos. En el contexto estadounidense, Knowles y Castro (2019) han realizado un estudio con profesores de Secundaria de Missouri para determinar su ideología en materia de educación cívica a través de conceptos conservadores, liberales o críticos. Los investigadores exploran la relación entre las ideologías de los profesores y la justificación del sistema, así como sus creencias respecto a los comportamientos cívicos que deberían enfatizarse en el aula. Los resultados indican que las ideologías de educación cívica más conservadoras y liberales favorecen la enseñanza de formas más pasivas de ciudadanía. Sin embargo, la ideología crítica de la educación cívica se alinea con formas activas de participación cívica.

El compromiso del profesorado con la aplicación de enfoques de ciudadanía global en las aulas también está relacionado con la falta de recursos y conocimientos. Así lo han puesto de manifiesto Barth et al. (2016) que específicamente señalan la falta de apoyo en lo que a metodología, contenidos y desarrollo curricular se refiere. Otras investigaciones que apuntan en esa dirección son las de Davies et al. (2005) en el contexto de Reino Unido, la de Appleyard & McLean (2011) en Canadá o las de DiGiacomo et al. (2021) y Myers & Rivero, (2020) en Estados Unidos.

Finalmente, varios estudios han constatado que la baja implicación sociopolítica del profesorado (Estellés et al., 2021; J. B.-Y. Sim et al., 2017) es fruto de su reticencia a tratar asuntos políticos en el aula, a promover la participación política de los estudiantes (A. Rapoport, 2015) o a una actitud de apatía o desinterés enraizada en los procesos de desafección política que sufren las democracias en todo el mundo (Paramio, 2015).

2.2 Factores estructurales y contextuales que inciden en la implementación de la educación para la ciudadanía global

Algunos estudios han identificado los factores contextuales e institucionales que influyen en la enseñanza de la ciudadanía a nivel de aula, escuela y sociedad: las pruebas estandarizadas (Akar, 2012), los antecedentes de los estudiantes (Cohen, 2017), los planes de estudio (Cavieres-Fernández, 2017) o el sistema político más amplio (Reichert & Torney-Purta, 2019).

A continuación, se explora la literatura interesada por los factores de carácter institucional o contextual que afectan a la incorporación de contenidos de ciudadanía global en las aulas universitarias.

2.2.1 Planes de estudio

Algunos estudios han señalado que existe una fuerte resistencia del profesorado a integrar temas más amplios relacionados con la ciudadanía global argumentando una falta de conexión con la disciplina que imparten. El estudio desarrollado por Rivero et al. (2020) refleja en este sentido la dificultad de los profesores para superar las resistencias epistemológicas "basadas en la idea de que las disciplinas contienen conocimientos cerrados y absolutos" (p. 31).

Por lo general, la incorporación de contenidos relacionados con la ciudadanía global en las universidades suele quedar reducida a meras declaraciones de intenciones siendo escasas o nulas las referencias en sus planes de estudio (González Puentes, 2021). Por ejemplo, algunas facultades de educación han integrado temas y culturas globales en sus planes (Ferguson-Patrick et al., 2018) mientras que otras han creado cursos de educación global específicos (Kerkhoff, 2020). En los casos en los que se integra esta temática en asignaturas específicas, las referencias a la ciudadanía global se hacen sobre todo en términos de datos, hechos, conceptos sencillos, desarrollándose en menor medida conceptos complejos o contenidos relacionados con valores y actitudes (Flores-González & García-González, 2014). Si bien no existe un único modelo para implementar la ECG, todos ellos deberían converger al menos en el objetivo de promover un aprendizaje cognitivo y afectivo que sea significativo, sostenible y permanente (Ghosn-Chelala, 2020).

La programación de la ECG surge en el sector de la educación superior en el contexto de la globalización, la internacionalización y los cambios drásticos en la gestión, la organización y el papel de las universidades (Hammond & Keating, 2017). Estas han establecido conexiones explícitas con los procesos de globalización e internacionalización (Engel & Siczek, 2018) sometiéndose a una presión constante para internacionalizar tanto las actividades académicas y prácticas de los estudiantes como las actividades docentes e investigadoras del profesorado y del personal de administración y servicios (Friedman, 2018). Lo anterior conduce a una pérdida en la capacidad de fomentar el desarrollo de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos.

2.2.2 Culturas y discursos hegemónicos

El idealismo de los discursos políticos sobre ECG, como sostienen Estellés y Fischman (2020) "tiende a exaltar sus virtudes y potencialidades, en lugar de prestar atención a las dificultades a las que se enfrentan los docentes al implementar sus supremos objetivos" (p.5). Uno de los discursos que con más fuerza ha impregnado el sistema universitario es el que emana de la ideología neoliberal (Sen, 2021). Esta ideología trasladada a los programas de ECG en la educación superior se traduce en referencias explícitas acerca de la necesidad de promover en los estudiantes conocimientos y habilidades para competir en la economía de mercado global (Hartung, 2017). Todo ello deriva en una reconfiguración de las aulas universitarias para convertirlas en espacios en los que prima la racionalidad económico-instrumental (Pashby & de Oliveira Andreotti, 2016). Este enfoque neoliberal de la ECG entra en colisión con otra perspectiva que, a diferencia de la anterior, considera imprescindible formar a ciudadanos con una conciencia crítica, sentido de pertenencia a una comunidad mundial y capacidad de acción para abordar los desafíos globales (Bourn, 2016; Sant et al., 2018).

Los procesos de neoliberalización en la universidad han provocado, por tanto, un cuestionamiento de los valores que deben sustentar la educación superior en la sociedad o, como sugieren Huisman y van der Wende (2022), una discusión en torno a "su papel libre e independiente en la provisión de un bien común global" (p.12). A partir de estas consideraciones, el actual contexto neoliberal de las IES hace difícil que los planes de estudios de la ECG sean impermeables a los discursos

tos neoliberales (Sen, 2021). A esto se suma el alineamiento de los contenidos de la ECG con un enfoque social constructivista y crítico que contradice las perspectivas y las prácticas pedagógicas dominantes entre el profesorado (Schugurensky & Wolhuter, 2020).

También los contextos sociopolíticos y otros factores externos influyen en la forma en que los docentes integran la educación cívica en sus clases y prácticas de aula (DiGiacomo et al., 2021). La actual mezcla de polarización ideológica, disminución de la confianza en los gobiernos y el desmoronamiento de las tradiciones e instituciones que permiten la gobernanza democrática constituyen desafíos apremiantes para la construcción de la ciudadanía global (Westheimer, 2019). De todos ellos, la polarización extrema que caracteriza a los actuales sistemas democráticos es probablemente uno de los desafíos que mayor influencia ejerce en la implementación de la ECG desde el punto de vista del contexto político. Klein (2020) achaca esta polarización al *hiperpartidismo* que provoca posiciones y puntos de vista inamovibles. La denominada era de la "posverdad" plantea retos importantes a los docentes ya que deben enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y tomar decisiones razonadas (Journell, 2017).

Persiste, por otra parte, la tendencia a confundir la ciudadanía con la construcción de la identidad nacional (Rapoport, 2019). El enfoque del nacionalismo en las políticas educativas ha limitado la atención prestada a la interconexión global en favor del fomento del patriotismo y las identidades nacionales únicas (Akar, 2012). Las cuestiones locales y nacionales tienden a ser el centro de la enseñanza en muchos países y, en consecuencia, los programas de educación para la ciudadanía se han volcado en preparar a los ciudadanos para que se identifiquen con el Estado-nación dejando en el mejor de los casos un margen estrecho a las ideas sobre ciudadanía global en los planes de estudio. Diversos estudios han documentado las implicaciones que esto tiene en el profesorado, por ejemplo, Rapoport (2010) ilustra el desapego de los docentes de Indiana (Estados Unidos) con el uso del término ciudadanía global por temor a ser tildados de antipatriotas o de despreciar los valores nacionales.

METODOLOGÍA

1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación adopta un enfoque mixto dado que, como afirman Creswell y Creswell (2018), los tipos de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos pueden combinar sus puntos fuertes minimizando las limitaciones de ambos; y, a nivel procedimental, es una estrategia útil para comprender mejor el problema. Así mismo, la decisión de utilizar este enfoque se basa en la cosmovisión de la investigadora –descrita en el apartado introductorio, la diferente naturaleza de los dos temas que vertebran la investigación y los objetivos del estudio. Por otra parte, el enfoque permite una disparidad de pensamientos, teorías, diseños, análisis de datos o inferencias de resultados que enriquecen los fenómenos socioeducativos (Lynam et al., 2020).

Según Creswell y Plano (2018), el enfoque mixto se concibe como un proceso donde se proyectan aspectos cuantitativos y cualitativos a lo largo de la investigación. La integración de lo CUAN-CUAL tiene lugar a través de un diálogo mutuo (Plano Clark, 2019) que exige una triple reflexión sobre la naturaleza del fenómeno, el análisis del problema y las técnicas o métodos (Guetterman et al., 2020).

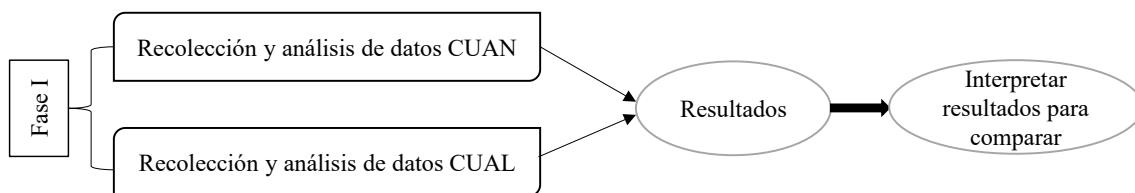
En cuanto al diseño, se puede considerar en su concepción general como un diseño secuencial puesto que sigue una cadencia temporal: el estudio sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia se desarrolla en una fase inicial y el estudio sobre implementación de la educación para la ciudadanía global, en una fase posterior. Sin embargo, atendiendo a los diferentes objetivos de investigación de uno y otro, se opta –siguiendo la clasificación propuesta por Creswell y Plano (2018)– por elaborar un diseño específico para cada uno de ellos. En el primer caso, se elige un diseño mixto convergente y en el segundo, un diseño mixto explicativo secuencial. En ambos diseños la priorización es cuantitativa por lo que habrá un predominio de los principios deductivos, aunque respetando los principios inductivos en la parte cualitativa.

El diseño mixto convergente (Figura 8) es un enfoque de una sola fase en la que se recopilan datos cuantitativos y cualitativos que se analizan separadamente y, seguidamente, se comparan los resultados para confirmar o no mutuamente los hallazgos. El supuesto subyacente de este enfoque es que tanto los datos cualitativos como los cuantitativos proporcionan distintos tipos de información y juntos

arrojan resultados que deben ser los mismos (Creswell y Creswell, 2018, pp. 300-301). El análisis de datos en un diseño de esta naturaleza consta de tres fases: en la primera se analizan los datos cuantitativos; en la segunda, los datos cualitativos; y, en una tercera, se fusionan ambos. Para ello, se realiza una comparación por pares en la que se informa primero de los resultados estadísticos y seguidamente de los cualitativos –que habrán sido previamente codificados, agrupando los códigos en temas generales–, confirmando o no los cuantitativos.

Figura 8

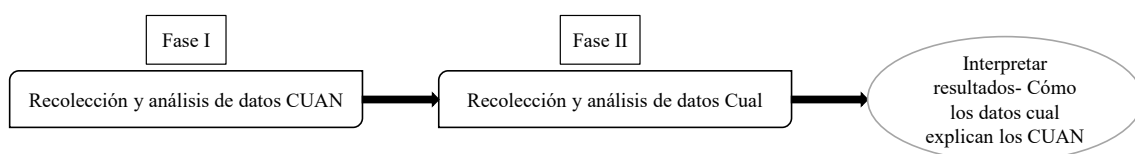
Diseño mixto convergente



El diseño mixto secuencial explicativo (Figura 9) es un proceso de recogida de datos en dos fases: en la primera, se recogen los datos cuantitativos, se analizan los resultados y estos se utilizan para planificar (o ampliar) la segunda fase cualitativa. La intención general de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar con mayor exhaustividad los datos cuantitativos iniciales. A tal fin, se analizan separadamente los datos cuantitativos y cualitativos y, seguidamente, se integran mediante la denominada conexión de los resultados cuantitativos con la recopilación de datos cualitativos (Creswell y Creswell, 2018, pp. 304-305).

Figura 9

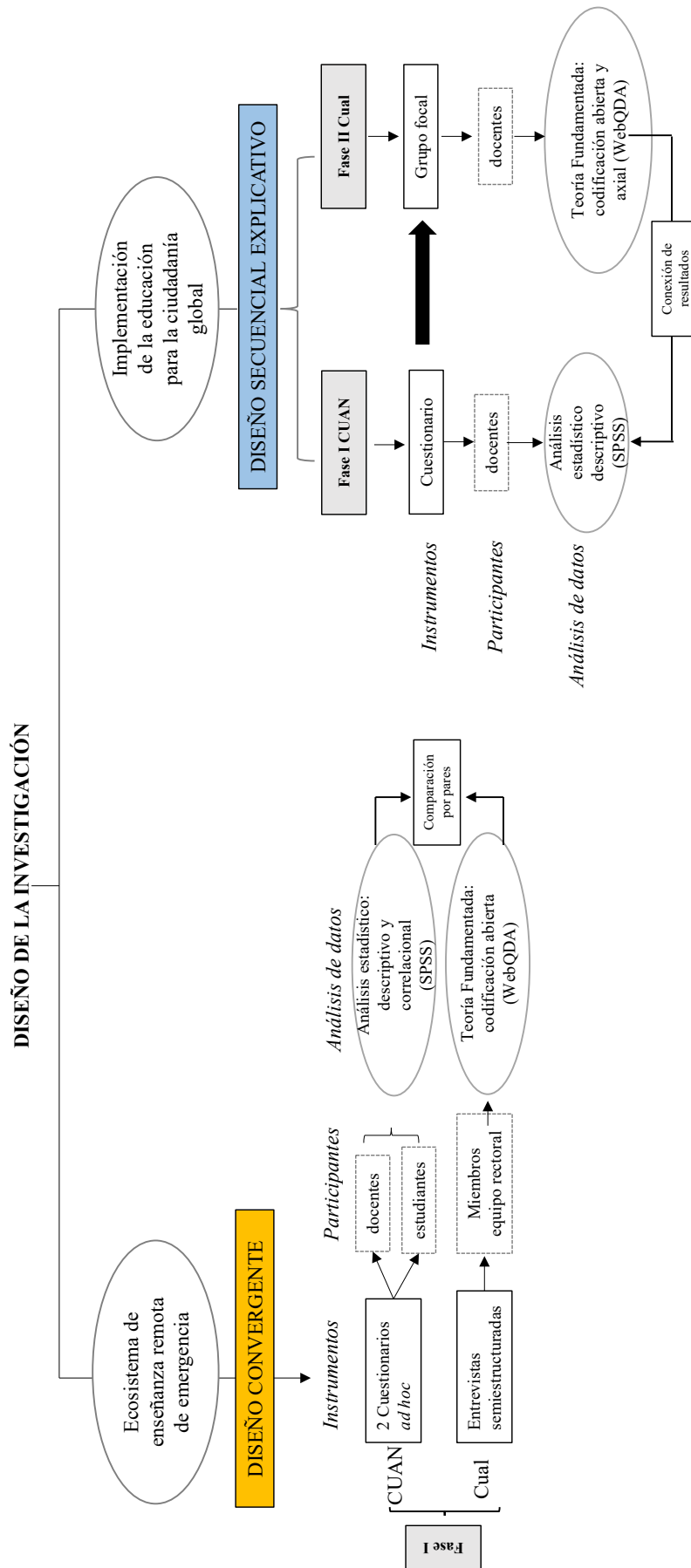
Diseño mixto secuencial explicativo



En la Figura 10 se presenta el diseño general de la investigación especificando para cada objeto de estudio los diseños adoptados –convergente y secuencial explicativo–, los instrumentos cuantitativos y cualitativos empleados para la recogida de datos, los participantes y el procedimiento para el análisis de los datos. En los siguientes apartados se explica detalladamente cada uno de los elementos del diseño.

Figura 10

Diseño general de la investigación



2. MÉTODOS

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos en cada uno de los diseños de investigación planteados.

2.1 Métodos para el estudio del ecosistema de enseñanza remota de emergencia

La recogida de datos cuantitativos y cualitativos se realizó prácticamente al mismo tiempo. Los métodos cuantitativos consisten en dos cuestionarios confeccionados *ad hoc*, uno para docentes y otro para estudiantes, sometidos a validación de contenido por el juicio de seis personas expertas (Anexo I) en el campo de la psicología, la sociología y las ciencias de la educación y procedentes de universidades españolas y portuguesas. Se utilizaron para ello las categorías elaboradas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), esto es, suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Tras realizar las modificaciones propuestas, se obtuvieron las versiones finales de los cuestionarios de docentes y estudiantes (Anexo II y III, respectivamente).

El cuestionario para docentes contiene 26 preguntas agrupadas en cinco secciones: la primera incluía preguntas sobre características sociodemográficas y académicas como edad, sexo, estado civil, número de hijos, nacionalidad, tamaño del municipio en el que residían, categoría profesional y área de conocimiento; la segunda preguntaba sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos para la docencia remota: tipo de equipamiento y conectividad, calidad de la conexión y componentes para la comunicación. En la tercera, se preguntaba por las herramientas de apoyo a la docencia y los modos de comunicación –síncrona, asíncrona, combinación de ambas y/o ausencia de comunicación–. La cuarta sección medía el nivel básico, intermedio o avanzado de la competencia digital que los docentes creían tener y la formación en competencias digitales antes y durante el confinamiento. Las preguntas sobre el dominio digital se basan en el Marco Común de Competencia Digital Docente, una rúbrica desarrollada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017) del gobierno de España con 21 ítems clasificados en cinco áreas: "Información y Alfabetización

Informacional" (3 ítems); "*Comunicación y Colaboración*" (6 ítems); "*Creación de Contenidos Digitales*" (4 ítems); "*Seguridad*" (4 ítems); "*Resolución de Problemas*" (4 ítems). De los 21 ítems, el cuestionario recogía 13, aquellos más directamente relacionados con la capacitación digital docente para desarrollar la enseñanza remota (ver Tabla 2). La medición de la autoevaluación sobre la competencia digital se realizó aplicando tres niveles de progresión en una escala Likert de 3 puntos, donde 1 equivale a un nivel básico, 2 a un nivel intermedio y 3 a un nivel avanzado.

Tabla 2

Descripción de las competencias digitales que componen el cuestionario de docentes

Áreas	Descripción de la competencia
Información y alfabetización informacional (In)	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales (In1) Evaluación de información, datos y contenidos digitales (In2) Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales (In3)
Comunicación y colaboración (Co)	Interacción mediante las tecnologías digitales (Co1) Compartir información y contenidos digitales (Co2) Colaboración mediante canales digitales (Co3)
Creación de contenidos digitales (Cre)	Desarrollo de contenidos digitales (Cre1) Integración y reelaboración de contenidos digitales (Cre2) Programación (Cre3)
Resolución de problemas (Re)	Resolución de problemas técnicos (Re1) Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (Re2) Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa (Re3) Identificación de lagunas en la competencia digital (Re4)

La última sección medía el nivel de acuerdo o desacuerdo, a través de una escala Likert, con los siguientes ítems: interacción entre docentes y estudiantes, flexibilidad/adaptación a las circunstancias de los estudiantes, carga de trabajo, apoyo institucional recibido y niveles de estrés y satisfacción auto percibidos.

Por su parte, el cuestionario de estudiantes, integrado por 29 preguntas, contenía cinco secciones. La primera hacía referencia a datos sociodemográficos y académicos (edad, sexo, estado civil, número de hijos, nacionalidad, comunidad autónoma de origen, situación laboral antes y durante el confinamiento, tamaño

del municipio en el que residían, curso en el que estaban matriculados, titulación en la que cursaban estudios, nivel de estudios de la madre/s o tutora/s y/o del padre/s o tutor(es). La segunda abarcaba preguntas sobre disponibilidad de recursos tecnológicos: tipo de equipamiento y conectividad, calidad de la conexión y componentes para la comunicación; la tercera constaba de una escala Likert para medir las herramientas utilizadas por los docentes para impartir las clases remotas y los modos de comunicación; la cuarta estaba integrada por tres preguntas cerradas sobre la frecuencia con la que asistían a las clases remotas, las principales razones para no asistir y la frecuencia de acceso al campus virtual. El cuestionario finalizaba con una pregunta que incluía 13 ítems para medir el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con apoyo institucional, carga de trabajo, flexibilidad/adaptación de los docentes a sus circunstancias personales, rendimiento y nivel de estrés auto percibido.

Para analizar la consistencia interna de las preguntas de escala tipo Likert se aplicó a ambos cuestionarios el estadístico Alfa de Cronbach. A continuación, se detallan las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas (Tabla 3).

Tabla 3

Puntuaciones de las escalas Likert en los cuestionarios a docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota de emergencia implementada en la UEx

Descripción de la escala	Alfa de Cronbach
Cuestionario de docentes	
Frecuencia de uso de herramientas TIC	.715
Autopercepción sobre la competencia digital	.887
Nivel de acuerdo o desacuerdo sobre diversas afirmaciones	.670
Cuestionario de estudiantes	
Uso de herramientas digitales por los docentes antes del confinamiento	.710
Uso de herramientas digitales por los docentes durante el confinamiento	.713
Modelo de enseñanza remota implementada por los docentes	.830
Nivel de acuerdo o desacuerdo sobre diversas afirmaciones	.665

El cuestionario se administró mediante la herramienta en línea *Google Forms* y se distribuyó a través de las redes sociales oficiales de la universidad y de las listas de correo electrónico de los distintos Decanatos y Departamentos. La recogida de datos se inició a finales de abril del 2020, habiendo transcurrido algo más de un mes desde la publicación de la resolución rectoral que dictaba la impartición de la docencia en régimen no presencial y se prolongó hasta mediados del mes de mayo de ese mismo año, después de que el equipo rectoral diera a conocer los nuevos criterios de la evaluación final.

En cuanto a los métodos cualitativos, se confeccionó un guion de entrevistas (Anexo IV) en el que se recogían algunas de las dimensiones del cuestionario de docentes y estudiantes, como disponibilidad de recursos tecnológicos de docentes y estudiantes; apoyo institucional para la transición a la enseñanza remota; competencia digital del profesorado; o satisfacción de los estudiantes con la enseñanza no presencial, entre otras. De este modo, se pudieron establecer puntos en común o discrepancias con los datos cuantitativos. Las entrevistas se realizaron al vicerrector de Transformación Digital, responsable de proporcionar el soporte tecnológico para la migración a la enseñanza remota, y a la vicerrectora de Estudiantes, cuya misión fundamental en el contexto de la pandemia radicó en dotar de equipamiento tecnológico y conectividad a aquellos estudiantes que no disponían de él y en facilitar apoyo psicológico.

2.2 Métodos para el estudio de la implementación de la educación para la ciudadanía global

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo de manera secuencial en dos fases. En la primera se aplicaron instrumentos cuantitativos –cuestionario– cuyos resultados servirían para planificar la fase cualitativa. En la segunda, se realizó un grupo focal.

Con objeto de confeccionar la primera versión del cuestionario, el primer paso consistió en analizar 2.945 planes docentes de la UEx a fin de identificar al profesorado que pudiera estar trabajando en el aula contenidos relacionados con la ECG. En dicho análisis se utilizaron las palabras clave “acción humanitaria”; “ciu-

dadanía global"; "ciudadanía"; "compromiso"; "conciencia crítica"; "cosmopolitismo"; "educación cívica"; "educación para el desarrollo"; "educación para la paz"; "género"; "globalización"; "igualdad" ("desigualdad"); "inclusión" ("exclusión"); "interculturalidad"; "medio ambiente"; "migración"; "multiculturalidad"; "ODS"; "pobreza"; "sostenibilidad"; "voluntariado". Como resultado de esta exploración se contactó mediante correo electrónico con 69 docentes que incluían en sus planes contenidos directa o indirectamente relacionados con la ECG a los que se invitó a participar en entrevistas a partir de las cuales definir las dimensiones del análisis y esbozar el cuestionario inicial. En paralelo, se diseñó un guion de entrevistas (Anexo V) basado en la revisión de la literatura, siendo especialmente útil el trabajo de Pastor García (2017). Finalmente, 37 docentes accedieron a realizar las entrevistas y se diseñó la primera versión del cuestionario.

El siguiente paso fue someter esta primera versión a validación de contenido por parte de 11 personas expertas utilizando las categorías de univocidad, pertinencia e importancia (Anexo VI). Tras realizar algunos ajustes y modificaciones propuestas, el cuestionario final (Anexo VII) estaba integrado por 26 preguntas –cerradas y de escala tipo Likert–, organizadas en cuatro bloques: el primero, variables sociodemográficas (5 ítems); el segundo, conocimiento del concepto de ciudadanía global (3 ítems); el tercero, formación y experiencia docente en el ámbito de la ciudadanía global (14 ítems); y el cuarto, compromiso personal con la educación para la ciudadanía global (4 ítems).

Una vez recabados los datos, se procedió a medir la fiabilidad de las preguntas formuladas mediante escala tipo Likert aplicando el estadístico Alfa de Cronbach. Los resultados indican los siguientes niveles de fiabilidad (ver Tabla 4):

Tabla 4

Puntuaciones de las escalas Likert en el cuestionario a docentes sobre la implantación de la ciudadanía global en la UEx

Descripción de la escala	Alfa de Cronbach
Autoevaluación del conocimiento del concepto de ciudadanía global	.919
Frecuencia de inclusión de actividades relacionadas con la ciudadanía global	.743
Inclusión de líneas de ciudadanía global en la actividad docente	.867
Inclusión de conceptos relacionados con ciudadanía global en el material docente	.609
Inclusión de conceptos de ciudadanía global en las fichas docentes	.848
Inclusión de ciudadanía global en la actividad investigadora	.882

El cuestionario en línea se elaboró mediante *Google Forms* y se distribuyó a través de la Oficina de Cooperación de la UEx. La recogida de datos se realizó entre los meses de marzo y abril del año 2021.

