

Adaptación a la docencia online en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Oviedo

Marta Soledad GARCÍA RODRÍGUEZ
Susana MOLINA MARTÍN
Beatriz SIERRA ARIZMENDIARRIETA

Datos de contacto:

Marta Soledad García Rodríguez
Universidad de Oviedo
martagar@uniovi.es

Susana Molina Martín
Universidad de Oviedo
smmolina@uniovi.es

Beatriz Sierra Arizmendiarieta
Universidad de Oviedo
bsierra@uniovi.es

Recibido: 02/09/2022
Aceptado: 01/11/2024

RESUMEN

La transición de la enseñanza y el aprendizaje presencial a online ha supuesto un gran reto para los docentes y ha requerido de un espíritu de superación y una autoformación acelerada para poder salvar las exigencias de lo inmediato. Los objetivos de este trabajo son: analizar cómo ha percibido dicha transición el profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo; establecer posibles perfiles docentes de adaptación a la docencia online; y comprobar si los diferentes perfiles están asociados a las características sociológicas de los docentes. Se ha realizado un análisis descriptivo de tipo no experimental, a través de un cuestionario de 91 ítems, agrupados en cinco bloques. Se aplicó a través de la herramienta de formularios de Google, en la primavera de 2021. Respecto a la actitud emocional del docente se produce estrés ante la pandemia y aislamiento ante la docencia online. El profesorado ha introducido modificaciones en la docencia, profundizando más en los contenidos e incorporando nuevos, incluyendo recursos, actividades, aplicando nuevas metodologías con repercusión en la evaluación. Destaca, asimismo, un refuerzo y aumento del tiempo de tutoría online. Se han encontrado dos perfiles docentes, uno integrado por los docentes que presentan una buena actitud hacia la nueva situación con mejor adaptación a los cambios asociados a la docencia online y otro que muestra peor adaptación y disposición hacia los cambios.

PALABRAS CLAVE: adaptación; COVID-19; enseñanza superior; estrés; docencia online.

Adaptation to Online Teaching at the Faculty of Teacher Training of the University of Oviedo

ABSTRACT

The transition from face-to-face to online teaching and learning has been a great challenge for teachers and has required a spirit of self-improvement and accelerated self-training in order to meet the demands of the immediate. The aim of the present study was to analyze how this transition has been perceived by the teaching staff of the Faculty of Teacher Training and Education of the University of Oviedo; to establish possible teaching profiles of adaptation to online teaching; and to check whether the different profiles are associated with the sociological characteristics of the teachers. A descriptive non-experimental analysis was carried out using a questionnaire of 91 items, grouped into five blocks. It was applied through the Google Forms tool, in the spring of 2021. Regarding the emotional attitude of the teacher, there is stress in the face of the pandemic and isolation in the face of online teaching. The teaching staff has introduced modifications in the teaching, going deeper into the contents and incorporating new ones, including resources, activities, applying new methodologies with repercussions on the evaluation. It is also worth mentioning the reinforcement and increase of online tutoring time. Two teaching profiles have been found, one made up of teachers with a good attitude towards the new situation and a better adaptation to the changes associated with online teaching, and the other with a worse adaptation and disposition towards the changes.

KEYWORDS: Adaptation; Higher Education; COVID-19; Stress; E-learning.

Introducción

Dos años después del comienzo del confinamiento en España a causa de la crisis sociosanitaria del Covid19, y de numerosos estudios analizando las soluciones improvisadas a esta crisis y la repercusión que ha tenido en todos los campos, nuestro artículo quiere sumarse a la profundización en la vivencia docente de la obligada enseñanza a distancia, que ha cambiado ya algunos de nuestros hábitos.

En la mayoría de los países las medidas de confinamiento y distanciamiento social llevaron al cierre de diversas instituciones educativas y ello obligó a un cambio de paradigma en la tradicional comunicación y formación cara a cara. La transición de la enseñanza y el aprendizaje presencial a online ha supuesto un gran reto para docentes y discentes que lo han vivido de formas muy diferentes, sea por su motivación, por su formación en las nuevas tecnologías o por variables emocionales y afectivas. Para el alumnado los problemas han sido, obviamente, distintos, en distintas partes del planeta y pasan por un diferente acceso y calidad en la conexión a Internet, las dificultades económicas de parte de la población para contar con los medios tecnológicos necesarios, la diferente formación en tecnologías y manejo de herramientas digitales, la fortaleza para ser más autónomo en un aprendizaje en soledad, entre otros. Pero por la parte docente los problemas no han sido menores –en

cualquier etapa educativa- y han requerido de un espíritu de superación y una autoformación acelerada para poder salvar las exigencias de lo inmediato.

Pokhrel y Chhetri (2021) denuncian que, en todo el mundo, el sistema educativo y los educadores han tenido que adoptar una “educación de emergencia”, a través de plataformas online, para las que no estaban preparados. A este respecto, es necesario distinguir entre el aprendizaje online y la enseñanza remota de emergencia. Hodges et al. (2020) explican la diferencia entre estos dos términos sobre los que ha habido mucha discusión y matices de expertos en tecnología educativa. La investigación más completa sobre el aprendizaje online se caracteriza, en resumen, por distinguir nueve dimensiones que ayudan a diseñar meticulosamente el curso (Means et al., 2014). En cada una de las dimensiones hay opciones y, en función de su articulación, los resultados son diferentes. Incluye no solo identificar el contenido a impartir, sino también cómo serán los diferentes tipos de interacciones durante el proceso de aprendizaje. Para que resulte eficaz requiere una inversión en un ecosistema de apoyo al alumnado, que lleva tiempo elaborar. Los expertos señalan que para un curso universitario completamente online la preparación es de seis a nueve meses antes de que se imparta el curso. Lo que se ha hecho, sin embargo, en tiempos de pandemia, es lo que llaman enseñanza remota de emergencia (Emerging Remote Teaching o ERT). Su objetivo principal no es elaborar un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar un acceso temporal a la instrucción, que volverá a ser presencial en cuanto acabe el motivo que ha provocado la crisis. Se ha tratado simplemente de solventar un problema de forma creativa y pasar a online, con un tiempo mínimo de preparación, un curso pensado para llevarse a cabo de forma presencial. La ERT ha realizado, en buena parte de los casos, únicamente un trasvase, no una replanificación y elaboración de contenidos y actividades pensadas para ser trabajadas online. Todo ello no sólo por falta de formación, sino también por falta de tiempo.

