

Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia

Adaptation of Active Methodologies in University Education in Pandemic Time

Inmaculada Gómez-Hurtado
María del Pilar García-Rodríguez *
Inmaculada González-Falcón
José Manuel Coronel Llamas
Universidad de Huelva, España

La investigación realizada tiene por objetivo conocer, analizar y describir el proceso de adaptación de las metodologías didácticas activas ante el cambio de la docencia presencial a la docencia online, las actitudes del profesorado y sus valoraciones en torno a la experiencia vivida durante la pandemia del Covid-2019. La metodología de investigación ha sido cualitativa, realizando un estudio multicaso en cuatro grupos de estudiantes de grado y posgrado en la Universidad de Huelva. Las materias y grupos fueron seleccionados intencionalmente por estar basadas en metodologías activas, y estrategias y actividades prácticas para atender a la diversidad del alumnado, basándose así en los principios de la justicia social. El artículo plantea dilemas y alternativas de tres docentes universitarias en el desarrollo de la docencia ante la sobrevenida pandemia. Los resultados muestran valoraciones positivas por parte del profesorado, aunque se analizan también las dificultades. Destacan un aumento en su formación docente y una evolución efectiva en su desarrollo profesional, además de incrementar su labor investigadora centrada en la docencia. Las metodologías activas utilizadas presencialmente se han sustituido por otras estrategias y recursos didácticos que han permitido una docencia virtual basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Descriptores: Metodologías activas; Covid-19; Justicia social; Metodología cualitativa; Educación universitaria

The main of the research carried out is to know, analyse and describe the process of adapting active didactic methodologies to the change from face-to-face teaching to online teaching, the attitudes of teachers and their assessments regarding the experience lived during the Covid pandemic. The research methodology has been qualitative, carrying out a multi-case study in four groups of undergraduate and graduate students at the University of Huelva. The subjects and groups were selected intentionally because they were based on active methodologies, and practical strategies and activities to attend to the diversity of the students, thus being based on the principles of social justice. The article raises dilemmas and alternatives for three university teachers in the development of teaching in the face of the supervening pandemic. The results show positive evaluations by the teaching staff, although the difficulties are also analysed. They highlight an increase in their teacher training and an effective evolution in their professional development, in addition to increasing their research work focused on teaching. The active methodologies used in person have been replaced by other teaching strategies and resources that have allowed virtual teaching based on an active and enriching teaching-learning process for all students.

Keywords: Active methodologies; Covid-19; Social Justice; Qualitative methodology; University education.

*Contacto: mpgarcia.pg@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de septiembre 2020
1ª Evaluación: 3 de noviembre 2020
2ª Evaluación: 2 de diciembre 2020
Aceptado: 17 de diciembre 2020

1. Marco teórico

En los últimos veinte años, hemos apostado por metodologías didácticas activas, que implican la adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado desde un papel activo y protagonista (Bager, 2011; Bigg, 2003, De Miguel, 2006; Paños, 2017; Rué, 2007; Ubieto et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010). Hemos tratado de partir de los intereses del alumnado e implementar un trabajo cooperativo mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación¹ que facilitara la adquisición de las competencias formativas (Fernández-March, 2006; Gómez-Hurtado, García-Prieto y Delgado-García, 2018). Sin embargo, el uso exclusivo de determinadas metodologías no garantiza el éxito, sino más bien cómo el alumnado y el profesorado actúan con las mismas (Kane, 2007).

Las metodologías activas proporcionan habilidades para la resolución de problemas de la vida real y preparan a los estudiantes como ciudadanos responsables y activos (Misseyanni et al., 2018). Sus efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes se han observado en diferentes investigaciones (Sila Olgun, 2009). Estas metodologías colocan al estudiante en el centro de este proceso y lo convierte en protagonista, pasando de ser un mero espectador a un actor principal. En este sentido, representan una opción muy llamativa para la Educación Universitaria al satisfacer las necesidades y exigencias en este contexto (Konopka, Adaime y Mosele, 2015).

Además, las metodologías activas permiten afrontar los cambios creando entornos colaborativos para el desarrollo de las competencias del alumnado a través de las plataformas virtuales (Silva-Quiroz y Maturana, 2017). Implican una evaluación continua que minimiza la importancia de las pruebas finales convirtiéndose en la mejor opción tanto en escenarios de evaluación online planificados como en aquellos que pueden aparecer de forma sobrevenida (García-Peñalvo, Abella-García, Corelly Grande, 2020).