Siguiendo el procedimiento del diseño secuencial explicativo, finalizada la fase de recogida y análisis de datos cuantitativos comenzó la segunda fase, la cualitativa. Se recurrió a un grupo focal (Anexo VIII) con objeto de revelar los puntos de vista, los valores, las creencias, las suposiciones y las ideologías de las personas participantes con relación a los factores que inciden en la implementación de la ECG en la universidad. Los criterios utilizados para su selección fueron los siguientes: (1) años de servicio (menos de 5 años, entre 6-15 años y más de 15 años), (2) campos de conocimiento y (3) compromiso con la ECG en su práctica profesional. El número de integrantes del grupo focal fue de cinco, cuatro mujeres y un hombre.

Los diseños de cada fase del proceso investigador, así como las técnicas de recogida de datos asociadas a los diferentes objetivos específicos se detallan en la Tabla 5:

Tabla 5

Objetivos generales, objetivos específicos, tipo de diseño y técnicas de recogida de datos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Diseño	Técnicas de recogida de datos	
<i>1. Analizar las características y procesos de la ERE implementada en la Universidad de Extremadura desde la perspectiva de docentes y estudiantes</i>	1.1 Conocer la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico de profesorado y estudiantes	Diseño convergente	Cuestionario Entrevistas	
	1.2 Evaluar la incidencia del nivel formativo de las familias en la equidad digital de los estudiantes		Cuestionario	
	1.3 Identificar el nivel de competencia digital del profesorado para enfrentar la enseñanza remota		Cuestionario Entrevistas	
	1.4 Evaluar la relación entre la competencia digital docente y la formación tecnológica realizada antes y durante el confinamiento		Cuestionario	
<i>2. Estudiar los impactos de la enseñanza remota de emergencia en la comunidad universitaria</i>	2.1 Analizar la satisfacción de docentes y estudiantes con el ecosistema de enseñanza remota		Cuestionario Entrevistas	
	2.2 Conocer la incidencia de la ERE en la auto percepción sobre el bienestar psicoemocional de docentes y estudiantes		Cuestionario	
<i>3. Evaluar el grado de implementación de la educación para la ciudadanía global en la Universidad de Extremadura</i>	3.1 Estudiar el grado de conocimiento y formación del profesorado sobre ciudadanía global		Diseño secuencial explicativo	Cuestionario Entrevistas Grupo Focal
	3.2 Analizar el compromiso personal y profesional del colectivo docente con la ciudadanía global			Cuestionario Grupo Focal
	3.3 Identificar los principales obstáculos para la incorporación de la educación para la ciudadanía global en las aulas universitarias	Cuestionario Grupo Focal		

3. PARTICIPANTES

El universo del estudio sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia estaba compuesto por el profesorado y los estudiantes que se vieron forzados a abandonar la enseñanza presencial en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020, es decir, en la primera oleada de la pandemia. Para calcular el tamaño de la muestra de docentes se tuvo en cuenta al profesorado que impartía clases en el segundo semestre del curso 2020/2021 coincidiendo con el cierre de las aulas universitarias. Así, para una población de aproximadamente 1.100 docentes, considerando un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%, se calculó un tamaño muestral de 219. La muestra de estudiantes se calculó sobre una población de 2046 estudiantes, con un nivel de significación del 90% y un margen de error del 5%, siendo el resultado 269 estudiantes. El número de participantes que formaron parte de la muestra fue de 220 docentes y 548 estudiantes. Para acceder al campo se seleccionó, en ambos casos, una muestra no probabilística por conveniencia debido a las restricciones de movilidad impuestas por el COVID-19.

3.1 Características sociodemográficas de las muestras de docentes y estudiantes que participan en el estudio sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia

A partir del análisis de variables como estado civil, número de hijos, situación laboral, situación habitacional o lugar de residencia se describe el contexto personal y familiar en el que los docentes desarrollaron la enseñanza remota de emergencia. La mayoría estaban casados (60,5%) o solteros (29,5%). O bien no tenían hijos (35%) o tenían dos (33,6%). El resto tenía uno (18,7%), 3 o más (12,7%). Durante el confinamiento residían en el domicilio propio (89,6%). En su mayoría (84,6%) vivieron el confinamiento en entornos urbanos repartiéndose en ciudades de más de 100.000 habitantes (36,8%), de entre 50.001-100.000 habitantes (31,4%) y de entre 30.001-50.000 habitantes (16,4%). Esta descripción se completa con los datos contenidos en la Tabla 6 sobre las variables género, rango etario, categoría docente y campo de conocimiento.

Tabla 6

Datos sociodemográficos de la muestra de profesorado sobre ecosistema de enseñanza remota de emergencia (n=220)

Variables	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	105 (47,7%)
	Hombre	115 (52,3%)
Rango etario	21-30	8 (3,6%)
	31-40	53 (24,0%)
	41-50	71 (32,3%)
	50-60	75 (34,1%)
	Más de 60	13 (6,0%)
Categoría docente	Catedrático	15 (6,9%)
	Titular	72 (32,7%)
	Contratado doctor	39 (17,7%)
	Ayudante doctor	11 (5,0%)
	Ayudante	5 (2,3%)
	Asociado	29 (13,2%)
	Colaborador	21 (9,5%)
	Sustituto	21 (9,5%)
Campo de conocimiento	Personal Científico e Investigador	7 (3,2%)
	Ciencias Experimentales	31 (14,1%)
	Ciencias de la Salud	39 (17,7%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	94 (42,7%)
	Arte y Humanidades	11 (5,0%)
	Ingeniería y Arquitectura	45 (20,5%)

En el caso de los estudiantes, su contexto personal y familiar durante el confinamiento se caracterizó por lo siguiente: la inmensa mayoría estaban solteros (92%) y no tenían hijos (99%). El 92% se dedicaba en exclusiva a los estudios, solo un 5% trabajaban por cuenta ajena antes de la crisis sanitaria, pero durante el confinamiento este porcentaje se redujo al 2,4%. Residían en el hogar familiar (77%), siendo minoritarios los que lo hicieron en un domicilio particular o en una vivienda compartida (9%, respectivamente). A diferencia de los docentes, que mayoritaria-

mente residieron en un entorno urbano, algo más de la mitad de los estudiantes (54,6%) lo hicieron en el rural, es decir, en localidades de menos de 30.000 habitantes. En la Tabla 7 se reflejan otras características de la muestra relativas al género, la edad y el campo del conocimiento.

Tabla 7

Datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes sobre ecosistema de enseñanza remota de emergencia (n=548)

Variables	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	383 (69,9%)
	Hombre	165 (30,1%)
Rango etario	18-22	376 (68,6%)
	23-27	135 (24,6%)
	28-32	24 (4,4%)
	Más de 32	13 (2,4%)
Campo de conocimiento	Ciencias Experimentales	64 (11,7%)
	Ciencias de la Salud	177 (32,3%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	192 (35,0%)
	Arte y Humanidades	32 (5,8%)
	Ingeniería y Arquitectura	60 (10,9%)
	Postgrado	23 (4,2%)

3.2 Características sociodemográficas de la muestra de docentes que participan en el estudio sobre implementación de la educación para la ciudadanía global

El universo del estudio sobre educación para la ciudadanía global lo conformaban docentes provenientes de todos los campos de conocimiento de la UEx. El cálculo del tamaño de la muestra se realizó sobre una población de 2.000 docentes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, lo que arroja-

ba un resultado de 323 docentes. El número de participantes en la investigación fue de 356 docentes. La técnica aplicada para la selección de la muestra fue un muestreo por conveniencia cuya distribución sociodemográfica puede verse en la Tabla 8.

Tabla 8

Datos sociodemográficos de la muestra de profesorado sobre implementación de educación para la ciudadanía global (n=356)

Variables	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	168 (47,5%)
	Hombre	186 (52,5%)
Experiencia docente (años)	Menos de 1 año	11 (3,2%)
	1-5 años	99 (27,9%)
	6-10 años	48 (13,6%)
	11-15 años	30 (8,6%)
	16-20 años	48 (13,7%)
	21-25 años	55 (15,5%)
	26-30 años	22 (6,2%)
	31-35 años	20 (5,6%)
	35-40 años	14 (4,0%)
	Más de 40 años	6 (1,7%)
Campo de conocimiento	Ciencias Experimentales	50 (14,2%)
	Ciencias de la Salud	46 (13,1%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	148 (42,0%)
	Arte y Humanidades	70 (19,9%)
	Ingeniería y Arquitectura	38 (10,8%)

4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recopilados se organizó atendiendo a los diseños de investigación aplicados a cada objeto de estudio. No obstante, aquí se explica el procedimiento seguido para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos en ambos diseños puesto que las técnicas utilizadas fueron las mismas para los dos tipos de datos.

Para el análisis de los datos cuantitativos procedentes de los tres cuestionarios –el de profesorado y el de estudiantes, en el caso del ecosistema de ERE, y el de profesorado, en el caso de la implementación de la ECG–se combinaron técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales con el soporte del software SPSS v.25: estadísticos descriptivos (Media y Desviación Estándar), tablas cruzadas, prueba de Chi-cuadrado (χ^2) y coeficientes de contingencia (Cc).

En segundo lugar, los datos cualitativos procedentes de las entrevistas a los vicerrectores y del grupo focal fueron analizados siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Como sostienen Corbin y Strauss (2008), esta teoría está especialmente recomendada para estudiar fenómenos poco explorados o sobre los que existe una escasa literatura. El primer paso en el análisis de los datos, como sugieren Thornberg y Charmaz (2014), se apoya en la codificación abierta que consiste en el escrutinio de los textos transcritos de las entrevistas y el grupo focal separándolos en códigos (unidades de contenido) a fin de identificar conceptos, ideas y sentidos. El análisis de los códigos permite conceptualizar significados y a partir de esta conceptualización generar códigos “abiertos”. La comparación y/o reducción de los códigos abiertos entre sí da como resultado un conjunto de categorías de análisis. El siguiente paso consiste en una codificación axial en la que se identifican posibles relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta, agrupándolas y/o subdividiéndolas en subcategorías. En el transcurso de la codificación abierta y la codificación axial se han utilizado lo que se conoce como “memos” o “registros escritos de análisis”, como lo definen Strauss y Corbin (1990). Esto es, notas o registros que se generan desde el pensamiento abstracto del investigador a medida que los datos se codifican y que permiten interpretarlos analíticamente a fin de descubrir patrones emergentes que ayuden a desarrollar la teoría. Todo este proceso de análisis se llevó a cabo con el apoyo del software cualitativo webQDA.

5. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha señalado en apartados previos, la investigación que adopta un enfoque mixto incrementa y profundiza el entendimiento de un fenómeno de estudio (Creswell, 2013; Mertens, 2010). Sin embargo, a pesar de las ventajas asociadas a las investigaciones mixtas, existen desafíos que el investigador debe superar para conseguir lo que unos autores denominan *validez* (Creswell, 2013), o *legitimidad* (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), o *rigor* (Hernández-Sampieri et al, 2014), o *calidad* (O’Cathain, 2010).

En todo caso, lo que exige la evaluación de la investigación mixta es respetar escrupulosamente los principios que caracterizan a las aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Sampieri et al. (2014), basándose en los trabajos de diversos autores (O’Cathain, 2010; Teddlie & Tashakkoki, 2009), han elaborado un conjunto de criterios de calidad para evaluar un estudio mixto a partir de diversas dimensiones. Seguidamente, se describen los criterios de calidad de la tesis aplicados en aquellas dimensiones circunscritas al apartado metodológico: a) planificación y dirección; b) implementación (método, recolección y difusión de resultados); y c) interpretación de resultados.

a) *Planificación y dirección*: Los estudios de enfoque mixtos deben plantarse desde el momento de su concepción como tal, lo que implica la recolección y el análisis de datos CUAN-CUAL y la integración de estos. Se debe mantener a lo largo del proceso el respeto por los principios deductivos en la parte cuantitativa e inductivos en la parte cualitativa.

La Tabla 9 detalla los criterios aplicados en la evaluación de la calidad de la tesis en la dimensión de planeación y dirección.

Tabla 9

Criterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de planeación y dirección

Dominio o dimensión de calidad	Criterios (indicadores de calidad)	Aplicación en la tesis
Planteamiento mixto	Naturaleza mixta del planteamiento	La formulación de los objetivos de la tesis evidencia la mezcla entre las aproximaciones CUAN-CUAL
	Necesidad de un planteamiento mixto	La aplicación de este enfoque se justifica por la necesidad de ampliar el conocimiento sobre los fenómenos a estudiar, por la cosmovisión de la investigadora y por la posibilidad que ofrecen de utilizar diversas teorías y diseños que enriquezcan la investigación
	Funciones mixtas que cubre el planteamiento	El planteamiento integra los datos y los análisis CUAN-cual. Para el análisis de los datos CUAN-cual del diseño convergente se aplica una estrategia de triangulación de datos (fuentes e informantes) y una triangulación teórica (diferentes teorías). Los datos Cual en el diseño secuencial explicativo se utilizan para ampliar el poder explicativo de los CUAN. También en este diseño se aplica la triangulación de datos y la teórica como estrategia de complementación
	Transparencia racional al justificar el estudio	En el apartado de enfoque y diseño se justifica de manera clara el uso de la aproximación mixta. Se explica gráficamente el proceso de elaboración de cada uno de los diseños y se presenta el diseño general de la investigación incorporando los instrumentos y procedimiento para el análisis de datos en el diseño convergente y secuencial explicativo
	Unidad paradigmática y teórica	Se explicita en el subapartado destinado al enfoque y diseño de la investigación que en los diseños seleccionados hay una priorización cuantitativa por lo que predominan los principios deductivos en el análisis, aunque respetando los principios inductivos de la parte cualitativa.
	Legitimidad paradigmática (cosmovisión)	Se ha documentado y justificado la selección de la cosmovisión pragmática. Desde esta cosmovisión hay una predilección por el uso de enfoques mixtos

Calidad en la planeación	Revisión crítica y comprensible de la literatura	A fin de contextualizar el estudio, formular el planeamiento, así como enmarcar y situar los hallazgos se ha realizado una revisión completa, crítica y comprensible de la literatura sobre el ecosistema de enseñanza remota de emergencia y sobre la implementación de la educación para la ciudadanía global. Se ha señalado en esta revisión aquellos estudios que contradijeran o confirmaran los hallazgos de la tesis para ampliar y profundizar el conocimiento sobre ambos fenómenos
	Planeación de la transparencia	Se ha detallado el paradigma o cosmovisión empleado explicando las características. Además, se han explicitado los referentes teóricos desde los que se observan, analizan e interpretan los objetos de estudio (Teoría de la Complejidad, Teoría Crítica de la Educación y Teoría Ecológica del Aprendizaje)
	Viabilidad medida en términos de recursos económicos, tiempo y personal	El proceso de investigación ha requerido una dedicación temporal de más de dos años. En cuanto al diseño, muestra, recogida y análisis de datos, la investigadora ha contado con apoyo multidisciplinar (personas expertas procedentes de la sociología, la pedagogía, la psicología y la antropología). En cuanto a los recursos económicos, el estudio sobre implementación sobre la ciudadanía global recibió financiación por parte de una entidad sin ánimo de lucro.

b) *Implementación* (método, recolección y difusión de resultados): La evaluación de la calidad del proceso de implementación abarca desde la aplicación del método –diseño, muestra, procedimientos) hasta el análisis de los resultados. A lo largo de la implementación se deben respetar los procesos y tiempos propios de las partes CUAN y CUAL. Igualmente, deben observarse los principios de análisis e integración entre ambas. En nuestro caso, dado que la vertiente dominante es CUAN, los resultados de esta vertiente fueron completados con los resultados de la parte subsidiaria (o supletoria).

Los criterios aplicados para evaluar la calidad de la implementación se explican en la siguiente tabla:

Tabla 10*Crterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de implementación*

Dominio o dimensión de calidad	Crterios (indicadores de calidad)	Aplicación en la tesis
Calidad del diseño	Transparencia del diseño	Se describe el diseño general de la investigación, así como los diseños específicos para cada uno de los estudios -convergente y secuencial explicativo-. El diseño general y las características de los específicos se visualiza gráficamente (Figuras 8, 9 y 10)
	Idoneidad del diseño	Se fundamenta en el subapartado sobre enfoque y diseño los motivos por los que los diseños seleccionados resultan apropiados para la la investigación
	Fortaleza del diseño	Los diseños seleccionados disminuyen los sesgos de cada una de las vertientes CUAN-cual. El principal reto del estudio es la integración de los resultados CUAN-cual por ello, se aplican diferentes estrategias de análisis de datos a cada uno de los diseños. En el diseño convergente, se utiliza la 'comparación por pares' y en el secuencial-explicativo, la estrategia de 'conexión de resultados'
	Fidelidad del diseño	Todos los procedimientos establecidos en los diseños específicos son implementados
	Parsimonia	Se han respetado los procesos y tiempos de las vertientes CUAN-cual, así como la integración de estas en la implementación del diseño, la recogida y análisis de datos
Calidad de la muestra	Adecuación de la muestra general a la planificación	El tamaño de las muestras correspondientes a los cuestionarios de los dos estudios es representativo de la población. Se especifica en el oportuno subapartado el tipo de muestra -no probabilística por conveniencia-, se justifican las razones de la elección, así como el nivel de confianza y el margen de error aplicados para su cálculo. La selección de los participantes del grupo focal se realiza atendiendo a criterios previamente establecidos en función de los objetivos de investigación. No obstante, las dos muestras cualitativas se consideran como una posible limitación por el número tanto de entrevistas en el primer estudio, como de miembros del grupo focal. Estas cuestiones quedan perfectamente reflejadas en el apartado dedicado a las Limitaciones de la investigación
Calidad de los datos	Transparencia de los datos	Los instrumentos utilizados para la recogida de datos se detallan en el correspondiente apartado

	Fuentes de validez	Se aplican diversas pruebas de validez a los instrumentos para la recogida de datos: Los instrumentos cuantitativos fueron sometidos a validez de contenido por el juicio de expertos (Anexo I y VI). Igualmente, a las preguntas de escala que contenían estos instrumentos se les aplicaron pruebas de consistencia interna mediante estadístico alfa de Cronbach. Los resultados se muestran en las tablas 3 y 4.
	Adecuación analítica	Se aplicaron técnicas de análisis acordes con los objetivos de la investigación: estadísticos, en la parte cuantitativa y codificación basada en la Teoría Fundamentada, en la parte cualitativa

c) *Interpretación de resultados*: La calidad de la investigación está vinculada con el rigor interpretativo y la transferencia del conocimiento aportado. En la siguiente tabla se explica de qué modo se ha llevado a cabo este proceso crucial de la tesis.

Tabla 11

Criterios de evaluación de calidad de la tesis en la dimensión de interpretación de resultados

Dominio o dimensión de calidad	Criterios (indicadores de calidad)	Aplicación en la tesis
Rigor interpretativo	Correspondencia interpretativa	Los hallazgos de la investigación se corresponden con los objetivos. Todos ellos se alcanzaron
	Consistencia teórica	Existe congruencia de las inferencias con el conocimiento y la literatura previa disponible.
	Consistencia entre las inferencias y el método	Existe coherencia y congruencia lógica entre las inferencias y los distintos elementos que componen la metodología
	Acuerdo interpretativo entre investigadores	Se señalan en el apartado de Discusiones la congruencia de los resultados de la investigación con los de otras investigaciones
	Interpretación distintiva	Se indican en el apartado de Discusiones la existencia de interpretaciones rivales

Transferencia de conclusiones	Transferencia ecológica	Los resultados, inferencias y conclusiones pueden transferirse a otros contextos. Además, el marco analítico que sustenta la tesis es replicable en otros contextos educativos (tanto universitarios como no universitarios) y en cualquier situación de crisis que requiera una migración forzosa a un modelo remoto de enseñanza
	Transferencia poblacional	La transferencia de resultados, inferencias y hallazgos a otros grupos, individuos, instituciones o entidades es altamente factible
	Transferencia temporal	Los resultados, inferencias y conclusiones pueden transferirse a otros periodos
	Transferencia operacional	Es factible transferir los resultados, inferencias y conclusiones a otros métodos para estudiar los mismos fenómenos. Es factible, por ejemplo, aplicar en el primer estudio grupos focales que incluyan a los participantes -estudiantes y docentes- del cuestionario. Igualmente, pueden formularse entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo rectoral para identificar los obstáculos en la implementación de la ECG en la universidad
	Transferencia teórica	Es posible transferir los resultados, inferencias y conclusiones a teorías distintas a las utilizadas en la tesis para abordar planteamientos similares o idénticos
	Transferencia interdisciplinar	Los resultados, inferencias y descubrimientos de la tesis son transferibles a otras disciplinas o campos. Por ejemplo, a la Psicología los hallazgos sobre salud mental; a la Ciencia Política, las inferencias sobre compromiso sociopolítico del profesorado; a las Ciencias de la Comunicación, las conclusiones sobre los nuevos lenguajes digitales o los modelos de comunicación en el entorno educativo

RESULTADOS

1. CARACTERÍSTICAS Y PROCESOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

En esta sección se presentan los resultados concernientes a la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico y la conectividad de estudiantes y profesorado, la incidencia del nivel formativo de los padres y/o madres de los estudiantes en la equidad digital, el nivel de competencia digital del profesorado para enfrentarse a la enseñanza remota, la relación entre dicho nivel y la formación digital realizada antes y durante el confinamiento y, finalmente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que adoptaron los docentes en el contexto pandémico.

1.1 Disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico y conectividad a Internet de docentes y estudiantes

Los datos indican que tanto docentes como estudiantes dispusieron de las tecnologías digitales necesarias para llevar a cabo la traslación de las clases presenciales a las virtuales. No obstante, como se pone de manifiesto en la Tabla 8, frente al 5,9% de docentes que compartieron su equipamiento, un 18,9% de estudiantes lo hicieron con algún otro miembro de la unidad familiar o accedieron a las clases remotas a través de las pequeñas pantallas de sus teléfonos móviles (2,2%). Si bien los datos sobre conectividad muestran que apenas existieron diferencias entre estudiantes y docentes, hubo un contraste significativo en lo que a calidad se refiere puesto que frente a un 78,6% de docentes que dispusieron de una conexión buena o muy buena, fue mala o muy mala para el 51,1% de los estudiantes. Finalmente, los datos sobre los componentes para la comunicación docente-estudiante son muy similares, aunque cabe destacar el porcentaje de docentes y estudiantes que no pudieron realizar o hacer un seguimiento de clases en tiempo real al carecer de los mismos (5,5% y 8,9%, respectivamente).

Tabla 12

Disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico y la conectividad de docentes y estudiantes

	Docentes	Estudiantes
Equipamiento tecnológico		
Ordenador de escritorio propio	13,6%	4,2%
Ordenador de escritorio compartido	2,3%	2,0%
Ordenador portátil propio	80,0%	73,2%
Ordenador portátil compartido	3,6%	16,8%
Tableta propia	0,5%	1,5%
Tableta compartida	0,0%	0,1%
Smartphone personal	0,0%	2,2%
No dispone de equipamiento	0,0%	0,0%
Conectividad		
Fibra óptica propia	65,0%	54,2%
Fibra óptica compartida	8,5%	6,6%
ADSL propio	15,5%	23,9%
ADSL compartido	3,6%	3,5%
Conexión de datos móviles (alta velocidad)	5,0%	6,2%
Conexión de datos móviles (baja velocidad)	1,4%	3,6%
Otras	0,5%	1,6%
No dispone de conexión	0,5%	0,4%
Calidad de la conexión		
Muy buena	30,9%	4,0%
Buena	47,7%	10,2%
Regular	17,3%	34,7%
Mala	3,2%	42,7%
Muy mala	0,9%	8,4%
Componentes para la comunicación		
Webcam y micrófono	89,0%	78,1%
Webcam	3,2%	8,6%
Micrófono	2,3%	4,4%
No dispone de webcam ni micrófono	5,5%	8,9%

1.2 Incidencia del nivel formativo de las familias en la equidad digital

El cruce de variables relativas al equipamiento tecnológico y el nivel educativo de las familias (Tabla 13) reporta que poseen portátil propio el 17,5% de los estudiantes cuyo(s) padre(s) posee(n) una titulación superior y el 19% cuya(s) madre(s) tiene(n) esa misma graduación universitaria. Este dato contrasta con el de aquellos estudiantes con idéntico equipamiento y cuyos ascendientes carecen de estudios, solo un 3,6% de estudiantes, en el caso de padres sin estudios, y un 1,1%, en el de madres sin estudios.