Teniendo en cuenta el esfuerzo que los docentes de todo el mundo han tenido que realizar para ponerse a la altura tecnológica y profesional del nuevo escenario, este trabajo se centra en abordar: (1) la actitud afectivo-emocional con la que los docentes universitarios afrontan la nueva situación; (2) los aspectos pedagógicos relacionados con el cambio que han tenido que introducir; (3) los principales problemas de comunicación generados en la interacción con el alumnado; y (4) las dificultades surgidas en el uso de la tecnología digital.

Los citados tópicos han sido organizados en torno a cuatro bloques, de los que se comentan brevemente algunas de las cuestiones que han influido en el planteamiento de la metodología de la investigación.

1. *Actitud afectivo-emocional ante el paso de una docencia presencial a una docencia online.* El miedo y la amenaza que toda la población mundial ha sentido frente al Covid (Quezada, 2020; De la Serna, 2020), está en la base de la situación de vulnerabilidad que todos hemos padecido al trabajar en esa situación viendo, además, cómo todas las rutinas asentadas de la labor docente habían de ser cambiadas sin apenas tiempo de reacción, ni preparación. Los cambios en la docencia provocados por diversos grados de confinamiento han provocado sentimientos de frustración, tristeza y depresión.

Las abruptas transformaciones en las prácticas docentes, impuestas por los

diversos niveles de confinamiento durante la pandemia de COVID-19, han desencadenado una gama de respuestas emocionales negativas entre los educadores, incluyendo sentimientos pronunciados de frustración, tristeza y síntomas depresivos.

Numerosos estudios abordan las alteraciones en el estado emocional como consecuencia de la crisis del Covid-19 (Alva et al., 2021; Alvites-Huamaní, 2020; Hernández-Rodríguez, 2020). Esta proliferación de investigaciones refleja el interés de comprender y analizar el impacto de la pandemia por parte de la comunidad científica. Los hallazgos de estas investigaciones han revelado un panorama preocupante, evidenciando un aumento significativo en los niveles de estrés, ansiedad y depresión en diversos grupos poblacionales, entre los que destacan los docentes (Revesado et al., 2023; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Fernández, 2020).

En algunas investigaciones se concluye que el profesorado presenta síntomas del síndrome de Burnout, específicamente en la dimensión de cansancio emocional por estados crónicos de estrés en el profesorado (Camacho et al., 2021; Paredes et al., 2021) y un empeoramiento de su estado de ánimo (Gómez-Gómez et al., 2022). En España, la investigación de Fernández (2020) obtuvo una prevalencia de ansiedad del 31,4%, depresión del 22,2% y burnout del 56,5% entre los docentes durante el primer año de la pandemia. El profesorado ha tenido que asumir, formas de trabajo que le exigían capacidades poco o nada desarrolladas en la mayor parte de los casos. En este contexto, ha habido publicaciones que destacan la resiliencia docente (Bendack Mendoza y Tarazona Meza, 2021) como la forma de haber superado las dificultades encontradas al lograr adaptarse a una nueva realidad, otros relacionan este concepto con el bienestar psicológico docente (Bendezú Vega y Torres Retamozo, 2021).

2. *Retos pedagógicos que van vinculados al cambio.* En nuestro cuestionario incluimos bajo esta denominación el conjunto de elementos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se han visto necesariamente modificados en el paso a la docencia de urgencia online. Durante este tiempo, algunos docentes han descrito y analizado su práctica comparándola a su docencia pre-Covid. Algunos señalan la incorporación de un número mayor de lecturas complementarias, la elaboración de píldoras formativas de corta duración para poder ser visualizadas de forma asíncrona, un aumento considerable de las tutorías online, así como un cambio en los métodos de evaluación pasando de formatos más objetivos a análisis de casos o exámenes de carácter reflexivo (Ortega Ortigoza et al., 2021). Otros describen experiencias metodológicas que les han servido en esta época, como el aprendizaje basado en proyectos (Llorens-Largo et al., 2021), metodologías de gamificación como *scape room* (Lozano-Blasco y Soto, 2021) o dedicar más tiempo a la resolución de problemas y al desarrollo del pensamiento crítico, para que la implicación emocional del alumno sea más alta, proponiendo conectar los casos y ejercicios planteados a la propia crisis originada por el coronavirus (Cifuentes-Faura, 2020). Los problemas que ha generado la evaluación durante la docencia online han sido muchos, tanto por falta de herramientas, como por falta de formación y no haberse enfrentado nunca a una evaluación online obligatoria y prácticamente universalizada. El Grupo de Responsables de Docencia Online de las Universidades Públicas de Castilla y León ha proporcionado una guía de recomendaciones, y exposición de riesgos para ayudar al

profesorado y a las universidades en este proceso (García-Peñalvo et al., 2020; Grande de Prado et al., 2021).