La situación mundial de confinamiento ante la alarmante pandemia del Covid-19, nos lleva a un replanteamiento de nuestra enseñanza. Según informe de la UNESCO (2020), hasta el 30 de marzo, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, el 87% de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas; es decir, unos 1,520 millones de alumnos. Además, en todo el mundo, alrededor de 63 millones de maestros dejaron de trabajar en las aulas (IESALC-UNESCO, 2020). La Asociación Internacional de Universidades (IAU) en el informe "Impacto de Covid-19 en la educación superior en todo el mundo" destaca como principal conclusión que la mayoría de los centros educativos de Educación Superior se han visto afectados por esta crisis, deteniéndose las actividades y encontrándose cerrada la institución en un 59%.

En esta situación, nuestra institución, al igual que otras de nuestra comunidad y país, plantean el reto de no detener la docencia, tratando de garantizar el acceso de todo el alumnado a la docencia virtual (REACU, 2020).

La llegada del Covid-19 ha supuesto una readaptación de la realidad de la enseñanza universitaria, no considerándose una experiencia análoga planificada y desarrollada específicamente (Hodges et al., 2020). Ha supuesto cambios tanto para el profesorado – como el uso de softwares de videoconferencias evitando así la desconexión social por completo (Moreno-Rodríguez, 2020)–, el rediseño de sistemas de evaluación, la

¹ De aquí en adelante TIC.

sobrecarga de trabajo, como para el alumnado (distanciamiento con el profesorado, desorientación y soledad o el desconocimiento de las TIC para uso como estudiante).

La realidad es que esta pandemia ha puesto de relieve carencias de nuestras instituciones educativas, sobre todo en relación a la infraestructura y a la formación del personal docente e investigador en cuanto a educación online se refiere (Alcántara, 2020). Pero también ha supuesto mejoras; el profesorado mayoritariamente se ha esforzado y ha mejorado su formación e interés por recursos y estrategias para facilitar la docencia online, aunque no siempre su respuesta haya sido la más adecuada, pero sí en un tiempo récord (García Peñalvo, 2020). Y ha llevado también a nuevos desafíos y retos para todos los afectados.

De acuerdo con las recomendaciones realizadas por la UNESCO (2020) en relación a la docencia online durante el confinamiento, estas metodologías: a) ayudan a utilizar diferentes herramientas y recursos que den soluciones a las diferentes situaciones sociales de nuestro alumnado y del profesorado; b) aseguran la inclusión de programas de aprendizaje a distancia eficaces; c) protegen y vigilan la privacidad de datos; d) priorizan los desafíos psicosociales para dar significatividad al aprendizaje; e) brindan apoyo al profesorado y al alumnado; f) crean comunidades de colaboración para la realización de tareas, entre otras ventajas.

Por todo ello, parece relevante prestar atención a cuestiones relacionadas con las actitudes del profesorado ante el cambio sobrevenido de la docencia presencial a la docencia online, el proceso experimentado a la hora de adaptar las metodologías activas a la nueva situación docente y, finalmente, sus valoraciones en torno a la experiencia vivida.

2. Método

La presente investigación de carácter cualitativo se centra en la experiencia de tres profesoras y en cuatro asignaturas relacionadas con la Didáctica y Organización Escolar basadas en metodologías activas. Nos encuadramos en este paradigma dado que los fenómenos educativos son complejos y hay que abordarlos de manera integral (Wiersma, 2000). Nos convertimos en investigadores de nuestra propia docencia analizando la realidad desde el punto de vista de los participantes (Medina Moya, 2014). En palabras de Walker (2016, p. 18), comprendiendo la experiencia de los sujetos: “desde sus propios marcos de referencia: esquema de valores, idiosincrasia y lenguaje”.

Hemos realizado un estudio de casos múltiple (Álvarez-Gayou, 2003), tratando de obtener un conocimiento exhaustivo de fenómenos, hechos y problemas (Donmoyer y Galloway, 2010; Elliot y Lukes, 2008; Johnson y Christensen, 2004). Seleccionamos ejemplos singulares que tienen afinidad entre ellos (Stake, 1998, 2010; Yin, 2014).

La experiencia objeto de estudio, identificación y selección de los estudios de caso

Se ha hecho el seguimiento a cuatro grupos, participando un total de 205 estudiantes de cuatro titulaciones diferentes. Este alumnado ha experimentado la docencia virtual en todas las asignaturas del segundo semestre dada la situación de confinamiento.