Tabla 13

Equipamiento tecnológico de los estudiantes en relación con el nivel de estudios de su(s) padre(s) y/o su(s) madre(s)

	Estudios Superiores		Secundaria 2ª etapa		Formación Profesional		Secundaria 1ª etapa		Estudios Primarios		Sin estudios		Otros		Prefiero no contestar		TOTAL/2
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	
Ordenador escritorio propio	7	9	2	0	9	8	0	1	2	3	1	1	0	0	2	1	23
Ordenador escritorio compartido	2	3	1	1	0	0	0	0	2	1	0	2	4	3	2	1	11
Portátil propio	96	104	55	71	59	71	69	82	67	48	20	6	10	7	25	12	401
Portátil compartido	21	28	14	19	14	6	11	16	16	15	5	1	4	4	7	3	92
Tableta propia	4	3	1	3	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8
Tableta compartida	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Smartphone personal	1	4	0	2	2	0	1	0	5	4	0	0	1	1	2	1	12
Total/2	131	151	74	97	86	87	81	99	92	71	26	10	20	15	38	18	548

Los datos sobre tipo de conexión (Tabla 14) desde el que los estudiantes acceden a Internet en función del nivel de estudios de las familias corroboran una vez más que en aquellos hogares donde alguno de los miembros de la unidad familiar posee estudios superiores, la disponibilidad de fibra óptica propia (16%) está por encima de los hogares en los que alguno de los miembros o los dos no tienen estudios (1,4%). Lo mismo puede decirse de aquellos estudiantes que disfrutaban de ADSL propio: si el 4,4% de los que tienen este tipo de conexión son hijos de familias con estudios superiores, el 0,7% procede de familias sin estudios.

Tabla 14

Tipo de conectividad de los estudiantes en relación con el nivel de estudios de su(s) padre(s) y/o su(s) madre(s)

	Estudios Superiores		Secundaria 2ª etapa		Formación Profesional		Secundaria 1ª etapa		Estudios Primarios		Sin estudios		Otros		Prefiero no contestar		TOTAL/2
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	
Fibra óptica propia	84	92	39	47	52	53	39	46	38	41	12	3	11	6	22	9	297
Fibra óptica compartida	12	8	5	11	6	7	3	1	5	4	2	2	0	2	3	1	36
ADSL propio	18	30	16	23	23	18	26	37	32	15	6	2	3	2	7	4	131
ADSL compartido	4	4	1	3	3	4	5	5	3	1	2	1	0	1	1	0	19
Conexión móvil alta velocidad	9	11	9	9	2	2	4	6	5	3	0	0	3	1	2	2	34
Conexión móvil baja velocidad	2	2	4	4	0	2	3	2	6	5	0	0	3	3	2	2	20
Otras	2	2	0	0	0	1	0	2	3	2	3	2	0	0	1	0	9
Carece de conexión	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Total/2	131	151	74	97	86	87	81	99	92	71	26	10	20	15	38	18	548

1.3 Nivel de competencia digital del profesorado

En términos generales, el profesorado se identifica como moderadamente competente. La Tabla 15 registra los porcentajes de docentes en cada competencia atendiendo a los niveles en los que se auto ubican (básico, intermedio o avanzado).

Tabla 15

Porcentaje de docentes en cada competencia digital por niveles

Áreas	Descripción de la competencia	Niveles		
		Básico %	Intermedio %	Avanzado %
Información y alfabetización informacional (In)	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales (In1)	5,0	27,3	67,7
	Evaluación de información, datos y contenidos digitales (In2)	5,5	32,3	37,7
	Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales (In3)	9,5	35,9	54,5
Comunicación y colaboración (Co)	Interacción mediante las tecnologías digitales (Co1)	11,4	41,4	47,3
	Compartir información y contenidos digitales (Co2)	13,6	38,6	47,7
	Colaboración mediante canales digitales (Co3)	20,0	44,1	35,9
Creación de contenidos digitales (Cre)	Desarrollo de contenidos digitales (Cre1)	25,5	45,9	28,6
	Integración y reelaboración de contenidos digitales (Cre2)	25,0	47,3	27,7
	Programación (Cre3)	63,2	20,0	16,8
Resolución de problemas (Re)	Resolución de problemas técnicos (Re1)	50,9	31,8	17,3
	Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (Re2)	28,6	44,1	27,3
	Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa (Re3)	43,2	38,6	18,2
	Identificación de lagunas en la competencia digital (Re4)	32,7	46,4	20,9

Las competencias que concentran los mayores porcentajes de auto percepción en el **nivel avanzado** son, por este orden, las de "Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales" (67,7%); "Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales" (54,5%); "Compartir informa-

ción y contenidos digitales" (47,7%); "Interacción mediante tecnologías digitales" (47,3%); y, "Evaluación de información, datos y contenidos digitales" (37,7%). En el **nivel intermedio**, las competencias "Integración y reelaboración de contenidos digitales" (47,3%); "Identificación de lagunas en la competencia digital" (46,4%); "Desarrollo de contenidos digitales" (45,9%); y, "Colaboración mediante canales digitales" e "Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas" (44,1%, respectivamente) son las que aglutinan los mayores porcentajes. Finalmente, las competencias de "Programación" (63,3%); "Resolución de problemas técnicos" (50,9%); e "Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa" (43,2%), muestran los porcentajes más altos en el **nivel básico**.

Los valores medios obtenidos por cada competencia digital (Tabla 16) oscilan entre 1,54 (nivel básico-intermedio) y 2,63 (nivel intermedio-avanzado). Más concretamente, los docentes manifiestan problemas principalmente con las competencias de "Programación" (1,54) y "Resolución de problemas técnicos" (1,66). En un nivel de dominio intermedio estarían las de "Desarrollo, integración y reelaboración de contenidos digitales" (2,03), vinculadas al área *Creación de Contenidos Digitales*. En cambio, destacan (nivel intermedio-avanzado) en aquellas que corresponden al área de *Información y Alfabetización Informacional* y, dentro de esta, obtienen las puntuaciones más altas en "Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales" y en "Evaluación de información, datos y contenidos digitales". El valor medio alcanzado en el conjunto del instrumento es de 2,13 puntos (intermedio). Ordenadas de menor a mayor las puntuaciones medias de cada área competencial quedarían como sigue: *Resolución de Problemas* (1,82), *Creación de Contenidos Digitales* (1,89), *Comunicación y Colaboración* (2,28), e *Información y Alfabetización Informacional* (2,55).

Tabla 16*Descriptivos de los ítems sobre competencia digital*

Áreas	Competencias	\bar{x}	Dt
Información y alfabetización informacional	In1	2.63	0.579
	In2	2.57	0.597
	In3	2.45	0.664
Comunicación y colaboración	Co1	2.36	0.678
	Co2	2.34	0.707
	Co3	2.16	0.732
Creación de contenidos digitales	Cre1	2.03	0.736
	Cre2	2.03	0.727
	Cre3	1.54	0.767
Resolución de problemas	Re1	1.66	0.756
	Re2	1.99	0.749
	Re3	1.75	0.744
	Re4	1.88	0.724

Nota: la escala de valores se sitúa entre 1 y 3 puntos, donde 1 representa un bajo nivel de competencia, 2 un nivel intermedio y 3 un nivel avanzado.

1.4 Relación entre la competencia digital del profesorado y la formación realizada antes y durante el confinamiento

En cuanto a la relación entre la competencia digital y la formación realizada antes y durante la pandemia, se analizaron, en primer lugar, los datos sobre la formación digital recibida antes de la transición a la enseñanza remota de emergencia. Los resultados revelan (Tabla 17) que la mayoría del profesorado (75,4%) había recibido algún tipo de formación; sin embargo, solo un 29% del conjunto de la muestra se autoevaluó como competente digitalmente –con o sin formación previa–, casi el 70% asumió que debía mejorarla y el 1,4% no había realizado ninguna acción formativa porque consideraban que la competencia digital no era imprescindible en su tarea docente.

Tabla 17*Formación digital de los docentes antes de la enseñanza remota*

	Frecuencia	%
No ha recibido formación, la CD no es imprescindible para la docencia	3	1.4
No ha recibido formación, pero debe mejorar su CD	28	12.7
No ha recibido formación, se considera competente digitalmente	23	10.5
Sí ha recibido formación, pero debe mejorar su CD	125	56.8
Sí ha recibido formación, aunque es competente digitalmente	41	18.6

Durante la enseñanza remota, el 45% del profesorado recibió cursos para adquirir o mejorar la competencia digital frente a un 55% que no participó en ninguna acción formativa sobre la materia.

A fin de establecer si existía asociación entre las variables competencia digital y formación tecnológica realizada antes de la pandemia se aplicó la prueba de Chi-cuadrado (Tabla 18) confirmándose este extremo. En cambio, el coeficiente de contingencia registró valores bajos ($Cc < .5$) en todas las competencias.

Tabla 18

Nivel de significación entre las variables formación antes de la pandemia y nivel de competencia digital

CD	In1	In2	In3	Co1	Co2	Co3	Cre1	Cre2	Cre3	Re1	Re2	Re3	Re4
(Sig.)	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Cc	.383	.306	.390	.438	.425	.412	.482	.492	.393	.406	.404	.460	.429

Como puede observarse en la Tabla 16, los docentes que no se han formado en competencia digital antes de la pandemia concentran los porcentajes más elevados en el nivel básico de prácticamente todas las competencias. Únicamente poseen nivel avanzado en "Evaluación de información, datos y conocimientos digitales" (66,7%) y un nivel intermedio en "Interacción mediante las tecnologías digitales" (66,7%) y en "Desarrollo de contenidos digitales" (66,7%, respectivamente). Los

docentes que no han recibido formación previa y, además, asumen que deben mejorar su CD, registran altos porcentajes en el nivel básico, aunque por debajo de los anteriores. Tan solo en las competencias "Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales" (42,9%), "Interacción mediante las tecnologías digitales" (50%) y "Compartir información y contenidos digitales" (50%) consiguen un dominio intermedio. El grupo de docentes que no han recibido formación, pero se autocalifican como digitalmente competentes, se concentran en el nivel avanzado, si bien presentan un nivel básico en "Programación" (47,8%) y "Resolución de problemas técnicos" (39,1%), y un nivel intermedio en "Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas" e "Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa" (43,5% en ambos casos) y en "Identificación de lagunas en la competencia digital" (39,1%). El grupo más numeroso (56,8%) está formado por aquellos que habiéndose formado antes de la pandemia, aún no se consideran digitalmente competentes. En este caso, gozan de un dominio intermedio en la mayoría de las competencias. Destacan, sin embargo, en las competencias "Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales" (48%), "Evaluación de información, datos y contenidos digitales" (57,6%) y "Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales" (48%), y presentan más dificultades en las competencias "Programación" (70,4%), "Resolución de problemas técnicos" (56,8%) e "Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa" (45,6%). Finalmente, los docentes que considerándose competentes se han capacitado digitalmente antes de la pandemia concentran en todas las competencias los porcentajes más altos de la muestra en el nivel avanzado.

Tabla 19

Resultados de las tablas cruzadas entre las variables formación digital antes de la pandemia y nivel de competencia digital auto percibido

CD	Nivel	No1 (%)	No2 (%)	No3 (%)	Sí1 (%)	Sí2 (%)	Total %
Área Información y alfabetización informacional							
In1	Básico	33.3	28.6	4.3	8.8	.0	9.5
	Intermedio	33.3	42.9	30.4	43.2	12.2	35.9
	Avanzado	33.3	28.6	65.2	48.0	87.8	54.5
	Total	100	100	100	100	100	100
In2	Básico	.0	17.9	4.3	4.8	.0	5.5
	Intermedio	33.3	35.7	34.8	37.6	12.2	32.3
	Avanzado	66.7	46.4	60.9	57.6	87.8	62.3
	Total	100	100	100	100	100	100
In3	Básico	33.3	28.6	4.3	8.8	.0	9.5
	Intermedio	33.3	42.9	30.4	43.2	12.2	35.9
	Avanzado	33.3	28.6	65.2	48.0	87.8	54.5
	Total	100	100	100	100	100	100
Comunicación y colaboración							
Co1	Básico	33.3	35.7	13.0	8.8	.0	11.4
	Intermedio	66.7	50.0	26.1	49.6	17.1	41.4
	Avanzado	.0	14.3	60.9	41.6	82.9	47.3
	Total	100	100	100	100	100	100
Co2	Básico	66.7	32.1	13.0	12.8	.0	13.6
	Intermedio	33.3	50.0	21.7	46.4	17.1	38.6
	Avanzado	.0	17.9	65.2	40.8	82.9	47.7
	Total	100	100	100	100	100	100
Co3	Básico	66.7	46.4	21.7	19.2	.0	20.0
	Intermedio	33.3	39.3	30.4	52.0	31.7	44.1
	Avanzado	.0	14.3	47.8	28.8	68.3	35.9
	Total	100	100	100	100	100	100
Creación de contenidos digitales							

Cre1	Básico	33.3	60.7	21.7	26.4	.0	25.5
	Intermedio	66.7	32.1	26.1	56.0	34.1	45.9
	Avanzado	.0	7.1	52.2	17.6	65.9	28.6
	Total	100	100	100	100	100	100
Cre2	Básico	66.7	57.1	17.4	26.4	.0	25.0
	Intermedio	33.3	39.3	34.8	56.8	31.7	47.3
	Avanzado	.0	3.6	47.8	16.8	68.3	27.7
	Total	100	100	100	100	100	100
Cre3	Básico	100	75.0	47.8	70.4	39.0	63.2
	Intermedio	.0	25.0	13.0	20.8	19.5	20.0
	Avanzado	.0	.0	39.1	8.8	41.5	16.8
	Total	100	100	100	100	100	100
Resolución de problemas							
Re1	Básico	66.7	82.1	39.1	56.8	17.1	50.9
	Intermedio	33.3	14.3	30.4	32.8	41.5	31.8
	Avanzado	.0	3.6	30.4	10.4	41.5	17.3
	Total	100	100	100	100	100	100
Re2	Básico	66.7	60.7	13.0	31.2	4.9	28.6
	Intermedio	33.3	28.6	43.5	48.8	41.5	44.1
	Avanzado	.0	10.7	43.5	20.0	53.7	27.3
	Total	100	100	100	100	100	100
Re3	Básico	100	75.0	39.1	45.6	12.2	43.2
	Intermedio	.0	21.4	43.5	44.0	34.1	38.6
	Avanzado	.0	3.6	17.4	10.4	53.7	18.2
	Total	100	100	100	100	100	100
Re4	Básico	66.7	64.3	26.1	36.0	2.4	32.7
	Intermedio	33.3	35.7	39.1	49.6	48.8	46.4
	Avanzado	.0	.0	34.8	14.4	48.8	20.9
	Total	100	100	100	100	100	100

Nota: No1=No ha recibido formación porque la CD no es imprescindible para la docencia; No2=No ha recibido formación, pero debe mejorar su CD; No3=No ha recibido formación, pero es competente digitalmente; Sí1=Ha recibido formación, pero debe mejorar su CD; Sí2=Ha recibido formación, aunque es competente digitalmente.

1.5 Estrategias de enseñanza remota implementadas desde la perspectiva de docentes y estudiantes

A fin de conocer los modelos de enseñanza remota de emergencia implementados durante la pandemia desde la perspectiva de docentes y estudiantes se consideran los siguientes elementos: herramientas de apoyo a la docencia empleadas en las clases remotas; y modos de comunicación e interacción docente-estudiante.

En cuanto a las herramientas de apoyo a la docencia (Tabla 20), la mayoría del profesorado se decanta por el campus virtual (95,5%) haciendo uso de contenidos, foros, cuestionarios, wikis, etc.; seguida de videoconferencias (84,4%) y los vídeos grabados de elaboración propia (50,9%). En cambio, el blog y las presentaciones elaboradas por otros docentes han sido las de menor uso.

Tabla 20

Herramientas de apoyo utilizadas para la enseñanza remota desde la perspectiva de los docentes

	Sí	No
	%	%
Campus Virtual (contenidos, foro, cuestionarios, wikis)	95,5	4,5
Videos grabados elaborados por mí	50,9	49,1
Videos grabados elaborados por otros docentes	31,4	68,6
Videoconferencias (Zoom, Meet, Teams, etc.)	84,5	15,5
Blog	10,9	89,1

Los estudiantes, sin embargo, muestran discrepancias con relación a la perspectiva del profesorado (Tabla 21). En este caso, el 59% de los estudiantes afirman que 'todos' o 'la mayoría' de sus docentes han recurrido a las herramientas del campus virtual y el 6,6% que 'todos' o 'la mayoría' a las videoconferencias para impartir clases remotas.

Tabla 21

Herramientas de apoyo utilizadas para la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes

	Herramientas campus virtual	Video elaboración propia	Video elaborado por otros	Videoconferencia	Blog
Todos	23,7	2,7	1,3	1,5	3,3
Mayoría	35,2	11,7	4,4	5,1	16,6
Algunos	36,3	66,8	36,5	22,6	66,4
Ninguno	4,7	18,8	57,8	70,8	13,7
Total %	100	100	100	100	100

Las entrevistas realizadas al vicerrector de Transformación Digital y a la vicerrectora de Estudiantes de la universidad confirman la traslación del modelo de enseñanza tradicional basado en clases magistrales al entorno virtual. De ahí que las presentaciones sean la principal herramienta a la que recurren los docentes.

"Hay un porcentaje de profesorado con muy altas competencias [digitales] mientras que a otros les cuesta adaptarse a las circunstancias extraordinarias [...] En general, la comunidad universitaria no está preparada para la actividad académica en entornos virtuales; es necesario conocer más herramientas y recursos orientados a la docencia virtual. Y, sobre todo, hay que cambiar el tipo de enseñanza. No podemos sustituir una docencia de tres horas en clase presencial por tres horas de clase por videoconferencia [...] La creación de títulos universitarios virtuales va mucho más allá de poner a disposición de nuestros estudiantes contenidos PDF en el campus virtual" (vicerrector de Transformación Digital).

"Una clase online no puede consistir en un profesor que hace lo mismo que en una clase presencial. El aprendizaje memorístico consistente en subir un PDF o un PowerPoint al Campus Virtual es un modelo obsoleto y, desde luego, no es enseñanza virtual. El problema es que muchos docentes han tenido que adaptarse de manera precipitada a un modelo de enseñanza virtual para el que no estaban preparados" (vicerrectora de Estudiantes).

Los datos sobre los modos de comunicación e interacción docente-estudiante también reflejan diferencias entre los dos colectivos (ver Tablas 22 y 23). Según los docentes, la mayoría, 56,4%, prefirió combinar las sesiones síncronas (videoconferencias) con las asíncronas (presentaciones, vídeos grabados, herramientas del campus virtual, correo electrónico o blog. Existe un equilibrio entre los docentes que optaron en exclusiva por las sesiones síncronas (20%) y los que hicieron lo propio con las sesiones asíncronas (23,1%). El porcentaje de los que declararon no mantener ningún tipo de comunicación con los estudiantes es irrelevante (0,5%). Por su parte, el grupo de estudiantes, 32,1%, manifestó igualmente que los docentes ('todos' o 'la mayoría') combinaron la comunicación en directo y en diferido; un 11,3%, que hubo clases síncronas o asíncronas sin que mediara comunicación o interacción entre docente y estudiante; y un 25,2% que 'todos' o 'la mayoría' de sus docentes no impartieron clases.

Tabla 22

Modos de comunicación e interacción docente-estudiante desde la perspectiva de los docentes

	Frecuencia	%
Comunicación síncrona		
Videoconferencias	44	20
Comunicación asíncrona		
Presentaciones	17	7,7
Video grabado	20	9,1
Campus virtual, correo-e o blog	14	6,3
Combinación síncrona y asíncrona	124	56,4
Sin comunicación docente-estudiante	1	0,5
Total	220	100

Tabla 23

Modos de comunicación e interacción docente-estudiante desde la perspectiva de los estudiantes

	Sólo síncrona	Sólo asíncrona	Síncrona + Asíncrona	Sin comunicación	Sin docencia
Todos	3,2	7,2	5,2	1,6	7,1
Mayoría	9,5	22,1	26,9	9,7	18,1
Algunos	61,3	55,2	57,2	40,7	60,2
Ninguno	26,0	15,5	10,7	48,0	14,6
Total %	100	100	100	100	100

2. IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN EL PROFESORADO Y LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

En esta sección se analiza la satisfacción de docentes y estudiantes con la implementación del ecosistema de enseñanza remota y se evalúa su impacto en la salud mental y el bienestar de ambos colectivos.

2.1 Satisfacción de docentes y estudiantes con la enseñanza remota

Con objeto de determinar la satisfacción que experimentaron docentes y estudiantes con el proceso de traslación a la enseñanza remota se analizaron los datos relativos a las categorías 'flexibilidad', 'acompañamiento', 'carga de trabajo', 'rendimiento' y 'cumplimiento de expectativas' (ver Tabla 24). La categoría 'flexibilidad' se refiere tanto a la adaptación del profesorado a las singulares circunstancias de los estudiantes como al diálogo entre docentes y estudiantes para implementar medidas académicas extraordinarias (evaluación, metodologías, etc.). La categoría 'acompañamiento' alude a la información y orientación académicas que han recibido los docentes por parte de las autoridades universitarias para realizar la traslación a la enseñanza remota; y, en el caso de los estudiantes, la que han recibido de sus profesores. Por su parte, la 'carga de trabajo' describe si la enseñanza remota supuso un incremento de la dedicación a la preparación de las clases o al estudio respecto a la situación previa al COVID-19. La categoría 'rendimiento' mide la percepción de los estudiantes con respecto a la mejora o empeoramiento de éste durante el confinamiento. Finalmente, la categoría 'cumplimiento de expectativas' mide la adecuación entre resultados percibidos y las expectativas.

Tabla 24

Satisfacción de docentes y estudiantes con el ecosistema de enseñanza remota de emergencia

	TDA	DA	NDANED	ED	TED
Flexibilidad					
<i>Docentes</i>					
He adaptado el modelo de ERE a las circunstancias personales de los estudiantes	33,6%	44,1%	16,8%	5%	0,5%

<i>Estudiantes</i>					
Los docentes han adaptado el modelo de ERE a nuestras circunstancias personales	1,5%	12,2%	21,2%	38,1%	27%
<i>Docentes</i>					
He consensuado con los estudiantes medidas académicas extraordinarias	32,7%	36,4%	21,4%	6,4%	3,1%
<i>Estudiantes</i>					
Los docentes han consensuado con los estudiantes medidas académicas extraordinarias	3,1%	10,8%	18%	29%	39,1%
Acompañamiento					
<i>Docentes</i>					
He recibido del equipo de gobierno información suficiente sobre recursos y orientaciones para desarrollar la ERE	21,4%	40,5%	25,5%	7,3%	5,3%
<i>Estudiantes</i>					
He recibido de mis docentes información suficiente sobre recursos y orientaciones para el seguimiento de las clases	2%	15,5%	24,8%	35,8%	21,9%
Carga de trabajo					
<i>Docentes</i>					
Incremento de la dedicación a la preparación de las clases virtuales	55%	22,7%	16,4%	3,2%	2,7%
<i>Estudiantes</i>					
Incremento de la dedicación al tiempo de estudio	54,6%	20,6%	11,3%	8,6%	4,9%
Rendimiento					
<i>Estudiantes</i>					
El rendimiento educativo ha mejorado desde el confinamiento	1,5%	4,6%	16,6%	25,7%	51,6%
Cumplimiento de expectativas					
<i>Docentes</i>					
Estoy respondiendo a lo que se espera de mí como docente en estas circunstancias	36,8%	51,8%	9,1%	1,4%	0,9%
<i>Estudiantes</i>					
Estoy respondiendo a lo que se espera de mí en estas circunstancias	39,6%	32,3%	16,2%	7,5%	4,4%

Nota: TDD=Totalmente de acuerdo; DA=De acuerdo; NDANED=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; ED=En desacuerdo; TED=Totalmente en desacuerdo

Una gran mayoría de docentes está 'de acuerdo' o 'totalmente de acuerdo' con el hecho de haber sido flexibles adaptando la ERE a las circunstancias personales de los estudiantes y consensuando con éstos las medidas de carácter pedagógico (77,7% y 69,1%, respectivamente). Estos datos difieren de los porcentajes de estudiantes que expresan su 'desacuerdo' o 'total desacuerdo' en relación con estas aseveraciones (65,1% y 68,1%).

En cuanto al acompañamiento, el 62% de docentes reconoce haber recibido del equipo de gobierno orientaciones e información suficientes para adaptarse al nuevo escenario de ERE. En el caso de los estudiantes, un 58% manifiesta lo contrario con respecto a sus docentes, es decir, no recibieron información u orientaciones precisas para un seguimiento efectivo de la ERE.

Sin embargo, docentes y estudiantes parecen converger en el incremento de la carga de trabajo que supuso la adaptación al nuevo ecosistema educativo en relación con las clases presenciales (78% y 75%, respectivamente). En este sentido, no es de extrañar que el 77,3% de los estudiantes muestre su 'desacuerdo' o 'total desacuerdo' acerca de la mejora de su rendimiento académico durante la pandemia.

Los datos de autopercepción sobre el cumplimiento de expectativas arrojan resultados positivos en ambos colectivos, aunque son superiores en el caso de los docentes (88,6%) con respecto a los estudiantes (71,9%).

La valoración de los estudiantes sobre la enseñanza en línea recibida coincide con los resultados de las entrevistas a miembros del equipo de gobierno de la UEx.

"Hemos recibido los resultados de un cuestionario elaborado por el Consejo de Estudiantes sobre el nivel de satisfacción con las enseñanzas virtuales donde se pone de manifiesto que algunos docentes no se han preocupado por conocer si las circunstancias personales de los estudiantes les permitían seguir las clases online. También señalan que algunos profesores les han sobrecargado de tareas y otros, los menos, no les han proporcionado orientaciones sobre la forma en que se iba a impartir su asignatura. Todo ello ha generado en algún caso un cierto estrés y el sentimiento de que sus resultados académicos podían empeorar" (vicerrectora de Estudiantes).

2.2 Efectos de la enseñanza remota en el bienestar psicoemocional de docentes y estudiantes

Para evaluar de qué forma la enseñanza remota había tenido efectos en el bien-

estar psicoemocional se utilizaron sendas escalas Likert en las que se medía el grado de acuerdo o desacuerdo con algunas aseveraciones incluidas en los cuestionarios de docentes y estudiantes. Como ilustran los datos de la Tabla 25, un 59,5% de docentes y un 90% de estudiantes aseguraron haber sufrido estrés como consecuencia de la adaptación a la ERE.