3. *Interacción y comunicación con el alumnado.* Con este bloque de ítems se pretende averiguar cuáles fueron los principales problemas de comunicación del profesorado al sustituir la inmediatez del cara a cara por una situación telemática de comunicación cuya diferente interacción puede influir en el aprendizaje, la motivación y, en definitiva, la fluidez del proceso comunicativo. La transición abrupta a la educación en línea llevó a una proliferación de canales de comunicación, incluyendo correo electrónico, plataformas educativas y aplicaciones de mensajería instantánea. Esto resultó en una sobrecarga de información y comunicación para los docentes. La necesidad de estar constantemente disponibles a través de múltiples plataformas generó estrés y agotamiento entre el profesorado. El uso intensivo de aplicaciones de mensajería instantánea difuminó los límites entre el tiempo laboral y personal de los docentes. Muchos se vieron obligados a responder consultas fuera del horario escolar, lo que llevó a una sensación de estar "siempre conectados" (Rivas y Mora, 2022).

En una investigación realizada a tal efecto en 37 universidades españolas se concluye que tanto profesorado como alumnado señalan el empobrecimiento de la comunicación didáctica y social durante la enseñanza online de este periodo, siendo la videoconferencia y el correo electrónico las herramientas más empleadas y valoradas (Fernández Torres et al., 2021).

4. *Cambios técnicos introducidos.* El paso obligado a la docencia online ha exigido el manejo o incorporación de medios técnicos que quizá antes se desconocían o no se habían llegado a implementar, y se han reforzado para el teletrabajo. En el último bloque de nuestro cuestionario nos interesamos por su introducción y formación que, en definitiva, alude al desarrollo de la competencia digital en las instituciones educativas. En sentido global, se podría generalizar para el mundo académico el resultado de una investigación con una muestra de 360 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Acevedo-Duque et al., 2020), en la que se concluye que los docentes han superado el reto con creatividad completando las herramientas dadas por su Universidad, destacando que "una de las principales competencias digitales es la actitud positiva hacia las tecnologías de la información y comunicación" (p. 15), y sabiendo adaptarse a ellas gracias a sus competencias genéricas para solventar el complejo escenario educativo que hubo durante la crisis. También se destaca esta actitud positiva en otras investigaciones (Csoban-Mirka, 2021). Si bien el profesorado ha demostrado un gran sentido de superación, la urgencia sobrevenida ha primado la adaptación sobre la formación y la planificación. En este sentido, puede destacarse una carencia formativa generalizada en dos aspectos fundamentales en la docencia *online*: el diseño instruccional online y la tutoría (Canales Reyes y Silva Quiróz, 2020). El primero busca que la docencia online no sea un mero traslado de la clase presencial al espacio virtual. Y la tutoría adquiere aún más importancia como acompañamiento y guía en la tarea de articular materiales y actividades síncronas y asíncronas. Respecto a lo primero, y a pesar de la necesidad que imponía la urgencia, Area et al. (2021), analizando las resoluciones y documentos oficiales españoles a raíz de la pandemia, destacan que "el concepto de presencialidad adaptada desarrollado

por las universidades españolas consiste, en la mayor parte de los casos, en trasladar miméticamente el horario de las clases presenciales a un modelo de retransmisión online de las mismas" (Area et al., 2021, p. 15). Ello se basa en un modelo expositivo del conocimiento que no tiene en cuenta la potencialidad y flexibilidad del aprendizaje online. No obstante, algunas universidades, recogiendo las necesidades urgentes formativas de su profesorado, ofrecieron webinars sobre distintos temas vinculados con la docencia online que, una vez finalizada la necesidad de dicha docencia, han generado curiosidad y continuidad formativa incorporándose a sus planes de innovación y formación (Sánchez González et al., 2022). Aunque hemos de ser conscientes de que adquirir la competencia digital –como todas– es un proceso lento y no basta simplemente con recibir formación. Según recuerdan acertadamente Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) requiere gradualidad, empezando a utilizarlas como complemento para hacer lo mismo que sin ellas para progresivamente crear nuevas prácticas con TIC pudiendo replantear estructuralmente la planificación docente poniendo la competencia digital al servicio de un mejor aprendizaje.

Con todo ello, este trabajo presenta un triple objetivo: 1) analizar cómo ha percibido la transición de docencia presencial a docencia online el profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo; 2) establecer posibles perfiles docentes de adaptación a la docencia online; 3) analizar si los diferentes perfiles están asociados a características sociológicas de los docentes.

Método

La presente investigación adopta un enfoque no experimental, implementando un diseño metodológico transversal, con un enfoque cuantitativo y una orientación correlacional.

La investigación se desarrolla en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que cuenta con 122 profesores en el momento en que se realiza el estudio. Se ha obtenido una muestra de 103 (representativa para un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 5%). En la Tabla 1 se muestra la distribución del profesorado en función de variables demográficas.

Tabla 1

Distribución del profesorado según género, edad, experiencia docente y categoría profesional

Característica	Categoría	Porcentaje
Género	Hombres	35%
	Mujeres	65%
Edad	Menor de 40 años	26,2%
	Entre 41 y 60 años	63,1%
	Mayor de 61 años	10,7%
Experiencia docente	Menos de 5 años	31,1%

Característica	Categoría	Porcentaje
	Entre 6 y 10 años	17,5%
	Entre 11 y 20 años	22,3%
	Entre 21 y 40 años	29,1%
	Funcionarios	38,8%
	Laboral a tiempo parcial	28,2%
Categoría profesional	Laboral a tiempo completo	25,3%
	Asociados	4,9%
	Becarios predoctorales	1,9%
	Profesores sustitutos	1%

El grado de satisfacción global del profesorado de la Facultad con los títulos en los que imparte docencia es de 8 sobre 10. Con el objetivo de obtener una caracterización más completa y precisa del profesorado, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de los informes proporcionados por la Unidad Técnica de Calidad, en la Tabla 2 se recoge los datos sobre la participación del profesorado en movilidad, en proyectos de innovación docente, en proyectos de investigación y en cursos de formación y por último, asignaturas con contenido en el campus virtual. Además, se ha considerado relevante recoger la información no solo del momento en que se realizó la investigación sino de un año antes y un año después.