Los contenidos y competencias están asociados a la planificación didáctica y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, el diseño de ambientes de aprendizaje y organización de espacios educativos, las variables organizativas y didácticas para la innovación educativa y el desempeño docente en la formación inicial de maestros de

Infantil y Primaria y alumnado de máster. Por su parte, el profesorado ha utilizado diferentes metodologías activas antes del confinamiento tales como la colaboración, los estudios de caso, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, las tutorías entre iguales, los talleres, el trabajo por proyectos, lecturas y exposiciones, teniendo que ser estas adaptadas a la nueva realidad del confinamiento (recogido en Cuadro 1). La evaluación se ha realizado a través de diferentes actividades e instrumentos enumerados anteriormente y que se fundamentan en las guías docentes de las asignaturas.

Cuadro 1. Características de las participantes

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Años experiencia docente	12	22	15
Tipo de asignatura	Optativa y Obligatoria	Optativa	Obligatoria
Título de la Asignatura	Asignatura I Asignatura II	Asignatura III	Asignatura IV
Nivel de Formación previa en TICs	Medio	Medio-bajo	Medio-bajo
Uso de metodologías activas antes del confinamiento	Estudios de caso, trabajo por proyectos, redes de colaboración, el aprendizaje servicio, tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, flippedclassroom, talleres, codocencia, seminario con el libro en la mano.	Trabajo cooperativo, tutorías entre iguales, el estudio de casos, elaboración de proyectos de intervención con diagnóstico de necesidades a partir de datos reales	Aprendizaje-servicio, investigación-acción, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, codocencia y clase invertida.
Uso de actividades de evaluación	Dossier, pruebas orales, exposiciones, puesta en práctica de talleres, elaboración de servicios.	Carpetas de trabajo, exposiciones individuales y una grupal	Resolución de casos prácticos, informes escritos
Uso de instrumentos de evaluación	Rúbricas, registros observacionales, diario de la profesora.	Registros observacionales, diario de la profesora y rúbrica de coevaluación para el trabajo grupal y su exposición	Registros observacionales, rúbricas e informe de expertos
Nivel de uso de herramientas online antes de la pandemia	Medio	Medio-bajo	Medio-Bajo

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de recogida de la información

Los diferentes instrumentos de recogida de información han estado supeditados a la situación inesperada, repentina y anómala de paso de docencia presencial a docencia online. En este sentido, no todas las profesoras han utilizado todos los instrumentos. La situación tan extraordinaria vivida en la que no ha habido lugar para la planificación, obligó a contemplar los propios instrumentos de recogida de datos que las docentes adaptaron para el seguimiento de sus materias. Así pues, en algunos casos se han usado las encuestas al alumnado y en otros no, aunque se dispone de un cuerpo común de datos recogidos por técnicas aplicadas en los tres casos que permiten comparar y triangular la

información. El equipo de investigación lo han conformado cuatro investigadores: las tres docentes objeto de estudio y un investigador de la misma área de conocimiento, que también ha participado en la elaboración de protocolos, recogida de información, análisis y triangulación.

Para la recogida de la información hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- Entrevistas semiestructuradas: El cuarto miembro del equipo realizó una entrevista individual a las tres docentes que juegan a su vez papel de investigadoras.
- Análisis de documentos: se analizaron la Guías de las asignaturas y los documentos publicados en la Moodle para la adaptación de las asignaturas.
- Registros observacionales. La observación participante a través de hojas de seguimiento de las actividades y del uso de la plataforma Moodle. En ellos se especificaba la descripción de la situación en la clase, el tipo de actividad, las personas implicadas, el papel de la profesora y el alumnado, el lugar y la distribución espacial de los participantes y el clima social durante la actividad.
- Conversaciones informales. Se han tenido en cuenta las valoraciones de los estudiantes que se han realizado en el grupo aula de manera informal, y en el caso 1, los comentarios realizados a través del Facebook de la asignatura.
- Encuesta al alumnado como instrumento final de la experiencia, contestada por dos de los grupos de estudiantes del caso 1.

Objetivos-Preguntas clave

El objetivo general propuesto es “conocer cómo se han adaptado las metodologías activas de la docencia presencial a la virtual para el desarrollo de una educación basada en los principios de la justicia social”. Este objetivo general se concreta en objetivos específicos, coincidentes con las preguntas clave del caso:

- Conocer las actitudes del profesorado ante la adaptación de la docencia presencial a virtual.
- Profundizar en la metodología, recursos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) durante el confinamiento.
- Analizar fortalezas y debilidades que ha encontrado el profesorado en relación a la adaptación de las materias.