Tabla 25

Autopercepción del estrés de docentes y estudiantes a causa de la adaptación a la enseñanza remota

	TDA	DA	NDANED	ED	TED
Estrés					
<i>Docentes</i>					
La adaptación a la modalidad virtual me ha generado estrés	29,5%	30%	16,4%	16,8%	7,3%
<i>Estudiantes</i>					
La adaptación a la modalidad virtual me ha generado estrés	68,6%	21,4%	6,4%	1,8%	1,8%

Nota: TDD=Totalmente de acuerdo; DA=De acuerdo; NDANED=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; ED=En desacuerdo; TED=Totalmente en desacuerdo

3. GRADO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario sobre implementación de la ECG en la Universidad de Extremadura. En concreto, los relativos a las dimensiones personal–conocimiento y formación del profesorado acerca de la ciudadanía global, y compromiso personal y profesional– y estructural –factores institucionales o contextuales–.

3.1 Conocimiento y formación del profesorado sobre ciudadanía global

Algo más de la mitad de los participantes en el estudio, 51,4%, aseguran conocer el concepto de ciudadanía global, aunque se observan diferencias atendiendo a los campos de conocimiento a los que pertenecen los docentes. Así, los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Humanidades (42% y 19,9%, respectivamente) concentran los porcentajes más altos; en cambio, en los de Ciencias (14,2%), Ciencias de la Salud (13,1%) y Tecnología y Arquitectura (10,8%) se registran los más bajos.

La autoevaluación del profesorado sobre grado de conocimiento de conceptos relacionados con la ciudadanía global arroja los siguientes datos (Tabla 26): los ítems *algo* (32,5%) y *bastante* (31,6%) agrupan los porcentajes más altos. En los extremos estarían los docentes que no saben *nada* (6,9%) o saben *mucho* (9,3%). Los conceptos sobre los que afirman saber *mucho* o *bastante* son los de 'igualdad entre hombres y mujeres' (61,9%) y 'sostenibilidad' (61,1%). En el lado opuesto estarían conceptos como 'educación para el desarrollo' (52,9%) y 'compra ética' (38,6%), sobre los que dicen saber *muy poco* o *nada*. Entre los que aseguran saber *algo*, los porcentajes se aglutinan en torno a los conceptos 'cooperación para el desarrollo' (39,8%), 'participación cívica' (38,4%) y 'desigualdad en el mundo' (38,1%).

Tabla 26

Autoevaluación del profesorado sobre grado de conocimiento de conceptos relacionados con la ciudadanía global

	Nada (%)	Muy poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Educación para el Desarrollo	23,2	29,7	25,0	18,4	3,7
Compra ética	12,5	26,1	28,1	25,9	7,4
Sostenibilidad	1,7	10,6	26,6	43,4	17,7
Crecimiento económico justo	6,3	23,3	31,8	31,8	6,8
Desigualdad en el mundo	4,5	19,6	38,1	33,8	4,0
Pobreza	2,8	22,7	32,4	36,4	5,7
Cooperación para el desarrollo	6,3	18,7	39,8	27,8	7,4
Participación cívica	5,1	20,4	38,4	28,1	8,0
Igualdad entre hombres y mujeres	1,1	6,8	30,2	40,9	21,0
Multiculturalidad	5,1	18,9	34,6	30,0	11,4

En cuanto a la formación sobre ciudadanía global, tan solo un 19% ha recibido formación específica. Es fundamentalmente a través de cursos promovidos por entidades sociales (36,4%) o públicas (21,2%) como adquieren esta formación. Las publicaciones científicas (13,6%), la asistencia a reuniones científicas (12,1%) y la realización de cursos oficiales organizados por la universidad (10,6%), son otras vías por las que el profesorado accede a la formación sobre ECG.

3.2 Compromiso personal y profesional del profesorado con la ciudadanía global

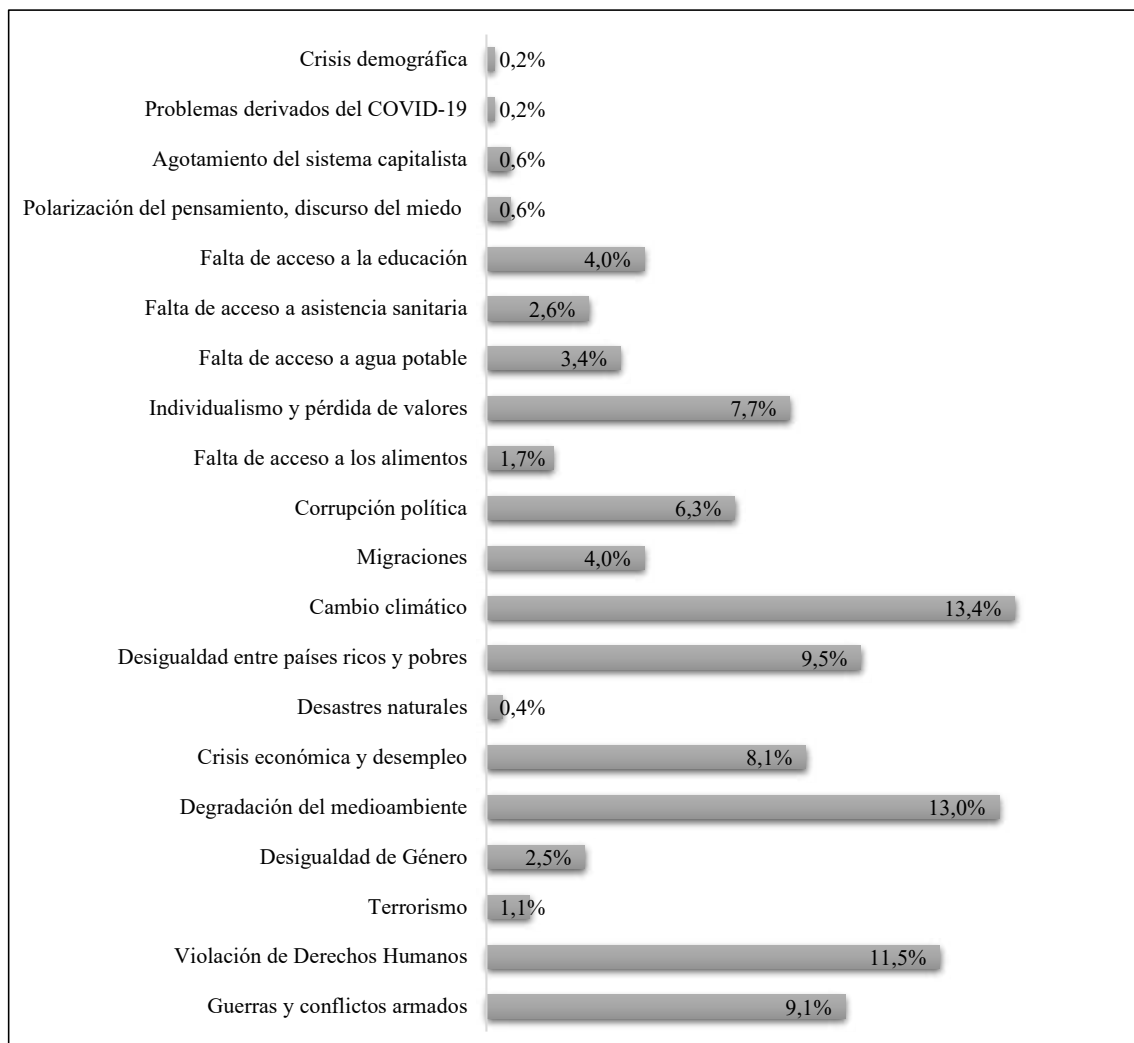
Los resultados relativos a la categoría compromiso personal y profesional del profesorado universitario con relación a la ciudadanía global arrojan luz sobre su visión acerca de la interrelación de lo global con cuestiones políticas, socioculturales, económicas o medioambientales, así como sobre el nivel de compromiso "militante". Para ello, el cuestionario formulaba una serie de preguntas sobre los

principales problemas que a su juicio enfrenta la humanidad, implicación personal con organizaciones que promueven la ECG, colaboración profesional con entidades sociales o instituciones para trabajar la ECG en el marco de sus asignaturas, y la sobrecarga docente que puede suponer la inclusión de contenidos ECG en sus planes de estudio.

Los participantes señalan el *cambio climático* (13,4%), la *degradación medioambiental* (13%) o la *violación de los derechos humanos* (11,5%) como los problemas más acuciantes que enfrenta la humanidad. En cambio, la *pandemia por COVID-19* o la *crisis demográfica* son los menos relevantes con un 0,2% respectivamente (Gráfico 1).

Gráfico 1

Principales problemas que enfrenta la humanidad según el profesorado



La implicación personal con los problemas de ámbito local, nacional o mundial se mide en términos de frecuencia con la que el profesorado se compromete con actividades relacionadas con la ciudadanía global. Tal y como ilustra la Tabla 27, el profesorado en general está *poco* o *nada* comprometido con acciones que exigen un mayor activismo –miembro de una Organización No Gubernamental (ONG), voluntariado, activismo social y/o político–. En cambio, con las acciones más pasivas como pueden ser las donaciones o la compra de productos de comercio justo, es *bastante* o *muy frecuente* su implicación.

Tabla 27

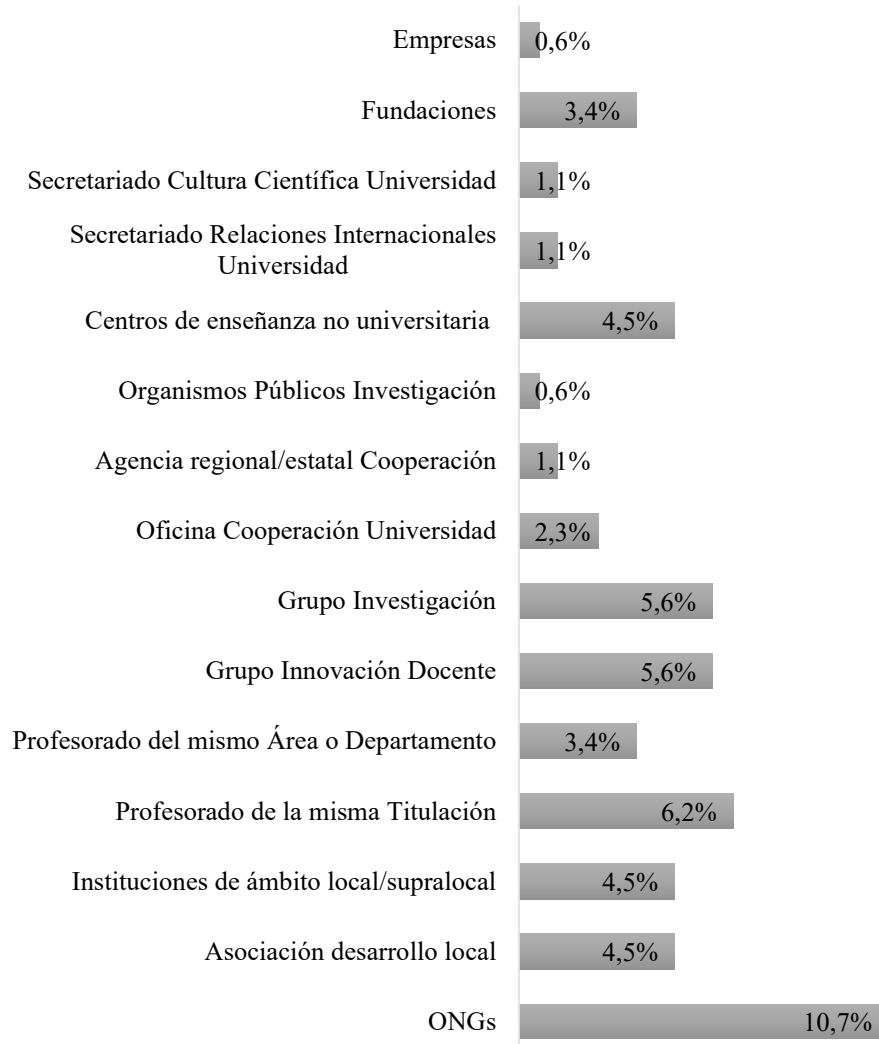
Frecuencia del compromiso personal del profesorado con actividades relacionadas con la ciudadanía global

	Ninguna %	Poca %	Normal %	Bastante %	Mucha %
Programas educativos para el desarrollo	28,4	23,9	26,1	19,9	1,7
Compra de productos de comercio justo	10,9	28,2	29,3	20,1	11,5
Activismo social y/o político	45,1	29,1	12,6	11,4	1,7
Donaciones a ONGs	10,9	18,9	20,6	25,1	24,6
Participación como miembros de una ONG	46,3	16,6	12	9,7	15,4
Voluntariado	32,8	23	14,4	16,7	13,2

En lo que al compromiso profesional se refiere, esto es, la realización de algún tipo de actividad académica en colaboración con entidades sociales, instituciones u otros colegas del ámbito universitario para trabajar contenidos ECG en el marco de sus asignaturas, el 82% responde negativamente. De entre el profesorado que declara hacerlas (18%), el mayor porcentaje (10,7%) responde que ha cooperado con ONGs (Gráfico 2).

Gráfico 2

Desarrollo de actividades académicas relacionadas con la ciudadanía global



Finalmente, en cuanto a la percepción de la sobrecarga docente motivada por la inclusión de contenidos sobre ciudadanía global en los planes docentes, los datos basculan entre quienes consideran que es una sobrecarga (14,8%), los que creen que tal vez pueda serlo (35,5%), y los que afirman que no lo es (49,7%).

3.3 Obstáculos para la incorporación de la Educación para la Ciudadanía Global en las aulas universitarias

Los datos extraídos del grupo focal dan cuenta de las dificultades que enfrenta el profesorado para trasladar, desde un punto de vista teórico y práctico, la ECG a las aulas universitarias. En este sentido, los hallazgos se agrupan en cuatro categorías: formación, resistencias del profesorado, normas, y apoyo institucional.

La falta de un marco conceptual sobre ciudadanía global unido a la escasa o nula formación en torno a esta temática son señaladas como barreras de partida para la implementación de la ECG. Además de estos factores, se señala el deficiente compromiso del profesorado.

"Falta de entendimiento sobre cuáles son los términos del concepto y qué es lo que implica para nosotros incorporarlos en la universidad y en nuestra docencia" (P #1)

"Es la actitud, la predisposición de los docentes. Se evitan temas que puedan generar polémica y la ciudadanía global aborda temas que pueden resultar polémicos. Estamos fuera de onda" (P #4)

Otras barreras tienen que ver con las resistencias del profesorado a abandonar un modelo pedagógico dominante asociado a la transmisión de contenidos instrumentales que no favorecen la promoción de una conciencia crítica en los estudiantes. La adopción de la ECG es cuestionada debido a que no forma parte de las exigencias profesionales de los docentes.

"La cultura dominante de la universidad, obsesionada con la adquisición de competencias específicas, deja de lado la visión más humanista que tenemos la responsabilidad de cultivar en nuestros estudiantes" (P #3)

"Estamos viviendo una tensión entre lo nuevo y lo viejo, entre el mundo que necesitamos o la universidad que necesitamos y lo que se ha hecho toda la vida" (P #2)

Existen, por otra parte, límites de carácter normativo que dificultan la implementación de la ECG ya sea en el diseño de las titulaciones o de los planes docentes.

"Te van a rechazar alguna modificación que hagas desde las comisiones de calidad porque tienes que acogerte a todo lo que esté verificado porque si no, no te verifican" (P #2)

"Para llevar la educación cívica a los planes de estudio hay dificultades estructurales (...) con el corsé que nos impone la ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] tenemos que jugar" (P #4)

Por último, los miembros del grupo focal destacan el escaso apoyo institucional dado que no existen declaraciones oficiales por parte de los responsables del gobierno universitario para promover la ECG entre el profesorado.

"No hay un pronunciamiento institucional claro ni unas recomendaciones concretas por parte de la universidad para que [la ECG] llegue a todos los niveles de la pirámide: a departamentos, la coordinación de fichas, las comisiones de calidad" (P #1)

DISCUSIÓN

El **primer objetivo general** de la tesis consistía en analizar las características y procesos de la enseñanza remota de emergencia implementada en la Universidad de Extremadura durante la primera oleada de la pandemia. A tal fin, se tuvieron en cuenta las perspectivas de docentes y estudiantes en relación con diversos elementos que integraban las dimensiones tecnológica y educativa de nuestro marco analítico, entre otros, la disponibilidad y calidad del equipamiento tecnológico, la incidencia del nivel formativo de las familias en la equidad digital de los estudiantes, los modelos de enseñanza virtual desarrollados, la competencia digital del profesorado, así como la relación entre esta y la formación tecnológica recibida antes y durante la pandemia.

Los hallazgos más relevantes en lo que a equipamiento tecnológico se refiere –ordenador, conectividad y componentes para la comunicación– nos han permitido constatar, en línea con otros estudios (Aristovnik et al., 2020; Händel et al., 2020), que no ha existido brecha digital de acceso ni en el colectivo de estudiantes ni en el de docentes. Tanto unos como otros contaron con el equipamiento tecnológico necesario para la enseñanza remota de emergencia. En relación con los componentes básicos para la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes –cámara web y micrófono–, también se ha puesto de manifiesto que, aunque pequeño, un porcentaje de docentes (5,5%) y de estudiantes (8,9%) carecieron de los mismos impidiendo la comunicación en tiempo real entre ambos.

Por otra parte, los resultados apuntan que el nivel formativo de las familias ha actuado, aunque no exclusivamente, como gradiente de la desigualdad. Al respecto, hay estudios que han mostrado que la suspensión de la actividad presencial se ha cebado sobre todo con los estudiantes procedentes de familias con un capital sociocultural y económico más bajo (Cabrera et al., 2020).

Pero no solo se requiere un equipamiento tecnológico adecuado, la calidad y eficacia de la enseñanza remota también depende del modelo de enseñanza-aprendizaje, de las herramientas digitales de apoyo a la docencia y de los modos de interacción y comunicación entre docentes y estudiantes. Sobre el particular, la investigación ha revelado interpretaciones contrapuestas entre docentes y estudiantes.

En cuanto a los modelos de enseñanza-aprendizaje, la evidencia empírica indica que la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza remota de emergencia está directamente asociada con los recursos materiales proporcionados por los profesores y las interacciones profesor-alumno (del Arco et al., 2021). A partir de estas consideraciones, los resultados de la muestra de estudiantes confirman un predominio de las presentaciones multimedia como herramienta más utilizada por los docentes y un uso residual de los blogs y las redes sociales, ello a pesar de la actitud positiva que muestran los estudiantes en el uso de redes sociales (Gómez-Aguilar et al., 2012). Desde la perspectiva del profesorado, los resultados señalan que estos se decantaron principalmente por la utilización de herramientas del campus virtual y las videoconferencias.

Estos hallazgos, similares a los de otras investigaciones realizadas durante la pandemia (Barada, Doolan, Burić, et al., 2020; Bustos Díaz et al., 2021), evidencian que la ERE ha consistido generalmente en la traslación a los entornos virtuales de las pedagogías tradicionales cuyo eje gira en torno al docente como trasmisor de contenidos. Como argumentan García-Peñalvo y Corell (2020), la sustitución de la clase presencial en el aula por otra clase síncrona en una sala virtual con una herramienta de videoconferencias no se puede considerar la mejor opción en una enseñanza en línea.

Una vez más, la perspectiva de los docentes diverge de la de los estudiantes en lo tocante a los modos de comunicación e interacción utilizados durante la ERE. En consonancia con el estudio de L. Sun et al. (2020), los hallazgos de nuestra investigación indican que los docentes se decantaron en general por la combinación de sesiones síncronas y asíncronas. En cambio, según los estudiantes, poco más de un tercio de sus profesores hicieron uso de manera combinada de sesiones en tiempo real y en diferido y en menor medida, aproximadamente el 29%, de sesiones exclusivamente asíncronas.

Más significativos aún son los porcentajes de docentes que, desde el punto de vista de los estudiantes, no mantuvieron ningún tipo de comunicación, en torno al 11% del profesorado, o que directamente no impartieron docencia, alrededor del 25%. En cambio, apenas un 0,5% de los docentes reconocieron no haber impartido clases en línea. En el contexto de la universidad de Extremadura, la investigación

de Suárez Lantarón et al. (2021) muestra resultados similares a los nuestros. Según las autoras, un tercio de los estudiantes acusaron la falta de interacción o la pasividad del profesorado durante la enseñanza remota.

Si bien las investigaciones han evidenciado las preferencias de los estudiantes por la comunicación síncrona (Roig-Vila et al., 2020) o una combinación de síncrona y asíncrona (L. Sun et al., 2020), nuestros hallazgos no pueden aventurar cuál de los modelos de comunicación resultó más positivo para los estudiantes. Ahora bien, parece razonable inferir que en una situación de reclusión domiciliaria forzosa como la vivida, la comunicación fluida entre estudiantes y docentes era imprescindible para mitigar el aislamiento social (Händel et al., 2020); asimismo, el esfuerzo extra de autodisciplina y organización que conllevaba la ERE requería de apoyo y acompañamiento pedagógico (Caskurlu et al., 2020) y emocional (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2021) para evitar la desmotivación o, peor aún, el abandono de los estudios.

Al digitalizar la enseñanza de manera acelerada y repentina, los docentes experimentaron muchos obstáculos (Damşa et al., 2021), entre otros, rediseñar las actividades pedagógicas o realizar exámenes virtuales (Sahu, 2020) a pesar de no estar familiarizados con las herramientas en línea (Chang & Fang, 2020).

Lo anterior puede explicarse por el dominio digital que registran los docentes. Como señalan Santos et al. (2021), saber usar la tecnología no equivale a saber enseñar con la tecnología. A este respecto, otras investigaciones (Portillo et al., 2020; Zhao et al., 2021) han confirmado que las mayores dificultades de los docentes en la transición a la ERE radicaron justamente en su competencia digital.

En línea con los hallazgos de otras investigaciones (Bilbao Aiausti et al., 2021; Torres Barzabal et al., 2022), la muestra analizada en nuestro estudio indica que, en términos generales, el profesorado poseía un nivel intermedio de competencia digital, aunque existen fluctuaciones entre las áreas competenciales. Las competencias sobre las que decían tener un mayor dominio eran precisamente aquellas que la mayoría de las personas utilizan de manera rutinaria con independencia de su profesión. Así, confirmando los resultados de Pozo Sánchez et al. (2020), la mayoría se auto percibían en el nivel intermedio-avanzado en las áreas de *Infor-*

mación y Alfabetización Informacional y Comunicación y Colaboración; en cambio, en algunas de las competencias más directamente vinculadas con la enseñanza en línea, como la 'Colaboración mediante Canales Digitales', la 'Innovación y Uso de la Tecnología Digital de forma Creativa' o el 'Desarrollo de Contenidos Digitales', el nivel era básico-intermedio o intermedio. En línea con Esteve-Mon et al. (2020), se comprueba que las competencias básicas de los docentes en el uso de la tecnología digital son superiores a las competencias pedagógicas y, éstas a su vez, superiores a las didácticas (Venegas-Ramos et al., 2020).

Ciertamente, la experiencia previa con tecnologías puede haber incidido en el dominio digital (Myry et al., 2022; Núñez-Canal et al., 2022), así como en una respuesta más positiva en la adaptación a la enseñanza remota (Marek et al., 2021; Vergara-Rodríguez et al., 2022); sin embargo, la formación es, según otros autores (Basantés-Andrade et al., 2020; Campoy Aranda et al., 2021), el principal factor predictivo en el uso de las TIC. En coherencia con las evidencias resultantes de otros estudios que informan que el porcentaje de docentes que carecen de formación digital es muy bajo (Campoy Aranda et al., 2021; Pozo Sánchez et al., 2020), los datos extraídos del nuestro apuntan a que la formación digital previa a la pandemia parece haber sido una condición necesaria pero no suficiente para una traslación óptima de las clases presenciales a las remotas. Es revelador, en este sentido, la desproporción existente entre los docentes que se declaraban digitalmente competentes (29%) y los que habían realizado cursos de capacitación (75%), siendo mayoría los que asumían que debían mejorarla. Durante la pandemia esta necesidad se tradujo en que algo menos de la mitad de los docentes (45%) realizaron cursos para adquirir o mejorar su competencia digital.

Nuestra investigación también ha acreditado que formación y alto dominio digital van de la mano. En el caso de los docentes que no se habían formado en competencia digital, se registraron los porcentajes más elevados en el nivel básico de prácticamente todas las competencias. En cambio, el grupo mayoritario, formado por aquellos docentes que habiendo recibido formación aún no se consideraban digitalmente competentes, registró un dominio intermedio en la mayoría de las competencias. Finalmente, los docentes que recibieron formación y se consideraban capacitados digitalmente concentraron los porcentajes más altos del nivel avanzado en todas las competencias.

A pesar de la dificultad que ha supuesto la transición a la enseñanza virtual para aquellos docentes con nulo o insuficiente dominio digital para llevar a cabo esta tarea, una gran parte de los que participaron en nuestro estudio (72%) mostraron su intención de seguir capacitándose digitalmente al finalizar el confinamiento, contrariamente a lo que sugieren algunas evidencias sobre desmotivación o desconfianza hacia la pedagogía digital causada por la migración a la ERE (Watermeyer et al., 2021). Esto significa que el profesorado ha sido consciente, más que en ningún otro momento de su trayectoria profesional, de lo indispensable de integrar las tecnologías en sus estrategias cotidianas de enseñanza. Por tanto, lo que demuestran estos resultados no solo es la asociación entre la formación digital y un alto dominio competencial, sino también la importancia de tener una actitud positiva frente a las TIC para mantener actualizadas unas competencias que experimentan continuos procesos de cambio por los vertiginosos avances tecnológicos.