Tabla 2

Porcentaje de participación docente por curso académico

Curso académico	Participación en movilidad	Participación proyectos innovación docente	Participación en proyectos de investigación	Participación en cursos de formación	Asignaturas en el campus virtual
21-22	3%	26,6%	52,5%	25,3%	97,9%
20-21	1,4%	14,1%	57%	29,9%	98,1%
19-20	2,1%	36,4%	62,5%	26,9%	96,8%

Como se ha indicado, para poder alcanzar los tres objetivos de nuestra investigación, los interrogantes que planteados se agrupan en torno a los cuatro bloques citados anteriormente: 1) actitud afectivo-emocional ante el paso de una docencia presencial a una docencia online; 2) retos pedagógicos que van vinculados al cambio; 3) interacción y comunicación con el alumnado; 4) cambios técnicos introducidos.

Para la elaboración del instrumento de recogida de información, se partió del análisis teórico de estos cuatro núcleos temáticos, ese análisis condujo a la redacción de 130 ítems que fueron sometidos al juicio de 6 expertos que valoraron para cada una de las preguntas su relevancia, coherencia y claridad. A esta primera versión del cuestionario, se le calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) que permite valorar el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general. En este trabajo se han seguido las recomendaciones más

estrictas y se han considerado los valores del CVC superiores a 0.8. Las aportaciones de los expertos conllevaron el ajuste de algunos ítems. Finalmente, el denominado *Cuestionario de adaptación a la docencia no presencial ante el COVID* consta de 91 ítems agrupados en cinco bloques.

- Bloque I. Características sociológicas del docente (11 ítems). Recoge datos personales (género y edad), datos profesionales (experiencia docente, categoría profesional, área de conocimiento, experiencia en docencia online) y la formación recibida en enseñanza on-line (temporalidad, institución, satisfacción y aplicación).
- Bloque II. Actitud afectivo-emocional ante el paso de una docencia presencial a una docencia online (25 ítems).
- Bloque III. Retos pedagógicos que van vinculados al cambio (29 ítems). Dirigido a recoger aquellas adaptaciones que el profesorado realizó respecto a los contenidos, recursos, metodología, actividades y evaluación.
- Bloque IV. Interacción y comunicación con el alumnado (12 ítems).
- Bloque V. Cambios técnicos introducidos para la docencia no presencial (14 ítems).

Cada uno de los ítems del cuestionario se ha configurado como una afirmación de carácter cerrado donde el profesor participante tiene que valorar con qué frecuencia se siente de una determinada manera o ha realizado lo que se le plantea. La respuesta se sitúa entre 7 posibles valores, en los que 1 es nunca y 7 es siempre.

Para la recogida de datos se aplicó el cuestionario a través de la herramienta de formularios de Google que permite el envío masivo y sin contacto en una época en la que la Universidad funcionaba exclusivamente bajo modalidad on-line. La recogida de datos se inició a finales de abril de 2021, habiendo transcurrido más de un año desde que se comenzase con la impartición de la docencia en régimen no presencial que se prolongó hasta mediados del mes de mayo de 2021.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el software IBM SPSS Statistics Versión 25. El procesamiento de la información se realizó mediante cuatro técnicas estadísticas complementarias: estadísticos descriptivos: se calcularon frecuencias y medias para proporcionar una visión general de la distribución de los datos, análisis de fiabilidad: Se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los 4 bloques considerados, análisis de clúster: técnica utilizada para identificar grupos dentro de la muestra, basándose en características similares entre los participantes y permite asignar los casos a los grupos proporcionados y por último, la prueba no paramétrica Chi-Cuadrado se aplicó para examinar la posible relación entre las categóricas sociológicas y los clusters.

Resultados

Con el objetivo de analizar cómo ha percibido el profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo la transición a una docencia online, analizaremos los datos obtenidos a través del cuestionario elaborado ad hoc.

A continuación, se muestra los resultados extraídos del bloque I correspondiente a los datos relativos a los aspectos formativos vinculados con la docencia online, en este sentido, el 80,6% del profesorado tiene poca o ninguna experiencia previa en docencia online. El 77,7% afirma que ha recibido formación para asumir este tipo de docencia: el 58% ha realizado cursos organizados por la Universidad de Oviedo, el 39,8% dice haber realizado cursos en otras instituciones y el 52,4% se declara autodidacta. Sólo el 50,4% se ha sentido satisfecho con dicha formación. El 61,2% reconoce haber aplicado bastante o mucho lo aprendido durante su formación en su docencia online. Después de curso y medio dando clase on-line, el 52,4% del profesorado reconoce que su nivel de conocimiento sobre la enseñanza online es medio y el 27,2% se sitúa en un nivel inicial.

Seguidamente se muestran los resultados obtenidos sobre los cuatro bloques restantes que nos indican la percepción sobre el tipo de adaptación realizada a la docencia online de emergencia, llevada a cabo durante este tiempo crítico.