El trabajo de campo y análisis de datos

El trabajo de investigación se ha desarrollado paralelamente a la docencia durante los meses de marzo a mayo del curso 2019-2020. La recogida de datos se hizo de manera intensiva durante la impartición de las clases. Para analizar los datos recabados se elaboró un sistema de categorías aplicando un proceso de codificación recurrente. También podríamos hablar de codificación o diseño “progresivo” tal y como recoge Ceballos-Herrera (2009). En el Cuadro 2 se recoge el sistema de categorías, los objetivos y las preguntas de investigación facilitando la comprensión del proceso investigador.

Cuadro 2. Resumen de las categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación

CATEGORÍAS	OBJETIVOS	PREGUNTAS
Actitudes del profesorado	Conocer las actitudes del profesorado ante la adaptación de la docencia.	¿Cuál es la actitud de la profesora ante la adaptación de las metodologías activas de la docencia presencial a la virtual? ¿Se mantiene el uso de las metodologías activas?
Interacciones	Profundizar sobre las interacciones producidas entre alumnado-profesorado y el propio profesorado durante la adaptación a la virtualización.	¿Qué interacciones se han dado con el alumnado? ¿Y entre el profesorado? ¿Se han dado relaciones de colaboración entre el profesorado? ¿La situación ha promovido el aislamiento del profesorado?
Formación del profesorado	Detectar el nivel formativo respecto a la docencia virtual	¿Qué formación tienen las docentes en relación a las TICs para el desarrollo de metodologías activas?
Metodologías, estrategias y recursos didácticos empleados	Profundizar en la metodología, recursos y estrategias didácticas e instrumentos de evaluación utilizados para adaptar los procesos de E-A.	¿Qué prácticas docentes utiliza en la docencia presencial y cómo las ha adaptado a la virtual? ¿Qué tipo de metodología utiliza el profesorado? ¿Qué estrategias y recursos didácticos han utilizado? ¿Cuál ha sido el impacto en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación?
Fortalezas y debilidades	Analizar fortalezas y debilidades halladas en relación a la adaptación de las materias.	¿Qué puntos fuertes y débiles señalan las docentes en la adaptación realizada? ¿Qué implicaciones tiene esta experiencia en la propia formación del docente? ¿Qué ha aportado al desarrollo profesional de las docentes esta situación?
Propuestas de mejora en la práctica docente	Mejorar la práctica docente teniendo en cuenta a los principales actores del proceso E-A	¿Cuáles son los principales aspectos para mejorar la enseñanza virtual? ¿Qué se ha echado de menos durante la experiencia? ¿Y qué se debe recuperar y cultivar con más insistencia? ¿Qué prácticas recomiendan los estudiantes para la mejora de la docencia?

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del discurso se ha utilizado el Atlas.ti (v.6). El programa garantizó una mayor exhaustividad en el procedimiento analítico facilitando la gestión de códigos, memorandos, agrupación de categorías, generación de mapas conceptuales y la cuantificación de parte de la información. Es preciso indicar que las citas textuales utilizadas mantienen la siguiente codificación: 1:2 (16:16), significando 1 el número del protagonista (evidencia en entrevista, registro observacional, encuesta, conversaciones

informales y análisis de documentos), 2 se refiere al número de cita dentro de ese documento, (16:16) indica el párrafo donde se inicia y termina la cita.

3. Resultados

En la categoría de actitudes del profesorado en relación a la adaptación de la docencia, las docentes tienen una actitud proactiva. Las tres muestran interés e inquietud por formarse en aspectos que les ayuden a responder a la diversidad del alumnado, a garantizar la igualdad de oportunidades y a mejorar los procesos de E-A. No obstante, sus actitudes iniciales ante el uso de las TIC no han sido las mismas. Las profesoras 2 y 3 han experimentado una mayor incertidumbre y desasosiego en la fase inicial, fundamentalmente por la baja formación y uso previo de recursos tecnológicos en sus clases presenciales. A pesar de ello, pronto modificaron dicha actitud a fin de asegurar los aprendizajes y competencias de sus estudiantes.

Al principio me sentí fuera de juego, pero pronto pensé “si no me pongo las pilas, los grandes perjudicados serán mis estudiantes. (2:1, 7:7)

Las tres coinciden en remarcar la aportación que ha supuesto este esfuerzo de adaptación y formación en su desarrollo profesional:

Creo que este proceso ha generado en mí nuevas inquietudes como docente y ha despertado mis intereses hacia el uso de recursos tecnológicos para la puesta en marcha de metodologías activas. (1:1, 10:10)

Respecto a las relaciones e interacciones con el alumnado, éstas han sido mayores en la docencia online. Se han promovido a través de foros creados en la plataforma Moodle, grupos de Telegram, publicaciones en un Facebook de la asignatura, tutorías a través de video-llamadas por Zoom o Skype, emails... Estas interacciones tenían un carácter profesional pero también han favorecido la implicación personal, desarrollándose relaciones más cercanas que en la modalidad presencial.