Por otra parte, la investigación confirma que existe una asociación entre la formación digital recibida antes de la pandemia y el nivel de competencia digital autopercebido. En este sentido, investigaciones previas han subrayado que la necesidad percibida de formación en tecnologías digitales (Gil-Flores et al., 2017), así como las actitudes y las creencias de los docentes con respecto a la tecnología, son factores que influyen de manera significativa en la integración y uso de las tecnologías (Cartagena Beteta et al., 2022; Hidalgo Cajo & Gisbert-Cervera, 2022).

El **segundo objetivo** general de la tesis trataba de estudiar los impactos de la enseñanza remota de emergencia en docentes y estudiantes. De este modo, se analizaron los componentes integrados en la dimensión psicoemocional del marco analítico: la satisfacción con la ERE y sus efectos en el bienestar psicoemocional de docentes y estudiantes.

En línea con otros estudios que han abordado los factores que contribuyen a la mayor o menor satisfacción de docentes y estudiantes con la ERE (Tawafak et al., 2020; Trung et al., 2020), nuestros datos han revelado divergencias y convergencias a este respecto entre ambos colectivos. Las primeras están relacionadas con el acompañamiento brindado por los docentes para que los estudiantes se adaptaran a la ERE. En este sentido, la falta de apoyo y de medidas que flexibilizaran

los requisitos curriculares con respecto a la enseñanza presencial son señaladas como factores que incidieron negativamente en la experiencia de los estudiantes. Contrariamente a lo que sugieren estos resultados, otros estudios (Aristovnik et al., 2020; Parker et al., 2021) han constatado que, en general, los estudiantes se adaptaron de manera positiva a la enseñanza en línea y que el éxito de esta adaptación estuvo relacionado, más allá del apoyo y la disponibilidad de los docentes, con otros factores contextuales como las respuestas institucionales y pedagógicas, las competencias individuales de autorregulación y las socioemocionales, además de la calidad de los recursos digitales (Flores et al., 2022).

En dirección opuesta a la percibida por los estudiantes, los hallazgos muestran que los docentes proporcionaron a los estudiantes orientaciones académicas y adoptaron medidas de flexibilidad curricular. Esta síntesis avala las conclusiones de otras investigaciones que señalan la implicación del alumnado como uno de los objetivos del profesorado, incluso priorizándolo sobre el plan docente (Ewing & Cooper, 2021). En el estudio de Lepp et al. (2021), por ejemplo, los docentes pidieron opinión a los estudiantes tanto sobre los métodos de estudio utilizados como sobre las formas de enseñar. En cuanto al apoyo brindado por las autoridades académicas, nuestra investigación indica que el profesorado lo percibió de manera positiva, conclusiones que, por otra parte, confirman otros estudios (Watermeyer et al., 2021).

Otro elemento que incide en el nivel de satisfacción es la sobrecarga de trabajo. Consistente con los hallazgos de otras investigaciones (Tawafak et al., 2020; Trung et al., 2020), tanto el grupo de estudiantes como el de docentes parecen confluir en este punto. La gran mayoría –75% y 78%, respectivamente– percibieron un incremento de sus tareas como consecuencia de la transición a la ERE. A este respecto, algunos autores han concluido que, en el caso de los docentes, la insuficiente preparación para la enseñanza en línea (Vergara-Rodríguez et al., 2022), los horarios irregulares (Lepp et al., 2021), las difusas fronteras entre el hogar y el trabajo (Nang et al., 2022), las interrupciones de las clases por problemas de conectividad (Oliveira et al., 2021) provocan este aumento de las labores docentes. En el caso de los estudiantes, la literatura ha mostrado que aquellos que tenían capacidad de autorregulación, que mostraban mayor autonomía en su proceso de aprendizaje y mayores niveles de creencias sobre autoeficacia han

estado mejor preparados para gestionar el tiempo (Flores et al., 2022) y, por tanto, han percibido una menor sobrecarga en sus tareas académicas.

Nuestra investigación también exploró la autopercepción de los estudiantes sobre su rendimiento académico mostrando una valoración negativa del mismo. La literatura no ofrece resultados concluyentes sobre esta cuestión pues, unos estudios avalan empíricamente una mejora del rendimiento respecto al periodo pre-pandémico (Alam & Asimiran, 2021; González et al., 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021; Vargas-Ramos et al., 2022), mientras que otros, en cambio, acreditan un empeoramiento (Abbasi et al., 2020; Aristovnik et al., 2020). Incluso hay estudios que no encuentran diferencias significativas entre la etapa pandémica y la pre-pandémica (Engelhardt et al., 2021; Nazempour et al., 2022). En nuestro caso, teniendo en cuenta que la investigación se realizó antes de que finalizara la evaluación del cuatrimestre, no podemos ofrecer datos que confirmen si esta percepción sobre el rendimiento se tradujo finalmente en una evaluación negativa. Algunas evidencias sugieren que enfrentarse a una transición abrupta e involuntaria pudo generar expectativas negativas sobre el rendimiento (Aucejo et al., 2020; Cicha et al., 2021). La desconexión, la falta de concentración y una inadecuada gestión del tiempo debido al número excesivo de tareas (Hensley et al., 2021), o las carencias en el manejo de entornos de aprendizaje en línea (Patricia Aguilera-Hermida, 2020) pudieron incidir en el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, los resultados relacionados con la auto percepción sobre expectativas de docentes y estudiantes revelan que mayoritariamente otorgaron una valoración muy positiva acerca de lo que se esperaba de ellos en las excepcionales circunstancias de la pandemia.

A la luz de los resultados previos puede afirmarse, en línea con otras investigaciones (Alqabbani et al., 2021; Joshi et al., 2022; Myyry et al., 2022), que los docentes en general presentaban niveles de satisfacción altos con la ERE. Aunque percibieron una sobrecarga de trabajo debido a la transición a otro modelo de enseñanza, adaptaron este modelo a los contextos de los estudiantes, consensuaron con ellos medidas académicas extraordinarias, recibieron apoyo del equipo de gobierno de la universidad y cumplieron ampliamente con lo que se esperaba de ellos.

El nivel de satisfacción de los estudiantes es comparativamente más bajo que el de los docentes. Como muestran nuestros hallazgos, discrepaban de la visión ofrecida por los docentes en lo que a medidas de flexibilidad y acompañamiento se refiere y consideraban que los docentes no tuvieron en cuenta sus singulares circunstancias, no acordaron con ellos las medidas académicas a adoptar ni recibieron su apoyo. Paradójicamente, valoraron de forma positiva el cumplimiento de expectativas. Los motivos de insatisfacción pueden guardar relación con la falta de un lugar tranquilo para estudiar, un acceso inadecuado a los materiales de estudio (Cicha et al., 2021), la inversa relación entre dedicación y rendimiento académico (Acharya, 2020; Bylieva et al., 2020), la escasa interacción entre docentes y estudiantes (Carrillo & Flores, 2020), la percepción de una deficiente competencia digital de los docentes (Baron-Ramirez et al., 2021) o la consideración de que la situación vivida influiría negativamente en su futuro laboral (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020). Otras investigaciones también han constatado este sentimiento generalizado de insatisfacción de los estudiantes y una preferencia por las clases presenciales (Abbasi et al., 2020; Acharya, 2020; del Arco et al., 2021; Lorenzo-Lledó et al., 2021; Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020; Yan-Li et al., 2022). En cambio, nuestros hallazgos son contradichos por estudios que han demostrado que, en general, los estudiantes se mostraron satisfechos con las sesiones en línea, con el apoyo y acompañamiento de sus docentes (Aristovnik et al., 2020; Nenko et al., 2020) y con las metodologías y técnicas de la enseñanza virtual (Chowdhury & Mahapatra, 2021).

En relación con el segundo componente de la dimensión psicoemocional, la auto percepción sobre el estrés generado por la adaptación a la modalidad virtual en docentes y estudiantes, hemos podido constatar una elevada afectación en ambos colectivos, si bien en el caso de los estudiantes es preocupante el porcentaje de los que afirmaron haber sufrido estrés. Son numerosos los estudios que han explorado esta problemática en los estudiantes confirmando el negativo impacto de la ERE en la salud y el bienestar psicoemocional (Aslam et al., 2021; Barbosa-Camacho et al., 2022; Charbonnier et al., 2022; Faisal et al., 2022; Krifa et al., 2022; Odriozola-González et al., 2020; Wang et al., 2022). Las causas que desencadenaron el aumento de los niveles de estrés en el periodo pandémico se asocian al cambio en las rutinas habituales, (Aristovnik et al., 2020), la falta de

contacto social (T. Chen & Lucock, 2022), la falta de apoyo de los compañeros de clase (Sun et al., 2020), la incertidumbre con respecto a lo que les depararía el futuro (Abdullah et al., 2022), las dificultades para implicarse de manera efectiva en la educación remota (Rapanta et al., 2020), la percepción de un descenso en el rendimiento académico (Abbasi et al., 2020), los problemas derivados de las tecnologías digitales como la falta de equipamiento o conectividad (di Malta et al., 2022) o una deficiente competencia digital (Vergara-Rodríguez et al., 2022).

Como se ha señalado, los docentes de nuestro estudio experimentaron un aumento en los niveles de estrés. La mayoría de las investigaciones que han abordado este fenómeno explican que la sobrecarga de trabajo motivada por la adaptación a la ERE (MacIntyre et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021b), una deficiente competencia digital (Kita et al., 2022; Vergara-Rodríguez et al., 2022), así como la sensación de incertidumbre por el futuro laboral (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021a; Santamaría et al., 2021) han actuado como predictores de la salud mental del profesorado universitario.

El **tercer y último objetivo general** de la tesis, conocer el grado de implementación de la educación para la ciudadanía global en la Universidad de Extremadura, nos ha permitido conocer cómo afectan los factores individuales en la agencia del profesorado universitario y qué factores estructurales o contextuales promueven o limitan la incorporación de esta competencia en las aulas.

En lo que a la agencia del profesorado se refiere, se han analizado dos aspectos clave para su logro: el grado de conocimiento y formación del profesorado, así como su nivel de compromiso personal y profesional. En cuanto al grado de conocimiento sobre ciudadanía global, nuestros hallazgos han constatado diferencias importantes entre los docentes atendiendo al campo científico al que pertenecían. Así, en los ámbitos de las ciencias, la tecnología y la arquitectura los que aseguraban conocer el concepto de ciudadanía global no superaban el 14%. En cambio, en el campo de las ciencias sociales y jurídicas se aglutinaba el porcentaje más alto (42%). Por otra parte, hay que destacar el alto número de docentes que afirmaron tener un conocimiento superficial acerca de otros conceptos relacionados con la ECG –cooperación para el desarrollo, participación cívica o desigualdad en el mundo– o que los desconocían casi en su totalidad –educación para el desarro-

llo, compra ética—. En cambio, los conceptos que resonaban con fuerza en el ámbito político y social, como el de sostenibilidad o el de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, eran los más conocidos por el profesorado.

El escaso conocimiento sobre ciudadanía global podría estar vinculado con una deficiente formación en esta materia como ha revelado nuestra investigación. Se constata así, parafraseando a Rapoport (2010), que “el profesorado no puede enseñar lo que no sabe”. Es más, tampoco la formación en ciudadanía global garantiza que se pueda enseñar a los estudiantes a enfrentar los desafíos globales. La idea de ciudadanía no se puede reducir a un conjunto de habilidades, creencias y valores que imparte el profesorado y que es adquirido por los estudiantes.

El profesorado debe mostrarse como modelo en el que los estudiantes puedan verse reflejados (García-Pérez, 2019); en otras palabras, debe poseer conciencia global. En este sentido, los resultados sugieren que la conciencia global del profesorado puede calificarse de segmentada o parcial puesto que su mayor preocupación con los problemas de alcance mundial se concentra en aquellos que están conectados con la sostenibilidad del planeta, colocando en una posición casi irrelevante las migraciones, el individualismo, el racismo o la xenofobia que, como ya se ha comentado, han cobrado fuerza en el escenario post-pandémico. La preeminencia de la sostenibilidad medioambiental frente a otros problemas tal vez se explique por los esfuerzos llevados a cabo por las universidades para lograr que el desarrollo sostenible forme parte de sus marcos institucionales (Leal Filho et al., 2017), además de por el impulso derivado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

En suma, nuestros resultados evidencian, en línea con los hallazgos de Ekanayake et al. (2020), que el profesorado universitario no dispone de los conocimientos y formación necesarios para enseñar la competencia para la ciudadanía global a sus estudiantes. Más aún, los programas de formación docente no contemplan contenidos pedagógicos ni metodologías críticas para abordar los retos asociados a la ciudadanía global, como también ha señalado Schweisfurth (2006). Nuestros hallazgos, por otra parte, refuerzan los de Clifford y Montgomery (2017) y Rapoport (2015) que coinciden en señalar que el concepto de ECG no encuentra fácil acomodo en la educación superior, aunque el profesorado reconozca su importancia.

Por otra parte, el compromiso cívico global del profesorado, entendido como la participación cívica y política de este, es un elemento consustancial a la ciudadanía global. A este respecto, los resultados de la investigación han mostrado un escaso grado de implicación, lo que fácilmente puede traducirse en una actitud pasiva o neutra del profesorado hacia la ECG. Una posible explicación de la baja implicación sociopolítica del profesorado, como han demostrado investigaciones previas (Estellés et al., 2021; Sim et al., 2017), se encuentra en su reticencia a tratar asuntos políticos en el aula y promover la participación política de los estudiantes. Otra posible explicación de su apatía o desinterés puede enraizarse en los procesos de desafección política que sufren las democracias en todo el mundo (Paramio, 2015). En última instancia, las creencias de los docentes pueden actuar como filtros a la hora de seleccionar los temas y las actividades del aula, como han señalado otros estudios (Knowles & Castro, 2019; Reichert et al., 2021; De Schaepmeester et al., 2021).

Finalmente, nuestros datos ponen de relieve que casi la mitad del profesorado considera que la introducción de contenidos de ECG en las aulas constituye o puede constituir una sobrecarga de trabajo. Esto último puede fundamentarse en sus resistencias a abandonar su tradicional modelo pedagógico basado en la lección magistral y sustituirlo por otro más crítico y centrado en el alumnado.

Además de analizar los factores individuales que inciden en la agencia del profesorado universitario para desarrollar la competencia de ciudadanía global en las aulas, la investigación también se ha interesado por los factores estructurales o contextuales que promueven o limitan su incorporación en los planes docentes. Así, el análisis de los datos cualitativos nos ha permitido constatar que existen limitaciones normativas e institucionales que dificultan la implementación de la ECG en la práctica docente. Entre los factores normativos los docentes destacaron los procesos de verificación y acreditación de títulos universitarios junto con los sistemas de aseguramiento interno de la calidad, que actúan como "corsés" dificultando la introducción en las universidades españolas de contenidos *ex novo* como pueden ser los de ciudadanía global. Lo anterior se entrelaza con el discurso que emana de la ideología neoliberal según el cual la prioridad de la educación superior, como apunta Hartung (2017), debe ser la de proporcionar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarias para competir en una

economía de mercado global. Todo ello implica priorizar los contenidos económico-instrumentales sobre otros que pretenden el desarrollo de una ciudadanía crítica y socialmente responsable.

Existen, además, otras barreras más invisibles propias de la cultura institucional universitaria como la evitación de temas controvertidos o las resistencias a abandonar modelos pedagógicos tradicionales. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Schugurensky y Wolhuter (2020) y Bourn et al. (2017), cuyas conclusiones apuntan a la enorme influencia que ejercen los discursos dominantes, las directrices gubernamentales y las normas sobre los planes de estudio en la implementación de la ECG.

La falta de declaraciones políticas que promuevan la inclusión de la ECG en las IES es otra barrera que se desprende del análisis cualitativo. En este punto es importante destacar que tanto en la Ley Orgánica de Universidades como en el Real Decreto que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, ambas del año 2007, apenas sí hay referencias a la ECG –o contenidos afines– en sus respectivos preámbulos o, peor aún, en sus textos articulados. Convenimos con Salazar (2003:39) que “la construcción de ciudadanía en el currículo requiere del compromiso de las autoridades académicas para que haya consistencia entre el currículo explícito en los papeles y el currículo implícito en las acciones”.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROSPECTIVA

A última seção da tese visa apresentar as contribuições mais relevantes em relação aos objetivos e questões de investigação. Por outro lado, aponta as principais limitações do estudo e propõe futuras linhas de investigação.

A partir das dimensões contempladas no quadro analítico, temos sido capazes de explicar as características, processos e impactos do ensino remoto em professores e estudantes, além de apresentar um diagnóstico sobre a implementação da educação para a cidadania global na Universidade de Extremadura. Isto ofereceu-nos uma fotografia na qual são projetadas luzes e sombras. As luzes, como veremos, têm a ver com a capacidade da comunidade universitária para uma rápida adaptação às mudanças impostas pela crise sanitária, com o esforço titânico das equipas governamentais universitárias para migrar, em tempo recorde, para a terra prometida do ensino online ou com o aumento, quase exponencial, das oportunidades de inovação e colaboração entre professores, entre universidades e entre centros de investigação em todo o mundo, entre outros. Por outro lado, o aumento dos problemas de saúde mental, a insatisfação dos estudantes com o ensino online, as fracas competências digitais dos professores, e a falta de conhecimento e empenho dos professores universitários com a cidadania global, encontram-se na sombra.

Seguidamente, são descritas em maior detalhe as conclusões mais importantes da tese, sendo sugeridas propostas para mitigar os impactos negativos do ensino à distância e para conseguir a incorporação efetiva da educação para a cidadania global nas salas de aula universitárias.

1. CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA

1.1 A tecnologia como factor de desigualdade digital no contexto do ensino remoto de emergencia

A migração para o ensino à distância trouxe consigo numerosos desafios para as universidades em termos de qualidade e equidade digital. Se em qualquer ecossistema virtual a tecnologia funciona como a espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem, no contexto da pandemia tem atuado como uma tábua de salvação educacional. Ao contrário das aulas presenciais em que a tecnologia é uma ferramenta complementar, nas aulas de emergência à distância, ter equipamento tecnológico e conectividade tornou-se a fronteira entre aqueles que podiam ensinar ou fazer o acompanhamento de aulas virtuais e aqueles que não podiam.

Como esta investigação demonstrou, o facto de professores e estudantes não terem sido afetados por uma brecha digital no acesso não implica necessariamente que não tenha havido desigualdade digital. Além disso, os nossos dados de investigação sugerem, como Dreesen et al. (2020) já demonstraram, que para além das desigualdades estruturais provocadas pelas disparidades socioeconómicas e culturais, a pandemia também alargou uma clivagem digital em termos de qualidade e eficiência para os estudantes que tiveram de partilhar equipamento com outros membros do agregado familiar, que tinham acesso limitado às aulas virtuais através dos pequenos ecrãs dos seus telemóveis, que tinham fraca conectividade ou que não dispunham dos recursos tecnológicos essenciais para a comunicação e interacção.

Apesar das medidas paliativas adotadas pela Universidade de Extremadura, que consistem em fornecer equipamento e conectividade aos estudantes que não dispunham destas infraestruturas, aqueles que provinham de meios desfavorecidos ou com baixo desempenho continuaram a ser os mais desfavorecidos. Neste sentido, é essencial proporcionar aos estudantes um acesso ótimo à tecnologia, seja num cenário de emergência ou de não emergência, para evitar o risco de interrupção ou mesmo de abandono dos seus estudos.

1.2 A competência digital como determinante da qualidade educativa

A disponibilidade de tecnologias de qualidade, como já foi apontado, é um pré-requisito para o acesso a recursos educativos no ambiente virtual, enquanto que ter um domínio de competência suficiente é um pré-requisito para a utilização eficaz destes recursos de um ponto de vista pedagógico e didático. Embora a investigação tenha mostrado que, em geral, os professores se encontravam a um nível digital intermédio, revelaram défices nas competências digitais diretamente ligadas ao ensino online. Por um lado, poderia afetar negativamente a percepção da qualidade do ensino, mas, por outro, funcionou como um incentivo para os professores detectarem as suas deficiências tecnológicas e empreenderem uma formação específica nesta área.

Tendo em conta as considerações anteriores, parece razoável salientar a necessidade de proporcionar uma formação em competência digital mais centrada na componente pedagógico-didáctica do que na componente técnico-instrumental, como muitos autores têm vindo a insistir (Cabero-Almenara et al., 2021b; Guillén-Gámez et al., 2021a). Neste sentido, é muito útil que as estratégias de formação sejam adaptadas às exigências e necessidades específicas dos professores. Para este fim, foram estabelecidos cinco perfis digitais, inferidos da análise combinada da competência digital dos professores, da formação tecnológica que receberam antes da pandemia e da sua predisposição para continuar com esta formação:

1) *Objectores*: neste grupo estariam representados os professores sem competência digital ou com um baixo domínio da mesma, e que não identificam a utilidade das tecnologias digitais na sua prática docente (Sosa & Valverde, 2020). Desconfiam de qualquer proposta de mudança (Klement, 2018), e portanto não mostram interesse na sua formação ou na auto-formação (Hidalgo-Cajo & Gisbert-Cervera, 2022);

2) *Atrasados*: professores que têm um nível básico de competência digital e, ao mesmo tempo, mostram uma atitude favorável em relação às TIC (Mama & Henssey, 2013);

3) *Confiantes*, incluiriam professores que se autoavaliam com um alto domínio

digital (Tondeur et al., 2019), embora este domínio não garantisse a incorporação de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não estão conscientes do seu perfil integral de TIC (Uerz et al., 2018). Em geral, têm um nível básico em quase todas as competências digitais, exceto naquelas que podem ser consideradas a porta de entrada para uma maior dominância digital. Embora lhes falte formação em tecnologias digitais, eles têm uma predisposição positiva para a adquirir.

4) *Aprendizes*: este grupo inclui professores que receberam formação em tecnologias digitais e que, conscientes dos seus défices de competências, têm uma atitude favorável em relação às TIC, o que os motiva a formar (Hidalgo-Cajo & Gisbert-Cervera, 2022),

5) *Vanguardistas*: estes incluíam professores que, mesmo com elevadas competências digitais, continuam a atualizá-las e a melhorá-las através da formação ou da auto-aprendizagem. Ao combinar conhecimentos, competências e atitudes em relação às TIC, conseguem ser inovadores (Sosa & Valverde, 2020; Tondeur et al., 2019).

1.3 A necessária transição para um modelo pedagógico centrado na aprendizagem

A crise sanitária apanhou as universidades presenciais desprevenidas, e a da Extremadura não foi exceção. Apesar dos esforços das autoridades académicas para oferecer uma resposta eficaz e rápida para aliviar o fechamento das salas de aula, a investigação tem mostrado as dificuldades que uma universidade de tradição presencial teve para migrar para um formato não presencial.

O problema não estava em fornecer à universidade uma infra-estrutura tecnológica ou de serviços de apoio ao ensino remoto, uma vez que esta solução estava em parte disponível através do Campus Virtual da UEx. O principal problema foi o modelo pedagógico adotado, ou seja, os conteúdos, as ferramentas e a avaliação utilizados durante a ERE. Não foi possível um processo prévio de planeamento e concepção para estabelecer um ecossistema de aprendizagem eficaz, dada a urgência do momento. Isto foi agravado pela falta de formação e experiência da

maioria dos professores com os requisitos pedagógicos e didáticos exigidos pelo ensino online. Nesse sentido, a investigação confirmou a tendência dos professores universitários em utilizar tecnologias para atividades básicas (Fernández-Batanero et al., 2021) que eram análogas às suas práticas de ensino (Marcelo-García et al., 2015) e, portanto, proporcionaram-lhes maior segurança (Damşa et al., 2021).

Embora a transição para o ensino remoto possa ter favorecido a adoção de inovações pedagógicas nos professores que tinham conhecimentos, competências e experiência com ambientes virtuais, a maioria deles limitou-se a transferir os conteúdos que ensinavam em salas de aula presenciais para salas de aula virtuais, a fim de garantir, neste contexto excepcional, a continuidade pedagógica e o compromisso dos estudantes com os seus estudos. Por outro lado, a investigação demonstrou que as competências básicas dos professores na utilização da tecnologia digital eram superiores às suas competências pedagógicas e, por sua vez, superiores às suas competências didáticas (Venegas-Ramos et al., 2020). Destes resultados decorre que apesar da elevada penetração das TIC no ambiente universitário e que o corpo docente reconheça a sua grande potencial no ensino, como também no desenvolvimento de competências do século XXI nos estudantes (Basantos-Andrade et al., 2020; Liesa-Orús et al., 2020; Toktamysov et al., 2021), seu uso pedagógico e didático permanece baixo (Cabero-Alme-nara, 2020).

O que finalmente está subjacente, de acordo com os resultados da investigação, é a consolidação de um paradigma tradicional baseado em master classes que devem ceder a outros modelos mais colaborativos e centrados no estudante.

1.4 Professores e estudantes: duas visões opostas sobre um mesmo processo ensino-aprendizagem

A comunicação e interação fluida e permanente entre estudantes e professores, além de ser um aspeto chave de qualquer ambiente virtual de ensino-aprendizagem, foi essencial para manter o compromisso com o processo de aprendizagem numa situação de confinamento domiciliar forçado e para mitigar o isolamento social. Isto implica, portanto, que a forma como o professor estabeleceu a sua

presença no ambiente do ensino virtual teve um efeito importante na experiência global dos estudantes em matéria de ensino remoto. A este respeito, a tese confirmou os pontos de vista contrastantes de professores e alunos sobre esta questão. Em geral, os professores relataram que tinham combinado aulas síncronas e assíncronas; para os alunos, no entanto, apenas um terço utilizou uma combinação de sessões síncronas e assíncronas ou utilizou exclusivamente sessões assíncronas. No entanto, o fenômeno mais preocupante revelado por este estudo é a ausência de comunicação e mesmo o “desaparecimento” do professor do espaço virtual. Este último poderia ser explicado, entre outros fatores, pela falta de uma concepção metodológica que favoreça a comunicação interpessoal, a ausência de compromisso com o uso das tecnologias, os sentimentos subjectivos de tecno-eficiência ou a percepção da ameaça de uma súbita mudança para um modelo de ensino online. Embora ainda seja demasiado cedo para saber o alcance que isto teve no processo de aprendizagem dos estudantes, podemos arriscar que tem sido negativo.