Respecto a la actitud afectivo-emocional del docente ante el paso de una docencia presencial a online (recogida en el Bloque II), podemos analizar las reacciones emocionales ante la pandemia y el aislamiento, por un lado, y las reacciones a partir del cambio del tipo de docencia que lleva consigo, por otro. En primer lugar, desde que se declara la pandemia, entre las reacciones emocionales que el profesorado reconoce presentar, destacan: dificultades para arreglarse y estar tranquilo ($\bar{x}=3,31$), sensación de tristeza ($\bar{x}=3,06$) y sensación de soledad y aislamiento ($\bar{x}=3,29$). En segundo lugar, como aspectos positivos, al pasar a una docencia no presencial obligados por la pandemia, el profesorado reconoce que ha tratado de mejorar su docencia online ($\bar{x}=6,20$), se sienten satisfechos por el modo en que se han adaptado a la docencia online ($\bar{x}=5,9$), las clases on-line son más llevaderas de lo que se esperaba ($\bar{x}=4,17$), y les resultan gratificantes ($\bar{x}=3,94$), además de que la docencia online les ha facilitado la conciliación familiar ($\bar{x}=3,99$). Como aspectos emocionalmente más negativos, con más alta puntuación, tenemos que la escasa participación del alumnado les ha producido frustración y desmotivación ($\bar{x}=4,19$) y se han preocupado por si no funcionaba la conexión a Internet ($\bar{x}=3,95$). Aunque con menor puntuación, resultan relevantes algunos ítems como que la docencia online les produce frustración ($\bar{x}=3,75$), se sienten emocionalmente agotados/as por el trabajo ($\bar{x}=3,27$) y agobiados/as ante el incremento de la carga de trabajo ($\bar{x}=3,70$).

Respecto a la docencia, el profesorado reconoce haber realizado cambios en los contenidos, recursos, metodología, actividades y evaluación (recogidos en el Bloque III). Concretamente, han profundizado más en los contenidos ($\bar{x}=4,00$), incorporando otros nuevos ($\bar{x}=4,22$). Han utilizado con mayor frecuencia las plataformas de comunicación o colaboración, como Teams, Zoom o Meet ($\bar{x}=6,61$), videoconferencias ($\bar{x}=5,38$) y el Campus Virtual ($\bar{x}=4,80$). Han especificado con mayor detalle las orientaciones al alumnado para abordar la asignatura ($\bar{x}=5,63$), incorporando nuevos recursos y/o materiales ($\bar{x}=5,51$). También han ampliado el número de actividades a realizar ($\bar{x}=5,28$) y han cambiado el modo de hacerlas ($\bar{x}=5,51$). Algunos profesores afirman que han incorporado metodologías activas (como ABP, clase invertida, aprendizaje servicio, contratos de aprendizaje, estudios de casos, aprendizaje

cooperativo, aprendizaje basado en retos, ...) ($\bar{x}=3,79$). En cuanto a la evaluación, el profesorado reconoce que ha proporcionado un *feedback* más continuado al alumnado sobre su aprendizaje ($\bar{x}=4,37$), que ha incorporado nuevos instrumentos de evaluación (por ejemplo, rubricas, cuestionarios virtuales, Kahoot...) ($\bar{x}=3,82$), que ha introducido herramientas dirigidas a la autoevaluación del aprendizaje del alumnado ($\bar{x}=3,25$), que ha adaptado el tipo de examen final en función del número de estudiantes ($\bar{x}=3,12$) y que ha realizado modificaciones en las pruebas de las convocatorias oficiales de examen ($\bar{x}=4,04$) y en los porcentajes que aportan los medios e instrumentos de evaluación a la calificación final ($\bar{x}=3,18$). Respecto a las tutorías, el profesorado reconoce haber flexibilizado el horario para adaptarse al alumnado ($\bar{x}=5,59$), dedicando más horas de las reguladas para la atención individualizada a los mismos ($\bar{x}=5,37$).

El profesorado se ha mostrado dispuesto a facilitar la comunicación e interacción con el alumnado (Bloque IV). Considera que verse las caras favorece la comunicación y la interacción ($\bar{x}=6,62$), por ello, abre la cámara de vídeo para que su alumnado pueda verle ($\bar{x}=6,66$) y les sugieren que ellos también lo hagan, al menos cuando tomen la palabra ($\bar{x}=5,14$). El profesorado piensa que la docencia online dificulta la comunicación con el alumnado ($\bar{x}=4,80$) y que supone una dificultad añadida a la comprensión ($\bar{x}=4,98$). De ahí que mantengan una posición más amable, respetuosa y en positivo tanto en la comunicación síncrona como asíncrona ($\bar{x}=4,69$), que la comunicación asíncrona sea más fluida y constante ($\bar{x}=4,48$), que supervisen el aprendizaje del alumnado a través del chat, el correo electrónico y las tutorías virtuales ($\bar{x}=5,76$), que practiquen una actitud constructiva y flexible para orientar al estudiante ($\bar{x}=6,17$) y tengan en cuenta las necesidades y situaciones de los estudiantes ante la docencia online ($\bar{x}=6,08$).

El profesorado tuvo que introducir en su hogar cambios técnicos ante la docencia no presencial (Bloque V), como la incorporación de equipamiento informático (cámaras, micrófono, ordenador...) ($\bar{x}=5,82$) y la realización de ajustes en la conexión a Internet ($\bar{x}=4,80$). Además, el profesorado considera que tiene los conocimientos necesarios sobre tecnologías para hacerlo ($\bar{x}=5,59$), habiéndose formado en el uso de diferentes plataformas digitales ($\bar{x}=5,35$). En la docencia online el profesorado considera que ha incorporado de forma adecuada las plataformas virtuales ($\bar{x}=5,85$), las comunicaciones síncronas mediante videoconferencias ($\bar{x}=5,60$) y materiales didácticos de carácter TIC ($\bar{x}=5,07$). Concretamente, ha generado foros de debate o de dudas online ($\bar{x}=4,38$), ha incorporado mayor comunicación asíncrona mediante correo electrónico ($\bar{x}=5,26$), ha sabido gestionar adecuadamente materiales y actividades en las plataformas virtuales utilizadas ($\bar{x}=5,59$) y considera esta situación de docencia no presencial de emergencia, una oportunidad para efectuar acciones educativas de calidad ($\bar{x}=4,63$).

En la primera columna de la Tabla 3, se muestran los coeficientes Alpha de Cronbach correspondientes a cada bloque, revelando la consistencia interna de las escalas utilizadas. También aparecen las medias y las desviaciones típicas para el total de participantes. En las siguientes columnas aparecen las medias y desviaciones típicas de los dos clusters obtenidos.

Tabla 3

Alpha de Cronbach, medias, desviaciones típicas características de los cluster identificadas

	Alpha	M	SD	Cluster 1 (n=28)		Cluster 2 (n=75)	
				M	SD	M	SD
Bloque 2 (N= 25)	,928	3,085	,830	3,705	1,023	2,853	,607
Bloque 3 (N= 29)	,878	4,094	,930	5,040	,644	3,741	,759
Bloque 4 (N=12)	,724	5,185	5,185	5,702	,730	4,992	,857
Bloque 5 (N=14)	,793	3,004	,747	3,599	,608	2,782	,671

El perfil 1 (cluster 1) está integrado por 28 docentes, mientras que el perfil 2 (cluster 2) por 75. Los profesores del perfil 1 presentan una actitud más negativa para la adaptación a la docencia virtual, tanto a nivel afectivo, puesto que presentan mayor puntuación en los ítems que miden los niveles de ansiedad, como a nivel actitudinal, ya que muestran mayor puntuación en los ítems relacionados con una disposición poco favorable a la docencia virtual. Además, estos docentes perciben que han tenido que realizar más modificaciones en su docencia que los profesores que integran el clúster 2. Estas modificaciones afectan a los contenidos, los recursos, actividades, evaluación y tutorías. También presentan más dificultades con la interacción y comunicación con el alumnado que el perfil 2. Asimismo, el grupo formado por el perfil 1 informa que ha tenido que incorporar más cambios técnicos que lo que percibe el otro grupo.

El perfil 2 emerge como el grupo predominante, abarcando el 72,8% de la muestra. Este grupo se caracteriza por su adaptación favorable a la docencia virtual en los cuatro bloques analizados: Bloque 2 (Aspectos afectivos y emocionales): Con una puntuación media baja (2,853), este grupo demuestra una resiliencia emocional notable, sugiriendo que la transición a la enseñanza virtual no ha tenido un impacto negativo significativo en su bienestar psicológico. Bloque 3 (retos pedagógicos): Los resultados indican que estos docentes han logrado una transición curricular fluida, requiriendo ajustes mínimos para adecuar sus contenidos y metodologías al entorno online. Bloque 4 (Interacción y comunicación): Este bloque presenta la puntuación media más elevada (4,992), señalando que la adaptación de las estrategias de interacción y comunicación con el alumnado ha sido el aspecto que ha demandado mayor atención y esfuerzo por parte de los docentes. Bloque 5 (Aspectos técnicos): Los resultados revelan una adaptación eficiente a los requerimientos técnicos de la docencia no presencial, sugiriendo una competencia digital adecuada o una curva de aprendizaje rápida entre estos profesores.

En conjunto, el perfil 2 representa a un grupo de docentes que ha demostrado una capacidad notable de adaptación a la enseñanza virtual, manteniendo su bienestar emocional, ajustando eficazmente sus prácticas pedagógicas y superando los desafíos técnicos, con un énfasis particular en la optimización de la interacción con el alumnado en el nuevo entorno educativo.

Con la finalidad de conocer la posible asociación entre los perfiles hallados y las características sociológicas de los docentes se ha utilizado el estadístico chi-cuadrado. Los análisis revelan asociaciones significativas entre los dos perfiles identificados y las variables categoría profesional ($\chi^2 = 7,905$, $p = 0,048$) y nivel de conocimientos $\chi^2 = 9,039$ $p = ,029$) sobre enseñanza online. El Perfil 1 está compuesto predominantemente por personal becario y contratados laborales a tiempo parcial, mientras que el Perfil 2 está formado por personal laboral a tiempo completo. No se observan diferencias significativas en el caso del profesorado funcionario.

En el Perfil 1, se presenta una distribución heterogénea en cuanto al nivel de conocimiento sobre enseñanza online, con respuestas distribuidas equitativamente entre los niveles bajo, medio y alto. Por otro lado, el Perfil 2 muestra una concentración significativa en el nivel medio de conocimientos. Estos hallazgos sugieren patrones diferenciales en la adaptación a la docencia virtual, donde la combinación de precariedad laboral y dedicación parcial en el Perfil 1 podría explicar la mayor variabilidad en competencias digitales. Por lo tanto, los resultados apoyan la necesidad de programas formativos personalizados según los diferentes niveles de dominio, especialmente para el Perfil 1, así como políticas de formación docente diferenciadas que consideren las necesidades específicas de cada grupo.

Discusión

El objetivo prioritario de esta investigación era averiguar cómo ha sido la adaptación a la docencia online de emergencia en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, centrándonos en la vivencia emocional ante los cambios, los retos pedagógicos, la comunicación con el alumnado y los cambios técnicos.

Respecto a la actitud afectivo-emocional del docente ante el paso de una docencia presencial a online, se observa que, aunque la situación sanitaria y el aislamiento que supuso provocó una situación generalizada de tristeza y soledad, el profesorado se volcó en tratar de llevar a cabo lo mejor posible su docencia online, con una actitud proactiva, aunque -según se ha observado- diversos factores que escapan a su control como la falta de participación del alumnado o el buen funcionamiento de Internet, sumados al incremento de trabajo, hace que muchos se sientan emocionalmente agotados. Esto coincide con lo expresado en hallado en distintas investigaciones que señalan que el estrés académico, debido al confinamiento y ruptura de la cotidianidad de la vida universitaria a raíz del cierre de la universidad y la obligatoriedad a realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual (Camacho et al., 2021, González, 2020).