Se bem que as dissonâncias entre o corpo docente e os estudantes coincidam com as reveladas por outros autores (Barros & da Costa, 2021), não devemos perder de vista o facto de que a investigação foi conduzida na primeira vaga da pandemia, em plena transição para um modelo educativo completamente novo e de forma repentina, o que pode ter gerado uma sensação de improvisação entre os estudantes (Quintana Avello, 2020). A transição dos professores para um novo cenário de ensino para o qual, em geral, não estavam preparados, provavelmente os levou a colocar mais ênfase na continuidade das aulas em formato virtual e à distância e menos no acompanhamento e atendimento dos estudantes.

2. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO PESSOAL DOCENTE E NOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA

2.1 Professores satisfeitos versus estudantes insatisfeitos

Se a satisfação ou insatisfação for definida em termos do contraste entre os resultados percebidos e as expectativas, e dado que os níveis de satisfação dos professores, de acordo com os resultados da investigação, eram geralmente altos, pode concluir-se que os professores consideraram que o seu desempenho profissional excedeu as suas expectativas percebidas; a contrario sensu, se os níveis de satisfação dos estudantes fossem comparativamente muito inferiores aos dos professores, é plausível supor que houve um descompasso entre as suas expectativas e o seu desempenho. Este foi certamente o caso. Os estudantes do nosso estudo relataram tinham cumprido com o que se esperava deles nas circunstâncias pandêmicas excepcionais, no entanto, perceberam que o seu desempenho académico tinha diminuído.

Pode-se supor que as diferenças de satisfação com o ensino à distância entre professores e estudantes podem dever-se ao facto de os primeiros se sentirem acompanhados e apoiados pelas autoridades académicas fornecendo-lhes a orientação e informação necessárias para fazer a transição para o ensino à distância, terem melhor conectividade com a Internet e serem capazes de realizar uma programação mais flexível das aulas. Embora a falta de comprometimento dos estudantes tenha sido também uma grande preocupação para os professores (Iglesias-Pradas et al., 2021), identificar as preferências dos estudantes e dar-lhes a possibilidade de escolher poderia ter um impacto na sua motivação e, portanto, na sua experiência de aprendizagem.

Pelo contrário, os estudantes mostraram uma percepção negativa do apoio prestado pelos professores. Para além do apoio e disponibilidade dos professores, temos de assumir que outros fatores contextuais contribuiriam para explicar este sentimento generalizado de insatisfação. Durante os períodos de emergência, os estudantes têm expectativas significativamente mais elevadas quanto aos papéis técnicos e afetivos dos professores (Sason et al., 2022). As expectativas

sobre o papel técnico dizem respeito ao facto de os estudantes necessitarem de apoio técnico, especialmente aqueles com baixos níveis de competência digital. Além disso, em situações de emergência, os estudantes esperam que o professor desempenhe um papel afetivo, empatizando-se mais com as circunstâncias específicas do estudante do que durante o ensino presencial. Por outro lado, a falta de um lugar tranquilo para estudar, o acesso inadequado aos materiais de estudo devido a problemas de conectividade, a relação inversa entre a dedicação ao estudo e o desempenho académico, a má gestão do tempo de estudo, a tendência para desenvolver um estilo de aprendizagem mais passivo ou a percepção de um horizonte de trabalho sombrio podem ter agravado a insatisfação dos estudantes com o ensino remoto.

Em qualquer caso, os resultados da nossa investigação destacam a necessidade de as autoridades académicas e os professores promoverem ambientes educativos em que a aprendizagem activa, autónoma, reflexiva e crítica seja potenciada, com base na colaboração professor-estudantes e entre estudantes. Isto implica a revisão das fórmulas de interação e envolvimento entre professores e alunos. Do mesmo modo, as competências sócio-emocionais na aprendizagem devem ser reforçadas para evitar que os estudantes se sintam isolados ou perdidos no ambiente virtual.

2.1.1 Agravamento dos problemas de saúde mental na comunidade docente e estudantil

O estudo conseguiu verificar a elevada percentagem de professores e alunos que perceberam um aumento nos seus níveis de stress, sendo mais pronunciado nos alunos. Este fenómeno não pode ser atribuído exclusivamente à adaptação abrupta a um ambiente de ensino remoto, embora tenha tido, sem dúvida, um peso específico, nem se pode dizer que estes níveis não existiam antes da pandemia. De facto, em comparação com outros profissionais, os professores mostram uma maior deterioração na saúde mental e física, bem como na qualidade de vida e nas condições sociais devido á elevada carga horária de trabalho, ás longas horas de trabalho ou á falta de equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal. Tendo em conta estas condições prévias, podemos presumir que a sobrecarga

de trabalho ou a falta de competência digital para desenvolver subitamente uma nova modalidade de ensino pode ter um impacto na prevalência de sintomas de stress, ansiedade e depressão.

No caso dos estudantes, a evidencia desta investigação é especialmente preocupante devido às consequências que dela decorrem, incluindo um aumento das tendências suicidas na população jovem, como já foi confirmado por algumas investigações. Os preditores deste problema no contexto académico, como acima referido, têm a ver com a falta de apoio e interação com os professores, dificuldades em se comprometer eficazmente com o ensino à distância, a falta de equipamento ou conectividade de qualidade, ou uma percepção dum a diminuição no desempenho académico, entre outros.

Tanto em professores como em estudantes, outros fatores não relacionados com o campo académico que poderiam ter desencadeado este agravamento da saúde mental estão associados, por exemplo, à incerteza, preocupações económicas, medo de ser infectado ou de os entes queridos serem infectados, mudança nas rotinas ou falta de contacto social.

Os resultados da investigação em termos de bem-estar e saúde mental têm de ser colocados no contexto da primeira vaga da pandemia em que houve uma reação lógica e aguda a um acontecimento traumático, imprevisto e angustiante. Certamente, algumas investigações mostraram que quando a população tem mais informação sobre a pandemia, os riscos percebidos diminuíram e os níveis pré-pandêmicos de saúde mental foram recuperados. No entanto, é necessário implementar serviços ou unidades de apoio psico-emocionais dirigidos a membros da comunidade universitária, em alguns casos, para prevenir problemas de saúde mental e, em outros, para evitar a sua cronificação.

3. IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA UNIVERSIDADE DA EXTREMADURA

3.1 Os docentes carecem de uma visão clara do significado de cidadania global

O mundo de hoje tem sido profundamente afetado por uma concatenação de crises - sanitárias, econômicas, ambientais - que se sobrepõem numa mistura explosiva. Esta situação é ainda agravada por um contexto sociopolítico cada vez mais nacionalista e polarizado. A emergência destes desafios exige cidadãos com capacidade para agir em prol do bem coletivo, que participem ativamente numa comunidade global plural e interligada e que estejam globalmente informados. Neste sentido, a posição privilegiada detida pela universidade na produção, gestão e aplicação do conhecimento permite-lhe-ia levar a cabo esta importante missão. Isto exige uma profunda transformação das universidades para adotarem objetivos mais humanistas. No entanto, como esta investigação demonstrou, os professores carecem de um quadro conceitual para o significado de cidadania global e não estão, portanto, adequadamente preparados para a ensinar.

É necessário proporcionar aos professores uma formação ampla e holística em cidadania global que conecte teoria e prática e fomente uma atitude positiva em relação aos problemas globais. Além disso, a Educação para a Cidadania Global deve ser uma componente essencial de todos os cursos de ensino superior e não deve limitar-se, na melhor das hipóteses, a uma matéria ou disciplina. Para este fim, são propostas abordagens à Educação para a Cidadania Global que vão além da transmissão de competências ou conteúdos estáticos e, em vez disso, incentivam a capacidade de auto-reflexão e responsabilidade nos estudantes.

3.2 Atitude passiva ou neutra dos professores em relação à cidadania global

Ter uma atitude de envolvimento ativo e eficaz com a cidadania global requer primeiro a adoção de pensamento crítico por parte dos professores para responder ativamente aos problemas que afetam o mundo a diferentes escalas. A investigação revelou que este compromisso é muito baixo entre os docentes, o que

incentiva que a universidade, como um todo, promova uma reflexão crítica sobre a sua missão em relação à sua comunidade local, nacional e global.

3.3 A universidade não está preparada para formar cidadãos globalmente competentes

A investigação permitiu-nos identificar as principais limitações normativas e institucionais que atuam como um obstáculo à implementação da cidadania global na prática do ensino. A responsabilidade do governo e dos decisores universitários é um elemento crítico na implementação da Educação para a Cidadania Global, uma vez que a simple invocação de la cidadania global em documentos políticos não é suficiente para transformar os modelos pedagógicos.

4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de esta tesis deben ser interpretados con cautela ya que la selección de la muestra implica algunas limitaciones en cuanto a la extrapolación y alcance de los resultados. En cuanto al eje de investigación relacionado con las características, resultados y consecuencias de la implementación de la educación remota de emergencia en los sistemas de educación superior, no se debe ignorar el hecho de que el trabajo de campo se realizó durante la primera oleada de la pandemia y en plena transición a un modelo educativo nuevo y de forma repentina, por tanto, no se conocen con exactitud los impactos finales de la enseñanza remota en docentes y estudiantes una vez finalizado el curso académico.

Futuras investigaciones podrían contemplar muestras amplias en universidades de diferentes países para proporcionar una imagen más completa sobre las oportunidades y retos que ha supuesto la ERE a nivel global. Los resultados preliminares constituyen un punto de partida para orientar otros estudios interesados por conocer en qué medida los cambios que trajo la enseñanza de emergencia se han mantenido después de la pandemia o si, por el contrario, las universidades han vuelto al modelo pre-pandémico. Esto podría ayudar a entender las contradicciones develadas entre docentes y estudiantes, así como arrojar luz sobre la conveniencia (o no) de modificar las políticas educativas y aportar insumos para el debate público sobre el presente y el futuro de la educación superior. Así mismo, se sugiere incorporar como una línea de trabajo prospectiva una dimensión institucional que indague sobre el papel que desempeñaron los distintos actores políticos –nacionales y autonómicos– en la emergencia educativa, esto es, identificar si, en su caso, se prestaron apoyos a la comunidad académica, en qué consistieron o qué impacto tuvieron, entre otros.

En cuanto al estudio sobre implementación de la Educación para la Ciudadanía Global, señalamos dos limitaciones principales. Una de ellas tiene que ver con el número de participantes del grupo focal y su adscripción mayoritaria al campo de las ciencias sociales y jurídicas. En segundo lugar, su alcance puesto que se circunscribe a una universidad pública española. Futuras líneas de investigación podrían enriquecer los hallazgos de esta tesis incorporando en el análisis universidades de diferentes países para comparar el posible efecto de los factores con-

textuales. Además, estudiar la relación entre la ideología política del profesorado y su compromiso con la ECG podría hacer emerger otros obstáculos menos visibles y proporcionar así una panorámica más exhaustiva sobre la implementación de la ECG en la educación superior. Confiamos en que la identificación de los principales problemas detectados favorezca el desarrollo de la ECG puesto que urge que la comunidad universitaria adopte unas lentes renovadas para comprender y afrontar los desafíos derivados de estos tiempos de post-normalidad.

REFERENCIAS

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding e-learning during covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>
- Abdullah, N. A., Shamsi, N. A., Jenatabadi, H. S., Ng, B.-K., & Mentri, K. A. C. (2022). Factors Affecting Undergraduates' Academic Performance during COVID-19: Fear, Stress and Teacher-Parents' Support. *Sustainability*, 14(13), 7694. <https://doi.org/10.3390/su14137694>
- Acharya, S. (2020). Stress in the students after lockdown due to outbreak of Corona Virus (COVID-19). *SSRN Electronic Journal*. <https://papers.ssrn.com/abstract=3627022>
- Aguilar, S. J. (2020). A research-based approach for evaluating resources for transitioning to teaching online. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 301301–310310. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0072>
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470–480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.002>
- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic and Emergency Distance Teaching on the Psychological Status of University Teachers: A Cross-Sectional Study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391–2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Alam, G. M., & Asimiran, S. (2021). Online technology: Sustainable higher education or diploma disease for emerging society during emergency—comparison between pre and during COVID-19. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 121034. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121034>
- Alarcón, R., Pilar Jiménez, E., & Vicente Yagüe, M. I. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407–2421. <https://doi.org/10.1111/bjet.12919>
- Alizada, N., Cole, R., Gastaldi, L., Grahn, S., Hellmeier, S., Kolvani, P., Lachapelle, J., Lührmann, A., Maerz, S. F., Pillai, S., & Lindberg, S. I. (2021). Autocratization Turns Viral. *Democracy Report 2021*. V-Dem Institute. https://www.v-dem.net/documents/12/dr_2021.pdf
- Alqabbani, S., Almuwais, A., Benajiba, N., & Almoayad, F. (2021). Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-Learning and Digital Media*, 18(5), 460–479. <https://doi.org/10.1177/2042753020981651>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Appleyard, N., & McLean, L. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6–32.
- Archambault, L., & Borup, J. (2020). Coming Together as a Research Community to Support Educators and Students in K-12 Online and Emergency Remote Settings. *Journal of Online Learning Research*, 6(1), 1–3.
- Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 1–34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages, and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29–42.
- Aslam, N., Shafique, K., & Ahmed, A. (2021). Exploring the impact of COVID-19-related fear, obsessions, anxiety and stress on psychological well-being among adults in Pakistan. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 16(4), 313–321. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-10-2020-0074>
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Baker, D. L. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 401–411.
- Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B., & Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina*, 78, 265–287. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Bali, M. (2020, abril 16). *Care is not a fad: Care beyond COVID-19*. Reflecting Allowed.
- Bao, W. (2020). COVID 19 and online teaching in higher education: A case study

- of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barada, V., Doolan, K., Burić, I., Krolo, K., & Tonković, Z. (2020). Student Life during the COVID-19 Pandemic Lockdown: Europe-Wide Insights. *Departamento de Sociología de la Universidad de Zadar*. http://www.ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf
- Barbosa-Camacho, F. J., Romero-Limón, O. M., Ibarrola-Peña, J. C., Almanza-Mena, Y. L., Pintor-Belmontes, K. J., Sánchez-López, V. A., Chejfec-Ciociano, J. M., Guzmán-Ramírez, B. G., Sapién-Fernández, J. H., Guzmán-Ruvalcaba, M. J., Nájjar-Hinojosa, R., Ochoa-Rodriguez, I., Cueto-Valadez, T. A., Cueto-Valadez, A. E., Fuentes-Orozco, C., Cortés-Flores, A. O., Miranda-Ackerman, R. C., Cervantes-Cardona, G. A., Cervantes-Guevara, G., & González-Ojeda, A. (2022). Depression, anxiety, and academic performance in COVID-19: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 22(1), 443. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04062-3>
- Baron-Ramirez, N., Gallegos, J. C. P., Sprock, A. S., de La Torre, B. A. T., Contreras-Castillo, J., & Romero, J. C. M. (2021). Distance learning as an emergency strategy: Students' opinions about its implementation during the COVID-19 pandemic. *2021 XVI Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)*, 158–164. <https://doi.org/10.1109/LACLO54177.2021.00023>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., & Thomas, I. (Eds.). (2016). *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. Routledge.
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 10(1), 205–211. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806>
- Bavel, J. J. Van, Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it?

- What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85–105. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>
- Bhagat, S., & Kim, D. J. (2020). Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and Silver Lining. *Information Systems Management*, 37(4), 366–371 <https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1824040>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Bilbao Aiaustui, E., Arruti Gómez, A., & Carballedo Morillo, R. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by DigCompEdu in higher education. *Aula Abierta*, 50(4), 841–850. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.841-850>
- Blundell, G. E., Castañeda, D. A., & Lee, J. (2020). A Multi-Institutional Study of Factors Influencing Faculty Satisfaction with Online Teaching and Learning. *Online Learning*, 24(4), 229–253. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2175>
- Bogdandy, B., Tamas, J., & Toth, Z. (2020). Digital Transformation in Education during COVID-19: a Case Study. *2020 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 000173–000178. <https://doi.org/10.1109/CogInfoCom50765.2020.9237840>
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education*. Routledge.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. UNESCO GEM Background Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259566>
- Bower, M. (2019). Technology mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035–1048. <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, & ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zeno>

do.3878572

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bustos Díaz, J., Mellen Vinagre, T., & Nicolas-Sans, R. (2021). University Teaching Planning in Times of COVID-19: Analysis of the Catalan Context and Proposal for a Future Model from ESIC Business and Marketing School Experience. *Sustainability*, 13, 5936 <https://doi.org/10.3390/su13115936>
- Bylieva, D., Bekirogullari, Z., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2020). Analysis of the consequences of the transition to online learning on the example of mooc philosophy during the covid-19 pandemic. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 1083–1093. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.84103>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1–3. <https://doi.org/10.15359/re.24-S.2>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2552. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052552>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Classification models in the digital competence of higher education teachers based on the DigCompEdu Framework: logistic regression and segment tree. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 17(1), 49–61. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135472>
- 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>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 27–52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>

- Campoy Aranda, T. J., Torres Báez, E. N., & Mónico Bordino, A. (2021). Competencia digital del profesorado universitario ante la COVID-19, en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(2). www.facen.una.py/reped
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cartagena Beteta, M., Revuelta Domínguez, F. I., & Pedrera-Rodríguez, M.-I. (2022). Propiedades psicométricas de una prueba sobre creencias docentes respecto de la integración de las TIC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.524401>
- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157, 103966. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103966>
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 149–159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Cavieres-Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 414–436. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1274783>
- Chaaban, Y., Al-Thani, H., & Du, X. (2021). A narrative inquiry of teacher educators' professional agency, identity renegotiations, and emotional responses amid educational disruption. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103522>
- Chakraborty, M., & Nafukho, F. M. (2015). Strategies for virtual learning environments: Focusing on teaching presence and teaching immediacy. *Internet Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.18278/il.4.1.1>
- Chang, C. L., & Fang, M. (2020). E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1574(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1574/1/012166>
- Charbonnier, E., Trémolière, B., Baussard, L., Goncalves, A., Lespiau, F., Philippe, A. G., & le Vigouroux, S. (2022). Effects of an online self-help intervention on university students' mental health during COVID-19: A non-randomized controlled pilot study. *Computers in Human Behavior Reports*, 5, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100175>
- Chaudhary, A. P., Sonar, N. S., TR, J., Banerjee, M., & Yadav, S. (2021). Impact

- of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of College Students in India: Cross-sectional Web-Based Study. *JMIRx Med*, 2(3), e28158. <https://doi.org/10.2196/28158>
- Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Chen, T., & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLOS ONE*, 17(1), e0262562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562>
- Cheng, S.-L., Chang, J.-C., & Romero, K. (2022). Are Pedagogical Beliefs an Internal Barrier for Technology Integration? The Interdependent Nature of Teacher Beliefs. *Education and Information Technologies*, 27, 5215–5232. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10835-2>
- Chowdhury, S. B., & Mahapatra, S. (2021). A study on students' responses on digital teaching methodology under covid-19 perspectives. *Journal of Physics: Conference Series*, 1797(1), 012064. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1797/1/012064>
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). Covid-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2017). Designing an internationalised curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1138–1151. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296413>
- Cohen, A. (2017). Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542–560. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1263896>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cuesta González, A. (2021). Herramiental pragmático para el dictado de clases sincrónicas en modalidad remota. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–3. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e2r.4474>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>

- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior, 118*, 106677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education." *British Journal of Educational Studies, 53*(1), 66–89.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review, 58*(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- de Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research, 46*(4), 363–378. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>
- del Arco, I., Silva, P., & Flores, O. (2021). University Teaching in Times of Confinement: The Light and Shadows of Compulsory Online Learning. *Sustainability, 13*(1), 375. <https://doi.org/10.3390/su13010375>
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A., & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
- di Malta, G., Bond, J., Conroy, D., Smith, K., & Moller, N. (2022). Distance education students' mental health, connectedness and academic performance during COVID-19: A mixed-methods study. *Distance Education, 43*(1), 97–118. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2029352>
- DiGiacomo, D. K., Hodgins, E., Kahne, J., & Trapp, S. (2021). Civic Education in a Politically Polarized Era. *Peabody Journal of Education, 96*(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942705>
- Dolan, J. E. (2016). Splicing the Divide: A Review of Research on the Evolving Digital Divide Among K–12 Students. *Journal of Research on Technology in Education, 48*(1), 16–37. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? *PublicPolicy.ie*. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Duncan, K., Kenworthy, A., & McNamara, R. (2012). The Effect of Synchronous and Asynchronous Participation on Students' Performance in Online Accounting Courses. *Accounting Education, 21*(4), 431–449. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.673387>
- Dunn, R. E. (2002). Growing good citizens with a world-centered curriculum. *Educational Leadership, 60*(2), 10–13.

- Dwidienawati, D. (2020). Forced Shifting to e-Learning during the COVID-19 Outbreak: Information Quality, System Quality. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(2), 1518–1525. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/93922020>
- Ekanayake, K., Shukri, M., Khatibi, A., & Azam, S. M. F. (2020). Global Citizenship Education Practices and Teacher Education: A Review of Literature. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(6), 36–47. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i630234>
- Engel, L. C., & Siczek, M. M. (2018). A cross-national comparison of international strategies: global citizenship and the advancement of national competitiveness. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 749–767. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1353408>
- Engelhardt, B., Johnson, M., & Meder, M. E. (2021). Learning in the time of Covid-19: Some preliminary findings. *International Review of Economics Education*, 37, 100215. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2021.100215>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36.
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. *Praxis Educativa*, 15, 1–14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences*, 10(5), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., & Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Ewing, L.-A., & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during Covid-19: perspectives of Australian teachers, students, and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Faisal, R. A., Jobe, M. C., Ahmed, O., & Sharker, T. (2022). Mental Health Status, Anxiety, and Depression Levels of Bangladeshi University Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1500–1515. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00458-y>
- Falloon, G. (2011). Making the Connection. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187–209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence*.
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: a case study of teaching Global Education. *European Journal of Teacher*

- Education*, 41(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1426565>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 689. <https://doi.org/10.3390/educsci11110689>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors*. (Vol. 2, pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fleener, M. J. (2021). A Social Inquiry Analysis of Post-Pandemic Higher Education: A Futures Perspective. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(10). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i10.4622>
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., Costa, L., & Ferreira, P. C. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education*, 83(6), 1389–1408. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00748-x>
- Flores-González, L. M., & García-González, C. A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 6(13), 31–48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.pjgd>
- Foa, R. S., Klassen, A., Slade, M., & Collins, R. (2020). *The Global Satisfaction with Democracy Report 2020*. Centre for the Future of Democracy
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60–69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, J. Z. (2018). The global citizenship agenda and the generation of cosmopolitan capital in British higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 436–450. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1366296>
- Fuchs, K. (2021). Perceived Satisfaction of Emergency Remote Teaching: More Evidence from Thailand. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(6), 1–15. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.6.1>
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739–755. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(93\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0016-3287(93)90022-L)

- García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38(extra 2021), 151–173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83–98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- García-Pérez, F. F. (2019). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández, & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- García-Ruiz, R., & Pérez-Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59–71.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315683492>
- Gaudelli, W., & Fernekess, W. R. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16–26. <https://doi.org/10.3200/TSS.95.1.16-26>
- Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103078. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30–50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press.
- Giusti, L., Mammarella, S., Salza, A., del Vecchio, S., Ussorio, D., Casacchia, M., & Roncone, R. (2021). Predictors of academic performance during the covid-19 outbreak: impact of distance education on mental health, social cognition and

- memory abilities in an Italian university student sample. *BMC Psychology*, 9(1), 142. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00649-9>
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., & Farias-Batlle, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. *Comunicar*, 19(38), 131–138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- González Puentes, J. F. (2021). Dificultades y posibilidades para educar en ciudadanía en la Universidad. *Revista Investigación En La Escuela*, 104, 53–64. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.05>
- González, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-López, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined: A review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education Reponses to COVID-19: Implementing a way forward* (No. 224; OECD Working Papers). [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK-P\(2020\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK-P(2020)12&docLanguage=En)
- Green, W. (2019). Engaging "Students as Partners" in Global Learning: Some Possibilities and Provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10–29. <https://doi.org/10.1177/1028315318814266>
- Grinberga Zalite, G., & Zvirbule, A. (2020). Digital Readiness and Competitiveness of the EU Higher Education Institutions: The COVID-19 Pandemic Impact. *Emerging Science Journal*, 4(4), 297–304. <https://doi.org/10.28991/esj-2020-01232>
- Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517–518. <https://doi.org/10.1177/0020764020925108>
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17–30). Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage.
- Guetterman, T. C., Molina-Azorin, J. F., & Fethers, M. D. (2020). Virtual Special Issue on "Integration in Mixed Methods Research." *Journal of Mixed Methods*