Respecto a las modificaciones introducidas en la docencia, se ha confirmado que el profesorado ha profundizado más en los contenidos e incorporado nuevos, han incluido recursos, actividades y su modo de realización, e introducido nuevas metodologías. Todo ello ha tenido una inevitable repercusión en la evaluación, tanto respecto al tipo como a los instrumentos utilizados. Según se indicaba al comienzo, son varios los autores que han destacado la realización de estos cambios para hacer frente

al paso a la docencia online de emergencia (Cifuentes-Faura, 2020; García-Peñalvo et al., 2020; García-Planas y Torres, 2021; Grande de Prado et al., 2021; Lozano-Blasco y Soto, 2021; Llorens-Largo et al., 2021; Ortega Ortigoza et al., 2021).

En cuanto a la interacción y comunicación con el alumnado, la mayor parte del profesorado piensa que la docencia online dificulta la comunicación, por lo que han debido hacer un esfuerzo suplementario para suplir la interacción cara a cara. Las herramientas de comunicación más utilizadas entre docente-discente han sido, por una parte, el correo electrónico, tal y como también apuntan las conclusiones de Viloria y Hamburger (2019), y la videoconferencia, que también han sido catalogadas como aquellas que mejor han funcionado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el fomento de las relaciones personales y el establecimiento de vínculos entre ambos agentes del proceso educativo. En definitiva, se trata de herramientas que, como indican Sagastume et al. (2018) al referirse a las videoconferencias, permiten una comunicación más cercana, una comunicación de contacto entre profesor y alumno, proporcionando el *feedback* tan necesario en la educación a distancia.

El mayor empleo del correo electrónico aparece también en el bloque relativo a los cambios técnicos introducidos. Igualmente, la tutoría, elemento fundamental en la docencia online, aparece en los resultados de tres de los bloques abordados, ligada por una parte al correo electrónico, y reconociendo un aumento de horas para adaptarse a las necesidades del alumnado, así como flexibilizando el horario. En ese sentido, Aretio (2021) ha reflexionado ya acerca de la necesaria adaptación de la docencia postCovid. El autor apuesta por tener muy en cuenta en la labor pedagógica el concepto de flexibilidad para hacer frente a los cambios, no sólo desde el punto de vista de la planificación docente individual, sino al ordenamiento institucional (Aretio, 2021).

Han sido años duros desde todos los puntos de vista, pero con esfuerzo y resiliencia, el profesorado reconoce que ha salido reforzado de esta situación. Hasta los más reticentes han percibido la necesidad de mejorar su formación tecnológica, para lo que han surgido varios materiales de apoyo y realizado innovaciones (Sangrá, 2020; Satorre Cuerda, 2021).

Se han podido establecer dos perfiles docentes, el integrado por el mayor número de docentes se caracteriza por presentar una buena actitud y equilibrio emocional. En este sentido, conviene destacar la importancia de los factores afectivos y emocionales, ya que presentan una función protectora sobre la salud del docente (Di Giusto et al., 2022). Además, estos docentes presentan una buena disposición hacia el cambio, perciben que han tenido que incorporar las modificaciones tanto en su docencia como a nivel tecnológico, probablemente debido a que ya implementaban herramientas digitales en su docencia presencial y perciben que han introducido menos cambios en las comunicaciones con sus alumnos que el perfil minoritario.

Además, hemos encontrado que esos perfiles se asocian especialmente con la categoría docente, de manera que el perfil 1 está integrado en mayor medida que el perfil 2 por profesorado asociado y por becarios predoctorales. La figura del profesor asociado se caracteriza por tener su trabajo principal fuera de la universidad e invertir algunas horas en la docencia universitaria, trabajan principalmente como docentes en Educación Secundaria o como orientadores, posiblemente debido a ese doble trabajo

les resulta más complejo y estresante asumir los cambios inherentes al paso a la docencia online. En cuanto a los becarios, se enfrentar por primera vez a la docencia o tienen muy poca experiencia, por lo que es normal que vivan estos momentos con mayor inquietud. Como muestra Cobos-Sanchiz et al. (2022) este personal muestra mayores niveles de agotamiento emocional comparados con funcionarios.

Sería interesante ampliar la muestra con el profesorado de otras Facultades para analizar la posible existencia de paralelismos. Y también sería esclarecedor profundizar en más características de los perfiles docentes mencionados, para analizar si una mayor experiencia docente y algún conocimiento de la docencia online han sido o no claves para haber superado con cierto éxito el reto que hemos tenido que afrontar.

Resulta innegable que, una vez pasado este momento crítico, es hora de enfrentarnos a una mayor formación y digitalización para prepararnos mejor para el futuro, pero eso pasa por analizar, como bien señalan García Peñalvo y Corell (2020), si las competencias en la educación superior están a la altura, no sólo tecnológicamente, sino, lo que es más importante, metodológicamente. Junto a ello es importante reivindicar, como hacen Carrillo y Flores (2020), la necesidad de una visión más comprensiva y sólida de la pedagogía de la educación online, teniendo en cuenta por ejemplo las posibilidades pedagógicas asociadas a las distintas herramientas o recursos en línea (por ejemplo, los blogs como promotores de debates y facilitadores de reflexión práctica, los vídeos para ayudar a desarrollar conocimientos prácticos sobre la profesión; los foros para compartir narrativas; las salas de reuniones o de chat para fomentar la pertenencia y el apoyo y cooperación entre los miembros del grupo) etc. Y, además, profundizar en la diferente naturaleza de los roles y competencias requeridos para enseñar en el entorno de educación superior en línea, yendo más allá de un enfoque instrumental e incluyendo dimensiones éticas, políticas y pedagógicas (Carrillo y Flores, 2020).