- Research*, 14(4), 430–435. <https://doi.org/10.1177/1558689820956401>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Guillén-Gámez, F. D., Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Differential Analysis of the Years of Experience of Higher Education Teachers, their Digital Competence and use of Digital Resources: Comparative Research Methods. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 1193–1213. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09531-4>
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95–119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- Hammond, C. D., & Keating, A. (2018). Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 915–934. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369393>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 62(1), 20–30. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Händel, M., Bedenlier, S., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., & Ziegler, A. (2020). *Students have the Means to Learn During the Coronavirus Pandemic? Student Demands for Distance Learning in a Suddenly Digital Landscape*. PsyArXiv Web. <https://doi.org/https://doi.org/10.31234/osf.io/5ngm9>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Harshman, J., Augustine, T., & Merryfield, M. (eds.). (2015). *Research in global citizenship education*. Information Age Publishing.
- Hartman, T. K., Stocks, T. V. A., McKay, R., Gibson-Miller, J., Levita, L., Martinez, A. P., Mason, L., McBride, O., Murphy, J., Shevlin, M., Bennett, K. M., Hyland, P., Karatzias, T., Vallières, F., & Bentall, R. P. (2021). The Authoritarian Dynamic During the COVID-19 Pandemic: Effects on Nationalism and Anti-Immigrant Sentiment. *Social Psychological and Personality Science*, 12(7), 1274–1285. <https://doi.org/10.1177/1948550620978023>
- Hartung, C. (2017). Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>

- Heizmann, B., & Huth-Stöckle, N. (2022). The nexus between attitudes towards migration and the COVID-19 pandemic: evidence from 11 European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2114889>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2021). Students' Experiences in Suddenly Transformed Living and Educational Environments by COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782433>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo Cajo, B. G., & Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías de profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.499171>
- Hietanen, M., & Svedholm-Häkkinen, A. M. (2022). Transition to Distance Education in 2020 – Challenges among University Faculty in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021444>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://bit.ly/3na1Dv1>
- Hossain, Md. T., Islam, Md. A., Jahan, N., Nahar, Mst. T., Sarker, Md. J. A., Rahman, Md. M., Deeba, F., Hoque, K. E., Aktar, R., Islam, Md. M., Hossain, M. Z., Siddiqua, L., Mahbub, Z., & Islam, Md. N. (2022). Mental Health Status of Teachers During the Second Wave of the COVID-19 Pandemic: A Web-Based Study in Bangladesh. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938230>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Huisman, J., & van der Wende, M. (2022). Reflections on a global agenda: on variety, fragmentation, change, and the big questions ahead. In Jeroen Huisman & Marijk van der Wende (Eds.), *A Research Agenda for Global Higher Education* (pp. 1–18). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800376069.00006>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://cutt.ly/cN3as9L>
- Jiang, J. (2021). Teaching a minimal citizenship in China: Testing, official discourse, and teacher agency. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103441>
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research

- paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M., & Rubia Avi, B. (coord.). (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Joshi, M. A., Krishnappa, P., & Prabhu, A. V. (2022). Faculty satisfaction and perception regarding emergency remote teaching: An exploratory study. *Medical Journal Armed Forces India*. <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2022.04.005>
- Journell, W. (2017). Fake news, alternative facts, and Trump: Teaching social studies in a post-truth era. *Social Studies Journal*, 37(1), 8–21.
- Jurado Ronquillo, M., Avello Martínez, R., & Bravo López, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), e09, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>
- Kandri, S. (2020, May 12). *How COVID-19 is driving a long-overdue revolution in education*. World Economic Forum.
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Kerkhoff, S. N. (2020). Leadership and Power in International Development: Navigating the intersections of gender, culture, context, and sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 84–88. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.07>
- Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 690–694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Kerr-Sims, S., & Baker, D. Mc. A. (2021). Faculty Perceptions of Teaching Online During the COVID-19 University Transition of Courses to an Online Format. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10(1), 337–353. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v10i1.31621>
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well being during the COVID 19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299–318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kita, Y., Yasuda, S., & Gherghel, C. (2022). Online education and the mental health of faculty during the COVID-19 pandemic in Japan. *Scientific Reports*, 12(1), 8990. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-12841-x>
- Klein, E. (2020). *Why we're polarized*. Profile Books Ltd.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Educa-*

- tion, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Knowles, R. T., & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education, 77*, 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies, 7*(2), 20–59.
- Kopish, M., & Marques, W. (2020). Leveraging Technology to Promote Global Citizenship in Teacher Education in the United States and Brazil. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(1). <https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.3>
- Krifa, I., van Zyl, L. E., Braham, A., ben Nasr, S., & Shankland, R. (2022). Mental Health during COVID-19 Pandemic: The Role of Optimism and Emotional Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(3), 1413. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031413>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: a meta-analytic review. *Review of Educational Research, 86*(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Leal Filho, W., Wu, Y.-C. J., Brandli, L. L., Avila, L. V., Azeiteiro, U. M., Caeiro, S., & Madruga, L. R. da R. G. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences, 14*(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/1943815X.2017.1362007>
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education, 73*, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences, 11*(2), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders, 277*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.017>
- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., & Sierra-Sánchez, V. (2020). The Technological Challenge Facing Higher Education Professors: Perceptions of ICT Tools for Developing 21st Century Skills. *Sustainability, 12*(13), 5339. <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Lister, K., Seale, J., & Douce, C. (2021). Mental health in distance learning: a taxonomy of barriers and enablers to student mental wellbeing. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 1–15*. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1899907>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Gilabert-Cerdá, A., & Lorenzo, G. (2021). The Pedagogical Model of Hybrid Teaching: Difficulties of University Students in the

- Context of COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1320–1332. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040096>
- Lovón Cueva, M. A., & Cisneros Terrones, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. . <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Lührmann, A., & Rooney, B. (2020). Autocratization by Decree: States of Emergency and Democratic Decline. *V-Dem Working Paper 85*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3582527>
- Lynam, T., Damayanti, R., Rialine Titaley, C., Suharno, N., Bradley, M., & Krentel, A. (2020). Reframing Integration for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3), 336–357. <https://doi.org/10.1177/1558689819879352>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Maguth, B., & Hilburn, J. (2015). Introduction: The state of global education: Learning with the world and its people. En B. Maguth & J. Hilburn (Eds.), *The state of global education: Learning with the world and its people* (pp. 1–10). Routledge.
- Maquilón Sánchez, J. J., Mirete Ruiz, A. B., & Avilés Olmos, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 183. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971>
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2). <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019>
- Mercader, C., & Gairín Sallán, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Moallem, M. (2015). The impact of synchronous and asynchronous communi-

- cation tools on learner selfregulation, social presence, immediacy, intimacy, and satisfaction in collaborative online learning. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, 3(3), 55–77. <https://bit.ly/3aK571c>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Moon, R. J., & Koo, J.-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55(4), 574–599. <https://doi.org/10.1086/660796>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (Eds.). (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 40(1), 48–76.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Muhsin, M., Martono, S., Nurkhin, A., Pramusinto, H., Afsari, N., & Arham, A. F. (2020). The Relationship of Good University Governance and Student Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p1>
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). COVID-19 Emergency eLearning and Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. *Education Sciences*, 11(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the Social Studies Curriculum in the Context of Globalization: Education for Global Citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370–394. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313>
- Myers, J. P., & Rivero, K. (2019). Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education*, 77, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.008>
- Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>

- Myry, L., Kallunki, V., Katajavuori, N., Repo, S., Tuononen, T., Anttila, H., Kinnunen, P., Haarala-Muhonen, A., & Pyörälä, E. (2022). COVID-19 Accelerating Academic Teachers' Digital Competence in Distance Teaching. *Frontiers in Education*, 7(770094). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.770094>
- Nang, M., Maat, S. M., & Mahmud, M. S. (2022). Teacher technostress and coping mechanisms during Covid-19 pandemic: A systematic review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 200–212. <https://doi.org/10.47750/pegogog.12.02.20>
- Nazempour, R., Darabi, H., & Nelson, P. C. (2022). Impacts on Students' Academic Performance Due to Emergency Transition to Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic: A Financial Engineering Course Case Study. *Education Sciences*, 12(3), 202. <https://doi.org/10.3390/educsci12030202>
- Nebot, M. Á. L., Cosentino, V. V., Esteve-Mon, F. M., & Segura, J. A. (2021). Diagnostic and educational self-assessment of the digital competence of university teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(3–4), 115–131. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-03-04-03>
- Nenko, Y., Kybalna, N., & Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 5(e8925), 1–19. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8925>
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1–21). Teachers College Press.
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M. de las M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- O'Cathain, A. (2010). *Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- OCDE. (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M., & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory

- study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID 19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A., & Stoye, J. (2021). Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach. *Economics Letters*, 202, 109812. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2021.109812>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Padilla-Walker, L. M., Day, R. D., Dyer, W. J., & Black, B. C. (2013). Keep on keeping on, even when it's hard! predictors and outcomes of adolescent persistence. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 433–457. <https://doi.org/10.1177/0272431612449387>
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pan, H. (2020). A Glimpse of University Students' Family Life Amidst the COVID-19 Virus. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 594–597. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1750194>
- Paramio, L. (Ed.). (2015). *Desafección política y gobernabilidad: el reto político*. Marcial Pons
- Parker, S. W., Hansen, M. A., & Bernadowski, C. (2021). COVID-19 Campus Closures in the United States: American Student Perceptions of Forced Transition to Remote Learning. *Social Sciences*, 10(2), 62. <https://doi.org/10.3390/socsci10020062>
- Pashby, K., & de Oliveira Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22(6), 771–787. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1201789>
- Pastor García, M. I. (2017). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: una propuesta de evaluación en el ámbito formal*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Patricia Aguilera-Hermida, A. (2020). College students' use and acceptance of

- emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Patterson, M. M., Fite, P. J., Zucker, J. K., & Abel, M. R. (2021). Critical consciousness among rural adolescents: the roles of school connection and positive relationships with teachers. *Social Psychology of Education*, 24(2), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09613-2>
- Patterson, N., Doppen, F., & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>
- Pérez-López, E., & Alzás García, T. (en prensa). Marco Analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331–350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pérez-López, E., & Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.540121d>
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7: 989482. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.989482>
- Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., ... Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1–44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Sense Publishers.
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Polino, C. (2022). COVID-19: desigualdad informativa y democracia. *Arbor*, 198(806), a674. <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.806004>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(23), 10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fernández Cruz, M., & López Núñez, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de compe-

- tencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(1), 143–159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Pummerer, L., Böhm, R., Lilleholt, L., Winter, K., Zettler, I., & Sassenberg, K. (2022). Conspiracy Theories and Their Societal Effects During the COVID-19 Pandemic. *Social Psychological and Personality Science*, 13(1), 49–59. <https://doi.org/10.1177/19485506211000217>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Ragusa, A. T. (2017). Technologically-mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2012). Toward Post-National Societies and Global Citizenship. *Multicultural Education Review*, 4(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102887>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Rapoport, A. (2015). Global citizenship education: Classroom teachers' perspectives and approaches. En M. Merryfield, T. Augustine, & J. Harshman (Eds.), *Research in global citizenship education* (pp. 119–136). Information Age Publishing.
- Rapoport, A. (Ed.). (2019). *Competing frameworks: Global and national in citizenship education*. Information Age Publishing.
- Reichert, F., Lange, D., & Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
- Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering Global Citizens: A world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Riggs, S. (2020). Student-centered remote teaching: Lessons learned from on-

- line education. *EDUCAUSE Review*. <https://Er.Educause.Edu/Blogs/2020/4/Student-Centered-Remote-Teaching-Lessons-Learned-from-Online-Education>.
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G., & Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 38(3), 15–35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M., & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5). <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Rohman, M., Marji, D. A. S., Sugandi, R. M., & Nurhadi, D. (2020). Online learning in higher education during covid-19 pandemic: students' perceptions. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(2s), 3644–3651.
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2020). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Ruiz-Aquino, M., Borneo Cantalicio, E., Alania-Contreras, R. D., García Ponce, E. S., & Zevallos Acosta, U. (2022). Actitudes hacia las TIC y uso de los entornos virtuales en docentes universitarios en tiempos de pandemia de la COVID-19. *PUBLICACIONES*, 52(3), 111–137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22270>
- Sardar, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42(5), 435–444. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.028>
- Sadar, Z., & Sweeney, J. (2020). The three tomorrows of postnormal times. En R. Slaughter & A. Hines (Eds.), *The knowledge base of futures studies 2020* (pp. 437–452). Association of Professional Futurists and Foresight International.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Salazar, L. (2003). La construcción de ciudadanía en educación superior. *Docencia Universitaria*, 4(2), 31–45.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury.
- Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, 8, e14. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>
- Santos, C. C., Pedro, N. S. G., & Mattar, J. (2021). Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. *Educação*, 46(1), 1–37. <https://doi.org/10.5902/1984644461414>

- Saperstein, E. (2022). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09594-2>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145–166.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, Ch. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. En D. Schugurensky & Ch. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education and Teacher Education* (pp. 1–19). Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/00131910500352648>
- Sen, A. (2021). Challenging or consolidating neoliberalism: prominent discursive traces on a university-level citizenship course. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 613–626. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765319>
- Shah, S. G. S., Nogueras, D., van Woerden, H. C., & Kiparoglou, V. (2020). The COVID-19 Pandemic: A Pandemic of Lockdown Loneliness and the Role of Digital Technology. *Journal of Medical Internet Research*, 22(11), e22287. <https://doi.org/10.2196/22287>
- Shelton, C. (2014). "Virtually mandatory": A survey of how discipline and institutional commitment shape university lecturers' perceptions of technology. *British Journal of Educational Technology*, 45(4), 748–759. <https://doi.org/10.1111/bjet.12051>
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Sim, J. B., & Print, M. (2009). Citizenship education in Singapore: controlling or empowering teacher understanding and practice? *Oxford Review of Education*, 35(6), 705–723. <https://doi.org/10.1080/03054980903141549>
- Sim, J. B.-Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). "Riding the citizenship wagon": Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Sollitto, M., Brott, J., Cole, C., Gil, E., & Selim, H. (2018). Students' uncertainty management in the college classroom. *Communication Education*, 67(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1372586>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of

- COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basis of Grounded Theory Methods*. Sage
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- Sun, J. (2016). Multi-dimensional alignment between online instruction and course technology: A learner-centered perspective. *Computers and Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.003>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6). <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Sun, Y., Lin, S.-Y., & Chung, K. K. H. (2020). University Students' Perceived Peer Support and Experienced Depressive Symptoms during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Emotional Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9308. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249308>
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., Khoshaim, H. B., Hossain, S. F. A., & Sukayt, A. (2020). Psychological Impact of COVID-19 and Lockdown among University Students in Malaysia: Implications and Policy Recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Surma, T., & Kirschner, P. A. (2020). Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens. *Computers in Human Behavior*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
- Szakács-Behling, S., Riggan, J., & Akar, B. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the ground up: Intentions, power, and accidents. *Tertium Comparationis*, 26(2), 100–115.
- Tahir, A. (2022). Post-Truth Infodemic of COVID-19: Discursive Practice of Trust and Distrust in Mediapolitics. *Pakistan Social Sciences Review*, 6(11), 170–182. [https://doi.org/10.35484/pssr.2022\(6-11\)16](https://doi.org/10.35484/pssr.2022(6-11)16)
- Talsma, K., Robertson, K., Thomas, C., & Norris, K. (2021). COVID-19 Beliefs, Self-Efficacy and Academic Performance in First-year University Students: Cohort Comparison and Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 643408. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643408>
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112–125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Tawafak, R. M., Romli, A. B. T., Arshah, R. bin A., & Malik, S. I. (2020). Framework design of university communication model (UCOM) to enhance continuous intentions in teaching and e-learning process. *Education and Information Tech-*

- nologies*, 25(2), 817–843. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09984-2>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009) *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 153–169). SAGE Publications.
- Toktamysov, S., Berestova, A., Israfilov, N., Truntsevsky, Y., & Korzhuev, A. (2021). Empowerment or Limitation of the Teachers' Rights and Abilities in the Prevailing Digital Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(02), 205–219. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.17015>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Torres Barzabal, M. L., Martínez Gimeno, A., Jaén Martínez, A., & Hermsilla Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 35–64. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.
- Trung, T., Hoang, A. D., Nguyen, T. T., Dinh, V. H., Nguyen, Y. C., & Pham, H. H. (2020). Dataset of Vietnamese student's learning habits during COVID-19. *Data in Brief*, 30, 105682. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105682>
- UNESCO. (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. UNESCO
- UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Valladares Villagómez, M. A. (2021). *Perspectiva de los docentes y estudiantes frente a la virtualización educativa como alternativa en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador*. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/180345>
- Van Leeuwen, C. A., Veletsianos, G., Johnson, N., & Belikov, O. (2021). Never ending repetitiveness, sadness, loss, and "juggling with a blindfold on:" Lived experiences of Canadian college and university faculty members during the COVID 19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1306–1322. <https://doi.org/10.1111/bjet.13065>
- Vargas-Ramos, J. C., Lerma, C., Guzmán-Saldaña, R. M. E., Lerma, A.,

- Bosques-Brugada, L. E., & González-Fragoso, C. M. (2022). Academic Performance during the COVID-19 Pandemic and Its Relationship with Demographic Factors and Alcohol Consumption in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 365. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010365>
- Vega-Fernández, G., Lera, L., Leyton, B., Cortés, P., & Lizana, P. A. (2021). Musculoskeletal Disorders Associated with Quality of Life and Body Composition in Urban and Rural Public School Teachers. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.607318>
- Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J., & Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 35–52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>
- Vergara-Rodríguez, D., Antón-Sancho, Á., & Fernández-Arias, P. (2022). Variables Influencing Professors' Adaptation to Digital Learning Environments during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3732. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063732>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Veugelers, W. (2021). How globalisation influences perspectives on citizenship education: from the social and political to the cultural and moral. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1174–1189. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1716307>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605–632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F., & Zhao, Y. (2022). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02699-7>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Watts, L. (2017). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23–32. <https://bit.ly/2YIBmz2>

- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6). <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Wilson, S., Tan, S., Knox, M., Ong, A., & Crawford, J. (2020). Enabling cross-cultural student voice during COVID-19: A collective autoethnography. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(5), 30–51. <https://doi.org/10.53761/1.17.5.3>
- Woods, E. T., Schertzer, R., Greenfeld, L., Hughes, C., & Miller Idriss, C. (2020). COVID 19, nationalism, and the politics of crisis: A scholarly exchange. *Nations and Nationalism*, 26(4), 807–825. <https://doi.org/10.1111/nana.12644>
- Xie, B., He, D., Mercer, T., Wang, Y., Wu, D., Fleischmann, K. R., Zhang, Y., Yoder, L. H., Stephens, K. K., Mackert, M., & Lee, M. K. (2020). Global health crises are also information crises: A call to action. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(12), 1419–1423. <https://doi.org/10.1002/asi.24357>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Yang, Z., & Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48(2), 171–184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007>
- Yan-Li, S., Jiang, N., Pamanee, K., & Sriyanto, J. (2022). Online learning readiness and satisfaction during covid-19 pandemic among university students in four asian countries. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7(2), 245–269. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol7iss2pp245-269>
- Yemini, M. (2014). Internationalisation Discourse What Remains to Be Said? *Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66–71.
- Yusof, H., Noor, M. A. M., Jalil, N. A., Mansor, M., & Nordin, J. (2019). Teachers' Perception of Students' Knowledge, Skills and Attitudes on Global Citizenship. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(9), 153–164. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i9/6278>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers*

& *Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
Zubillaga, A., & Gortázar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC. <https://bit.ly/2AtszSH>

ANEXOS

Anexos relacionados con las características, procesos e impactos de la Enseñanza Remota de Emergencia

Anexo I. Guión para validación por expertos del contenido de los cuestionarios sobre transición a la enseñanza remota de emergencia de profesorado y estudiantes universitarios

Estimado experto: Usted ha sido seleccionado para evaluar dos instrumentos: cuestionario sobre transición del profesorado universitario a la enseñanza remota de emergencia y cuestionario sobre transición de los estudiantes universitarios a la enseñanza remota de emergencia

El objetivo es evaluar las características, procesos e impactos que la migración a la enseñanza remota provocada por la crisis sanitaria del COVID-19 está teniendo en docentes y estudiantes de la Universidad de Extremadura.

A continuación, encontrará las categorías establecidas por Escobar y Cuervo (2008) para dar validez de contenido a los ítems a través de una plantilla según su coherencia, relevancia, claridad y suficiencia. Esta última se valora por el conjunto de ítems que conforman las diferentes dimensiones de los cuestionarios. Para cada categoría dispone de cuatro indicadores numéricos que representan su opinión sobre qué medida cumple cada ítem con la categoría indicada

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente 4. Los ítems no son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El ítem tiene una relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este 3. El ítem es relativamente importante 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Anexo II: Cuestionario sobre la transición a la enseñanza remota de emergencia de los/las estudiantes de la UEx

Desde la Universidad de Extremadura estamos realizando un estudio para conocer la respuesta de la comunidad universitaria de Extremadura a la suspensión de las clases presenciales y su sustitución por clases virtuales como consecuencia del COVID-19. Para ello, te pedimos que colabores respondiendo a un cuestionario online, totalmente anónimo, que no te llevará más de 10 minutos.

La persona responsable de la investigación es Eva M^a Pérez López, profesora de Sociología en la Universidad de Extremadura. Para cualquier duda en relación con el estudio puedes contactar a través del correo electrónico evaperez@unex.es

Muchas gracias por tu colaboración

1. ¿Cuántos años tienes? _____

2. Sexo

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

3. Estado civil

- Soltero/a
- Casado/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viudo/a
- Prefiero no contestar

4. ¿Tienes hijos/as?

- 1
- 2
- 3 o más
- No tengo hijos/as

5. Nacionalidad

- Española
- Europea Comunitaria
- Europea No Comunitaria
- Otras

6. ¿Cuál es tu Comunidad Autónoma de origen?

- Extremadura

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Castilla La Mancha
- Castilla-León
- Canarias
- Cantabria
- Cataluña
- Galicia
- La Rioja
- Madrid
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- Valencia
- Ceuta
- Melilla
- No soy de nacionalidad española

7. ¿En cuál de las siguientes situaciones laborales te encontrabas antes del confinamiento?

- Empleado/a por cuenta ajena
- Autónomo/a
- Estudiante
- Parado/a
- Jubilado/a
- Pensionista
- Otra situación
- Prefiero no contestar

8. ¿En qué situación laboral te encuentras durante el confinamiento?

- Empleado/a por cuenta ajena
- Autónomo/a
- Estudiante
- Parado/a
- Jubilado/a
- Pensionista
- Estoy en situación de suspensión laboral como consecuencia de un ERTE
- Otra situación
- Prefiero no contestar

9. ¿Cuál es el tamaño del municipio en el que resides desde que comenzó el confinamiento?

- Menos de 1.000 habitantes
- Entre 1.000 y 5.000
- Entre 5.001 y 10.000
- Entre 10.001 y 30.000
- Entre 30.001 y 50.000
- Entre 50.001 y 100.000
- Más de 100.000

10. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu(s) padre(s)?

- Sin estudios
- Primaria
- Secundaria 1ª etapa
- Secundaria 2ª etapa
- FP
- Superiores
- Otros
- Prefiero no contestar

11. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu(s) madre(s)?

- Sin estudios
- Primaria
- Secundaria 1ª etapa
- Secundaria 2ª etapa
- FP
- Superiores
- Otros
- Prefiero no contestar

12. ¿En qué Grado o Posgrado Universitario estás matriculado/a? _____

13. ¿Cuál es el curso más alto en el que estás matriculado/a?

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- Máster
- Doctorado

14. ¿De cuántas asignaturas estás matriculado/a? _____

15. ¿En cuántas asignaturas has optado por Evaluación continua? _____

16. ¿En cuántas asignaturas has optado por Evaluación global? _____

17. ¿Dónde estás residiendo durante el confinamiento?

- En mi propio domicilio
- En el domicilio familiar
- En una vivienda compartida con otros estudiantes
- En una segunda residencia propia o familiar
- Otra _____

18. ¿Con qué equipamiento informático cuentas durante el confinamiento?

- Ordenador de escritorio propio
- Ordenador de escritorio compartido
- Ordenador portátil propio
- Ordenador portátil compartido
- Tablet propia

- Tablet compartida
- Móvil (smartphone) personal
- No dispongo de ninguno de los anteriores

19. ¿De qué tipo de conexión dispones durante el confinamiento?

- Fibra óptica propia
- Fibra óptica compartida
- ADSL propio
- ADSL compartido
- Conexión de datos en el móvil de alta velocidad (4G)
- Conexión de datos en el móvil de baja velocidad
- No dispongo de conexión
- Otras

20. ¿Dispones de alguno de los siguientes componentes para hacer videollamadas o videoconferencias?

- Dispongo de webcam y micrófono
- Dispongo de webcam
- Dispongo de micrófono
- No dispongo de webcam ni de micrófono

21. ¿Cómo accedías al campus virtual antes del confinamiento cuando estabas en tu casa?

- Fibra óptica propia
- Fibra óptica compartida
- Wifi pública
- ADSL propio
- ADSL compartido
- Conexión de datos en el móvil de alta velocidad (4G)
- Conexión de datos en el móvil de baja velocidad
- No dispongo de conexión
- No accedía al campus virtual
- Otras

22. Señala la calidad de la conexión del lugar donde estás confinado

- Muy mala
- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena

23. Antes del confinamiento, ¿cuántos de tus docentes utilizaban alguna de las siguientes herramientas dentro o fuera del aula?

	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Algunos</i>	<i>Ninguno</i>
Videotutoriales elaborados por el docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencias (zoom, Skype, Google teams, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herramientas del campus virtual (foro, chat, wikis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Durante el confinamiento, ¿cuántos docentes están utilizando alguna de las siguientes herramientas?

	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Algunos</i>	<i>Ninguno</i>
Videotutoriales elaborados por el docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencias (zoom, Skype, Google teams, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herramientas del campus virtual (foro, chat, wikis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Durante el confinamiento, cuando tus profesores te han convocado a una clase virtual, ¿con qué frecuencia has asistido (te has conectado)?

- Siempre
- La mayoría de las veces
- Algunas veces
- Pocas veces
- Nunca

26. Cuando no te conectas a las clases virtuales durante el confinamiento, ¿cuáles son las razones?

- Falta de competencias digitales
- No disponibilidad de conexión
- No disponibilidad de equipamiento informático
- No disponibilidad de webcam ni micrófono
- Coincidencia de horarios con mi teletrabajo
- Coincidencia de horarios con el teletrabajo de algún familiar
- Problemas de conciliación
- Falta de motivación por la situación que estoy viviendo
- Cuidados a un familiar enfermo
- Por estar enfermo
- No lo considero necesario
- Otras

27. Desde que empezó el confinamiento, tu acceso al campus virtual es:

- Mayor
- Igual
- Menor
- No accedo al campus virtual

28. ¿Cuántos de tus profesores utilizan alguna de las siguientes herramientas para las clases virtuales durante el confinamiento?

	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Algunos</i>	<i>Ninguno</i>
Presentaciones (ppt o similares) e interacción con el docente mediante chat, foro o correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentaciones (ppt o similares) e interacción con el docente mediante videoconferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentaciones (ppt o similares) y sin interacción con el docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por el docente e interacción con él mediante chat, foro o correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por el docente e interacción con él mediante videoconferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por el docente sin interacción con el docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El docente no imparte clases virtuales durante el confinamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. En relación con el periodo de confinamiento, indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	<i>Total- mente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Ni de acuer- do ni en des- acuerdo</i>	<i>En des- acuerdo</i>	<i>Totalmente en des- acuerdo</i>
Siento que estoy respondiendo a las expectativas que se esperan de mí en estos momentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedico más tiempo a mis estudios que el que le dedicaba en la modalidad presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La adaptación al modelo de enseñanza virtual me ha generado estrés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes han adaptado las clases virtuales a nuestras circunstancias personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He recibido por parte de los docentes información suficiente sobre recursos educativos y orientaciones para seguir las clases virtuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes han adaptado los criterios de evaluación a las circunstancias excepcionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes han consensuado con los estudiantes las decisiones que nos afectan (metodología, criterios de evaluación, horarios, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco los recursos que el equipo de gobierno de la UEx ha puesto a disposición de los estudiantes durante el confinamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis docentes tienen la competencia digital suficiente para impartir clases virtuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso educativo de las tecnologías digitales es imprescindible en la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy mejorando mi rendimiento académico durante este tiempo de confinamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta crisis va a suponer un cambio en el modelo de enseñanza presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III. Cuestionario sobre la transición a la enseñanza remota de emergencia del profesorado de la UEx

Desde la Universidad de Extremadura estamos realizando un estudio para conocer la respuesta de la comunidad universitaria de Extremadura a la suspensión de las clases presenciales y su sustitución por clases virtuales como consecuencia del COVID-19. Para ello, le pedimos su colaboración respondiendo a un cuestionario online, totalmente anónimo, que no le llevará más de 10 minutos.

Para cualquier duda en relación con el estudio puede contactar a través del correo electrónico evaperez@unex.es, profesora del área de Sociología de la UEx.

Muchas gracias por su colaboración

1. Sexo

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

2. Edad

- 21-30 años
- 31-40 años
- 41-50 años
- 51-60 años
- Más de 60 años

3. Estado civil

- Soltero/a
- Casado/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viudo/a
- Prefiero no contestar

4. ¿Tiene hijos/as?

- 1
- 2
- 3 o más
- No tengo hijos/as

5. Nacionalidad

- Española
- Europea Comunitaria
- Europea No Comunitaria
- Otras

6. ¿Cuál es el tamaño del municipio en el que resides desde que comenzó el confinamiento?

- Menos de 1.000 habitantes
- Entre 1.000 y 5.000
- Entre 5.001 y 10.000
- Entre 10.001 y 30.000
- Entre 30.001 y 50.000
- Entre 50.001 y 100.000
- Más de 100.000

7. Señale su categoría docente

- Catedrático/a
- Titular
- Contratado/a doctor
- Ayudante doctor
- Ayudante
- Asociado/a
- Colaborador/a
- Visitante
- Lector/a de lenguas extranjeras
- Emérito/a
- Sustituto/a
- Personal Científico e Investigador

8. ¿En qué rama de conocimiento imparte clases?

- Ciencias Experimentales
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Arte y Humanidades
- Ingeniería y Arquitectura

9. ¿Dónde está residiendo durante el confinamiento?

- En mi propio domicilio
- En mi segunda residencia
- En una vivienda compartida
- Otras

10. ¿Con qué equipamiento cuenta durante el confinamiento para la docencia virtual?

- Ordenador de escritorio propio
- Ordenador de escritorio compartido
- Ordenador portátil propio
- Ordenador portátil compartido
- Tablet propia
- Tablet compartida
- Móvil (smartphone) personal
- No dispongo de ninguno de los anteriores

11. ¿De qué tipo de conexión dispone durante el confinamiento?

- Fibra óptica propia
- Fibra óptica compartida
- ADSL propio
- ADSL compartido
- Conexión de datos en el móvil de alta velocidad (4G)
- Conexión de datos en el móvil de baja velocidad
- No dispongo de conexión
- Otras

12. ¿Dispone de alguno de los siguientes componentes para hacer videolla-

madas o videoconferencias?

- Dispongo de webcam y micrófono
- Dispongo de webcam
- Dispongo de micrófono
- No dispongo de webcam ni de micrófono

13. ¿Qué tipo de conexión utilizaba para acceder desde su casa al campus virtual antes del confinamiento?

- Fibra óptica propia
- Fibra óptica compartida
- Wifi pública
- ADSL propio
- ADSL compartido
- Conexión de datos en el móvil de alta velocidad (4G)
- Conexión de datos en el móvil de baja velocidad
- No dispongo de conexión
- No accedía al campus virtual
- Otras

14. Señale la calidad de la conexión del lugar donde está confinado

- Muy mala
- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena

15. Antes del confinamiento, ¿con qué frecuencia utilizaba alguno de los siguientes recursos de apoyo a la docencia? (respuesta múltiple)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Videotutoriales elaborados por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencias para interactuar fuera del aula (zoom, Skype, Google Teams, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herramientas del campus virtual (foro, chat, wikis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Durante el confinamiento, ¿ha utilizado alguno de los siguientes recursos de apoyo a la docencia? (respuesta múltiple)

	Sí	No
Presentaciones (ppt o similares) elaboradas por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentaciones (ppt o similares) elaboradas por otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencias (Skype, zoom, Google teams, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herramientas del campus virtual (chat, foro, wikis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He dado orientaciones a los estudiantes para que trabajen autónomamente los contenidos de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. De las anteriores, ¿cuál es la herramienta que más ha utilizado?

Presentaciones (ppt o similares) elaboradas por mí	<input type="checkbox"/>
Presentaciones (ppt o similares) elaboradas por otros docentes	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por mí	<input type="checkbox"/>
Videotutoriales elaborados por otros docentes	<input type="checkbox"/>
Videoconferencias (Skype, zoom, Google teams, etc.)	<input type="checkbox"/>
Blog del docente	<input type="checkbox"/>
Herramientas del campus virtual (chat, foro, wikis, etc.)	<input type="checkbox"/>
He dado orientaciones a los estudiantes para que trabajen autónomamente los contenidos de las asignaturas	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>

18. ¿Cree que las clases virtuales pueden sustituir a las clases presenciales?

Sí, en cualquier área de conocimiento	<input type="checkbox"/>
Sí, en cualquier área de conocimiento excepto las que impliquen prácticas	<input type="checkbox"/>
Sólo en algunas asignaturas	<input type="checkbox"/>
No, en ningún área de conocimiento	<input type="checkbox"/>

19. ¿Considera imprescindibles el uso educativo de las tecnologías e Internet en la Universidad?

- Sí
 No
 No lo sé

20. De las siguientes competencias digitales, ¿en qué nivel se ubicaría?

	Básico	Intermedio	Avanzado
Sé buscar información, datos y contenidos digitales en red y encontrar información relevante para las tareas docentes y seleccionar recursos educativos de forma eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé reunir, procesar, comprender y evaluar información, datos y contenidos digitales de forma crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé gestionar y almacenar información, datos y contenidos digitales para facilitar su recuperación; organizar información, datos y contenidos digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sé interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales y seleccionar el medio de interacción adecuado en función de mis necesidades como docente y las de los estudiantes	[]	[]	[]
Sé compartir la ubicación de la información y de los contenidos digitales encontrados, soy capaz de compartir conocimiento, contenidos y recursos, soy proactivo en la difusión de noticias, contenidos	[]	[]	[]
Sé utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo, para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos	[]	[]	[]
Sé crear contenidos digitales en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena	[]	[]	[]
Sé modificar, perfeccionar y combinar los recursos existentes para crear contenido digital y conocimiento nuevo, original y relevante	[]	[]	[]
Sé realizar modificaciones en programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas, dispositivos; entiendo los principios de la programación; comprendo qué hay detrás de un programa	[]	[]	[]
Sé identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de problemas básicos hasta la solución de problemas más complejos)	[]	[]	[]
Sé analizar mis necesidades en términos de uso de recursos o herramientas y de desarrollo competencial; asigno soluciones a las necesidades detectadas	[]	[]	[]
Sé innovar utilizando la tecnología, participo activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, genero conocimiento y resuelvo problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales	[]	[]	[]
Sé comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estoy al corriente de los nuevos desarrollos	[]	[]	[]

21. Antes del confinamiento, ¿ha realizado cursos para adquirir la competencia digital?

- Sí, me considero un docente competente digitalmente
- Sí, pero debo mejorar algunos aspectos para ser un docente con competencia digital
- No, pero me considero un docente competente digitalmente
- No, pero debo mejorar algunos aspectos para ser un docente competente digitalmente
- No, la competencia digital no es imprescindible para la docencia

22. Durante el confinamiento, ¿ha realizado algún curso para adquirir o mejorar su competencia digital?

- Sí
- No

23. ¿Cómo valora la oferta formativa de la UEx para la adquisición de competencias digitales docentes?

- Amplia
- Suficiente
- Insuficiente

24. A partir de la experiencia docente en el tiempo de confinamiento, ¿se ha planteado realizar algún curso relacionado con la competencia digital?

- Sí
- No

25. ¿Conoce los recursos que el equipo de gobierno de la UEx ha puesto a disposición del profesorado durante el confinamiento?

- Sí
- No

26. Indique el nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
He recibido orientaciones académicas de mi Departamento para afrontar la enseñanza virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que estoy respondiendo a las expectativas que se esperan de mí como docente en este momento de crisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos tecnológicos que la UEx ha puesto a nuestra disposición son suficientes para adaptarme a la enseñanza virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedico más tiempo a preparar las clases virtuales que el que dedicaba a las presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La adaptación a la enseñanza virtual me ha generado estrés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percibo que mi alumnado está motivado con las clases virtuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He adaptado el modelo de enseñanza a las circunstancias personales de mi alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He recibido por parte del equipo rectoral información suficiente sobre recursos disponibles y orientaciones para adaptarme a la enseñanza virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

He adaptado los criterios de evaluación a las circunstancias excepcionales

He consensuado con mi alumnado las decisiones que les afectaban (criterios de evaluación, metodología, contenidos, horarios, etc.)

Esta crisis va a suponer un cambio en el modelo de enseñanza presencial

Anexo IV. Guiones de entrevistas al vicerrector de Transformación Digital y a la vicerrectora de Estudiantes, Empleo y Movilidad de la UEx

Guión de entrevista para el vicerrector de Transformación Digital

Estimado Vicerrector:

Primeramente, agradecer los esfuerzos del equipo dirigido desde ese Vicerrectorado en conjunto con otros, a fin de posibilitar que la actividad académica, preferentemente docente, continúe de modo virtual en estas fechas.

Siendo conscientes de las tareas profesionales que le (pre)ocuparán ante estas circunstancias extraordinarias, quisiéramos que pudiera dedicar unos minutos a reflexionar y contestar libremente a las siguientes cuestiones planteadas como parte de una investigación desarrollada por profesorado de nuestra universidad sobre las respuestas tecnológicas y pedagógicas de la Universidad de Extremadura ante los retos planteados tras la crisis del COVID-19.

1. Desde que se iniciara el Estado de Alarma en España, y previamente se suspendiera la actividad docente presencial en la UEx, ¿cuáles han sido las medidas principales adoptadas para facilitar la docencia no presencial?
2. En los últimos años, ¿qué tipo de medidas ha implementado la UEx en materia de transformación digital?
3. ¿Qué tipo de demandas se están recibiendo a través de la Oficina UEx Online durante estos días?
4. ¿Considera que el Campus Virtual está adaptado a las exigencias de la actividad académica online? ¿Qué sería mejorable tras esta última experiencia?
5. ¿Cómo valoraría el nivel de competencia digital del profesorado de la UEx a raíz de estas circunstancias extraordinarias? ¿Y de los estudiantes universitarios?
6. ¿Considera que nuestra comunidad universitaria está preparada para la actividad académica en entornos virtuales? Si no fuera así, ¿qué tipo de conocimientos y herramientas digitales necesitamos?
7. Por último, ¿cree que la transformación digital de la UEx supondrá que nuestra comunidad universitaria cambie los procesos de aprendizaje-enseñanza?

Le agradecemos sus respuestas que, a buen seguro, nos permitirán conocer con más detalle el proceso de adaptación digital de la UEx y del profesorado ante el cierre de las aulas.

Guión de entrevista para la vicerrectora de Estudiantes, Empleo y Movilidad

Estimada vicerrectora:

Primeramente, agradecer los esfuerzos del equipo dirigido desde ese Vicerrectorado en conjunto con otros, a fin de posibilitar que la actividad académica, preferentemente docente, continúe de modo virtual en estas fechas.

Siendo conscientes de las tareas profesionales que le (pre)ocuparán ante estas circunstancias extraordinarias, quisiéramos que pudiera dedicar unos minutos a reflexionar y contestar libremente a las siguientes cuestiones planteadas como parte de una investigación desarrollada por profesorado de nuestra universidad sobre las respuestas tecnológicas y pedagógicas de la Universidad de Extremadura ante los retos planteados tras la crisis del COVID-19.

1. Desde que se iniciara el Estado de Alarma en España, y previamente se suspendiera la actividad docente presencial en la UEx, ¿cuáles han sido las medidas principales adoptadas para facilitar la actividad académica a los estudiantes?

2. ¿Cómo valoraría la respuesta de los estudiantes de la UEx ante estas circunstancias extraordinarias? ¿Disponen de información sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con las enseñanzas virtuales recibidas durante el periodo de confinamiento? ¿Destacaría alguna iniciativa promovida por los universitarios? ¿Y por su vicerrectorado?

3. ¿Considera que los estudiantes están preparados para la actividad académica en entornos virtuales? Si no fuera así, ¿qué tipo de conocimientos y herramientas digitales necesitan?

4. ¿Tiene constancia de que hubiera estudiantes que no pudieran seguir la actividad docente online por carecer de equipamiento informático y conectividad? En tal caso, ¿qué medidas se adoptaron?

5. Por último, ¿cree que los estudiantes de hoy se adaptarían a otras metodologías didácticas que propicien nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje?

Le agradecemos su tiempo y respuestas que, a buen seguro, nos permitirán tener un conocimiento más exhaustivo de la situación académica de los estudiantes de la UEx.

Anexos relacionados con la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global

Anexo V. Guión de entrevistas para el diseño inicial del cuestionario sobre implementación de la ECG en la UEx

1. ¿Conoces la competencia de educación para la ciudadanía global?
2. ¿Qué entiendes por educación para la ciudadanía global?
3. ¿Con qué conceptos relacionas la educación para la ciudadanía global?
4. ¿Consideras que sería importante introducir esta competencia en el plan docente de tu asignatura?
5. En caso afirmativo, ¿cuál es el principal motivo de incorporarla?
6. En caso de que no lo consideres importante, ¿por qué?
7. ¿Consideras que sería importante introducir esta competencia en tus líneas de investigación?
8. En caso afirmativo, ¿por qué?
9. En caso negativo, ¿por qué?
10. ¿Estarías interesado/a en recibir la capacitación necesaria para trabajar estas competencias con los estudiantes?
11. ¿Qué temas o contenidos consideras que deberían tratarse prioritariamente en relación con esta competencia?
12. ¿Cuál consideras que es el estado actual de la educación para la ciudadanía global en tu entorno cercano: universidad, facultad, asignaturas de Grado...?
13. Fuera del contexto universitario, ¿participas en acciones relacionadas con la ciudadanía global?
14. ¿Qué retos y oportunidades debe enfrentar la educación para la ciudadanía global para que pueda incorporarse en la universidad?

Anexo VI. Guion para la validación de contenido del cuestionario sobre implementación de la ECG en la UEx

A continuación, se dispone a validar el contenido de un cuestionario estructurado en 4 dimensiones cuyo principal objetivo es "realizar un diagnóstico sobre la implementación de la educación para la ciudadanía global entre el profesorado la Universidad de Extremadura". Dispone de 5 indicadores numéricos en una escala del 1 al 5 (1=Nada; 2=Algo; 3=Suficiente; 4=Bastante; 5=Totalmente) para valorar cada una de las tres categorías siguientes:

UNIVOCIDAD: Claridad de la redacción del ítem, de modo que todos los informantes potenciales entiendan lo mismo.

PERTINENCIA: Adecuación a los objetivos de evaluación del cuestionario (o la dimensión de este en el que, en su caso, se localiza).

RELEVANCIA: Capacidad de identificar o discriminar información (valoraciones, pensamientos, percepciones, experiencias, etc.) más relevante en relación con los objetivos de evaluación del cuestionario.

Al finalizar cada ítem encontrará un apartado de observaciones en el que pondrá incluir preguntas o sugerencias que contribuyan a mejorar el instrumento.

Reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su colaboración.

Ítem	Valor	Univocidad	Pertinencia	Relevancia	Observaciones
Ítem 1					
Ítem 2					
Ítem 3					
.					
.					
Ítem 35					

Anexo VII. Cuestionario sobre implementación de la ECG en la UEX

El presente cuestionario pretende ser un instrumento para realizar un diagnóstico sobre la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el conjunto de las enseñanzas de la Universidad de Extremadura. Para su diseño, se han tomado como referencia otras investigaciones que analizan en profundidad la ECG en el ámbito de la educación formal, concretamente en centros de educación secundaria (Pastor García, 2017), o que realizan un diagnóstico sobre la ECG a partir de un estudio sobre la opinión ciudadana, centros educativos y ONGD de la provincia de Zaragoza (Gómez-Q et al., 2017).

En calidad de profesor/a de nuestra universidad, nos gustaría contar con su participación en este estudio.

Gracias por su colaboración.

Bloque 1. Ítems sociodemográficos

1. Sexo

Mujer

Hombre

2. Campo de conocimiento

Ciencias

Ciencias de la Salud

Ciencias Sociales y Jurídicas

Humanidades

Tecnología y Arquitectura

3. Área de conocimiento actual_____

4. Centro de trabajo actual_____

5. Experiencia docente (años) _____

Bloque 2. Conocimiento sobre ECG

6. ¿Conoce o tiene información sobre el concepto de ECG?

- Sí
 No

7. En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles han sido las vías por las que ha adquirido ese conocimiento?

- Medios de comunicación
 Redes sociales, webs o blogs
 Iniciativas sociales
 Asociaciones
 Desarrollo profesional
 Formación (académica, no reglada, etc.)
 Publicaciones y reuniones científicas
 Proyectos de innovación docente
 Amistades o familiares
 Experiencia propia

8. Evalúe su conocimiento o información sobre los siguientes conceptos (1= no sé nada a 5= sé mucho):

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Educación para el Desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compra ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sostenibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crecimiento económico justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desigualdad en el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pobreza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperación para el desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Igualdad entre hombres y mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiculturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloque 3. Formación y experiencia docente en el ámbito de la ECG

9. ¿Tiene algún tipo de formación específica en el ámbito de la ECG?

- Sí
- No

10. En caso afirmativo, ¿por qué vías ha adquirido dicha formación?

- Formación de entidades privadas
- Formación de asociaciones y fundaciones
- Formación de entidades públicas
- Asistencia a Congresos
- Publicaciones científicas
- Formación oficial de la universidad

11. ¿Considera que debería haber una formación específica en ECG dirigida al profesorado universitario?

- Sí
- No

12. ¿Ha propuesto algún tipo de formación sobre ECG en el contexto académico?

- Sí
- No

13. En caso afirmativo, indique en qué instancia lo ha propuesto:

- Servicio de Orientación y Formación Docente
- Secretariado de Formación Permanente
- Plan de Acción Tutorial de su centro
- Grupo de Innovación Docente
- Jornadas, Seminarios, Congresos
- Otros _____

14. En el marco de la impartición de sus asignaturas, ¿suele expresar interés por introducir o explicar conceptos o contenidos relacionados con la ECG?

- Sí

A veces

No

15. En alguna de las fichas docentes de sus asignaturas, ¿introduce o ha introducido algún elemento o contenido transversal relacionado con la ECG?

Sí

A veces

No

16. En caso afirmativo, indique cuál de los siguientes conceptos sobre ECG incluye o ha incluido en sus fichas docentes (respuesta múltiple):

Interculturalidad/Multiculturalidad

Globalización

Género

Voluntariado

Educación para la paz/para el desarrollo

Sostenibilidad/Medioambiente

Cooperación para el desarrollo

Participación cívica

Inclusión/exclusión, igualdad/desigualdad

Ciudadanía/Ciudadanía global/ciudadanía cosmopolita

Conciencia crítica

Acción humanitaria

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Migración

17. ¿En qué nivel educativo considera más importante la inclusión de formación en ECG? (respuesta de opción múltiple)

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Secundaria

Educación Universitaria

En todos los niveles

En algunos de los niveles menos en la universidad

En ningún nivel educativo

18. ¿Cree que la ECG debería considerarse una asignatura específica en los títulos universitarios?

- Sí, en todos
- Sí, pero únicamente en aquellos títulos más directamente relacionados con este tema
- No

19. ¿En qué nivel de actuación del ámbito universitario considera que sería más apropiado introducir este tipo de contenidos?

- A través de una asignatura específica
- A través de contenidos transversales en los planes docentes
- A través del Plan de Acción Tutorial
- A través de las Comisiones de Calidad de los Títulos de Grado
- A través de los Consejos de Estudiantes de las Facultades
- A través de la Comisión Permanente del Consejo de Estudiantes de la UEx
- A través de la Oficina Universitaria de Cooperación y Acción Solidaria

20. ¿Considera que la introducción de contenidos relacionados con la ECG en sus asignaturas podría suponer una sobrecarga de trabajo?

- Sí
- No

21. ¿Ha realizado algún tipo de actividad en colaboración con alguna entidad para trabajar contenidos de ECG en el marco de sus asignaturas?

- Sí
- No

22. En caso afirmativo, ¿con qué tipo de entidad o institución?

- ONGs
- Asociación de desarrollo local
- Instituciones de ámbito local y/o supralocal
- Profesorado que imparte docencia en la misma titulación
- Profesorado del mismo Área o Departamento
- Grupo de Innovación Docente
- Grupo de Investigación

- Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UEx
- Agencia regional o española de Cooperación al Desarrollo
- Organismos Públicos de Investigación
- Centros de enseñanza no universitaria
- Secretariado de relaciones internacionales de la UEx
- Secretariado de cultura científica de la UEx
- Fundaciones
- Empresas

Bloque 4. Compromiso personal con la ECG

23. Fuera del ámbito universitario, ¿tiene o ha tenido algún tipo de experiencia o relación con la ECG?

- Sí
- No

24. En caso afirmativo, ¿a través de qué vías ha adquirido esa experiencia?

- Pertenencia a una ONG
- Colaboración en proyectos con ONGs
- Realización de proyectos de investigación con ONGs
- Participación en actividades divulgativas o profesionales
- Otras_____

25. ¿Con qué frecuencia se ha comprometido con alguna de las siguientes actividades?

	Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
Educación para el Desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compra ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activismo social/político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donaciones a ONGs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación como miembro de ONG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voluntariado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. En su opinión, ¿cuáles de los siguientes son los principales problemas a los que se enfrenta la humanidad? (respuesta de opción múltiple)

- Crisis demográficas
- Problemas derivados del COVID-19
- Polarización del pensamiento, discursos del odio
- Falta de acceso a la educación
- Falta de acceso a la asistencia sanitaria
- Falta de acceso a agua potable
- Individualismo y pérdida de valores
- Falta de acceso a los alimentos
- Corrupción política
- Migraciones
- Cambio climático
- Desigualdad entre países ricos y pobres
- Desastres naturales
- Crisis económica y desempleo
- Degradación del medioambiente
- Desigualdad de género
- Terrorismo
- Violación de derechos humanos
- Guerras y conflictos armados

Anexo VIII. Guion de preguntas semiestructuradas para el Grupo Focal

1. Rompiendo el hielo: presentación y respuesta a la pregunta, ¿qué te entusiasma hacer?
2. ¿Qué entendéis por ciudadanía global?
3. ¿Conocéis la competencia para la ciudadanía global?
4. ¿La trabajáis en clase?
5. ¿Qué tipo de estrategias utilizáis?
6. ¿Con qué frecuencia trabajas contenidos relacionados con la ECG?
7. ¿Qué dificultades encontráis a la hora de trabajar este tipo de contenidos en el aula?
8. ¿Qué medidas podrían adoptarse desde la universidad para favorecer la implementación de contenidos sobre ECG?
9. ¿Qué papel deben desempeñar los docentes en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas?
10. ¿Está suficientemente comprometido el profesorado con la formación de una ciudadanía crítica, democrática, global...?
11. Comentarios finales