Tal y como se ha analizado, los resultados confirman datos de otras investigaciones sobre cuestiones similares, además de poder establecer dos perfiles docentes relacionados con dichos cambios. No obstante, por un lado, la muestra se circunscribe a una Facultad muy relacionada con la problemática de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, dichos perfiles se distinguen básicamente por la actitud hacia los cambios, así como la percepción de que han tenido que asumir cambios tanto docentes como tecnológicos.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, B.S. y S.M.; metodología, M.G. y S.M.; análisis formal, M.G.; análisis de datos, S.M y M.G.; redacción del borrador original, S.M. y B.S.; redacción, revisión y edición, M.G.

Referencias

Acevedo-Duque, Á., Argüello, A. J., y Pineda, B. G. (2020). Competencias del docente en

educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146014/html/>

Alva, R. D., Ugarte, S. J., y Díoses-Rizzi, J. E. (2021). Psychological Well-Being in Teachers: A Literary Review. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies* <http://journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/239>

Alvites-Huamaní, C. (2020). COVID-19: Pandemia que impacta en los estados del ánimo. Número Especial Desafíos Humanos ante el COVID-19 Enero-Junio. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.327>

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., y San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>

Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Bendack Mendoza, Y. R., y Tarazona Meza, A. K. (2021). Resiliencia y espiritualidad en la labor docente, significación en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 114-138. <https://doi.org/10.46498/eduipb.v25i3.1596>

Bendezú Vega, O. A., y Torres Retamozo, M.I. (2021). Bienestar psicológico del docente durante la crisis del Covid-19. Una mirada desde la autoeficacia y la creatividad. CIEG, *Revista arbitrada del Centro de Investigación y estudios gerenciales*, 52, 90-103. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/10/Ed.5290-103-Bendezu-y-Torres.pdf>

Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713>

Camacho, R., Gaspar, M. y Rivas, C. (2021). Síndrome de burnout y estrés laboral por covid-19 en docentes universitarios ecuatorianos. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6(4), 166-177. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/17425/21921928623>

Canales Reyes, R., y Silva Quiróz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educar em Revista*, 36. <https://www.scielo.br/j/er/a/8rn8nrWGhKtpWcBzZnJLXNG/>

Carrillo, C., y 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>

Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13 (Especial), 115-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149>

Cobos-Sanchiz, D., López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., y Martín, M. C. (2022). Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: estudio de caso en una

universidad española. *Formación universitaria*, 15(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200083>

Csoban-Mirka, E. (2021). Actitud hacia la educación en línea en profesores de la UCAB: retos ante la pandemia de COVID-19. *Analogías del Comportamiento*, 20, 34-42. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/5428>

De la Serna, J. (2020). Aspectos psicológicos del COVID-19. *Tekttime*. <https://www.researchgate.net/publicacion/340536973>

Di-Giusto, C., Martín-Palacio, M. E., García-Rodríguez, M. S., Sánchez-Sánchez, F. J., de la Fuente-Anuncibay, R., Avilés-Dávila, A. F., y García-Rodríguez, C. G. (2022). Effective Personality as a Protective Factor in Teachers' Occupational Health. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2907. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052907>

Fernández Torres, M. J., Chamizo Sánchez, R., y Sánchez Villarrubia, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 52, 156-174. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.10>

Fernández, M. (2020). Estrés laboral y salud mental en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 10(1), <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rccso.1.2020.6323>

García Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>

García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

García-Planas, M. I., y Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>

Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., y Pérez-Marín, D. (2022). Impact of the Emergency Remote Teaching and Learning Process on Digital Competence and Mood in Teacher Training. *Education in the Knowledge Society*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.27037>

González, L (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por covid-19. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas. Espacio i+d, innovación más desarrollo*, 9, 25, Especial COVID-19. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/747/>

Hernández-Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las

personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <https://medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/3203>

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>

Jakubowski, T. D., y Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>

Lozano-Blasco, R., y Soto, A. (2021). "Metodologías activas en docencia universitaria: el uso de la scape room". En Satorre Cuerda, R. (ed.) *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Octaedro.

Llorens-Largo, F., Villagrá-Arnedo, C., Gallego-Durán, F., y Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/746>

Means, B., Bakia, M., y Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge.

Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., y Mateos Inchaurondo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>

Paredes, M., Viloria, H., Lozada, D., Guale, J., y Guzmán, J. (2021). Burnout y afrontamiento en docentes universitarios de Ecuador, 2020. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6(4), 39-55. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/17416/21921928614>

Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/23476311209834>

Quezada, V. E. (2020). Miedo y psicopatología la amenaza que oculta el Covid-19. *Cuadernos de neuropsicología*, 14(1), 19-23. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/394>

Revesado, D., Calvo, G., Maneiro, R., y López, S. (2023). Percepción docente acerca de las situaciones de estrés y ansiedad laboral tras la pandemia provocada por el COVID-19. *Aula*, 29, 195-206. <https://doi.org/10.14201/aula202329195206>

Rivas, E. y Mora, C. O. (2022). Efectos de la pandemia en la comunicación y la optimización de recursos. Una reflexión a partir de una institución de educación superior. *Oralidad-es*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v8a5>

Sagastume, F., Morales, M., Amado, H. y Hernández, R. (2018). La importancia del tutor en los cursos virtuales: experiencia, buenas prácticas y recomendaciones. En *Proceedings of the Digital World Learning Conference* (pp. 91-97). <https://bit.ly/30Fxf1v>

Sánchez González, M., Miró Amarante, M. L., Ruiz Rey, F. J., y Cebrián de la Serna, M. (2022). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre

innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinarsUNIA. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763>

Sangrà, A. (Coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online: propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC.

Satorre Cuerda, R. (Ed.) (2021). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Octaedro.

Viloria, H.A. y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 367-384. <https://bit.ly/2OQCxVh>