Durante el confinamiento la sensación de soledad es muy dura (...) Era una sesión de terapia compartida. Eso nos ha acercado y hemos creado unos lazos diferentes. Me ha hecho pensar y ser más flexible. (2:3, 14:14)

Las relaciones con el alumnado han sido más personales y han beneficiado a los estudiantes que en una situación de normalidad no hubieran podido asistir a clase. A este respecto comenta otra profesora:

Habitualmente en la opción presencial hay un pequeño grupo de estudiantes que se pierde. Creo que el confinamiento y el uso de las nuevas tecnologías ha permitido que estos estudiantes hicieran un mejor seguimiento de la asignatura. (3:1, 8:8)

En cuanto a las relaciones entre el profesorado, se han incrementado los momentos de coordinación y la comunicación ha sido más fluida, construyéndose una red de colaboración para el intercambio de recursos, orientaciones y estrategias didácticas para la docencia online y para el apoyo personal en estos nuevos procesos de E-A.

Desde el minuto uno me coordiné con mi compañera del turno de tarde para buscar soluciones que nos permitieran continuar aplicando metodologías activas pero que, a la vez, pudieran tener en cuenta la complejidad de circunstancias. También recurrí a compañeras con más experiencia en virtualización de contenidos y compartí con otros docentes las respuestas que iba encontrando. (3:2, 32:32)

Dos de las tres docentes coinciden en que su formación en relación al uso de las TIC para el desarrollo de metodologías activas es un nivel medio/bajo, es decir, de usuario habitual.

Sin embargo, una de las docentes tiene un nivel medio/alto considerando éste como aquella persona que tiene una formación media en aplicaciones y programas relacionados con la docencia. No obstante, todas ellas destacan que su formación en este ámbito se ha incrementado considerablemente a través de búsquedas autónomas en internet y tutoriales, y los cursos de formación organizados por la propia universidad y otras entidades. Una de las docentes destaca haber tenido el temor inicial de, por su escasa formación en TIC, no lograr el aprendizaje que deseaba en el alumnado. Las tres profesoras consideran que ha sido una oportunidad para mejorar su formación no sólo en recursos TIC, sino también en aspectos relacionados con la interacción con el alumnado e incluso con la relación entre compañeros.

*Lo bueno es que empezamos a compartir nuestros aprendizajes y las dificultades...
La verdad es que ha sido gratificante esa parte, porque estábamos perdiendo el trabajo
conjunto de reflexión docente. (2:3; 23:23)*

La realidad ha sido que disponíamos de pocos medios tecnológicos y de poca formación para la docencia online. Ambos hechos no han impedido que sigamos trabajando y tratando de solventar las dificultades con las que nos encontrábamos cada día. La ventaja en el caso de las asignaturas seleccionadas para este estudio era el estar basadas en metodologías activas; factor positivo para la adaptación de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Las consignas de trabajo eran garantizar la impartición de los contenidos, que el alumnado alcanzara todas o el mayor número de competencias especificadas en los correspondientes planes de estudio, y que la evaluación fuera continua. Ello ha significado un gran esfuerzo y tiempo por parte del profesorado, así como un proceso de adaptación y aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado implicado.

En relación a la categoría 3, objetivos, contenidos y competencias, éstas no han variado sustancialmente. Se han adaptado los métodos y estrategias para la consecución de los mismos, aunque en el caso de dos asignaturas, la imposibilidad de interactuar con niños/as mediante las prácticas diseñadas, ha provocado que las competencias vinculadas al comportamiento y resolución de problemas del alumnado universitario en contextos reales no se hayan alcanzado de igual modo. La evaluación sí se ha modificado, pero siempre siguiendo los principios de los modelos más activos. Se han eliminado las pruebas escritas sustituyéndolas por exposiciones en línea, elaboración de tramas conceptuales, participación en foros, resolución de casos prácticos y usando complementos como Corubrics.

Las metodologías, estrategias y recursos didácticos empleados por las profesoras se consideran en la mayoría de los casos, activas. Las dos metodologías activas usadas coincidentes en las tres docentes en el paso de la docencia presencial a la online son el estudio de caso y el aprendizaje cooperativo (figura 1).

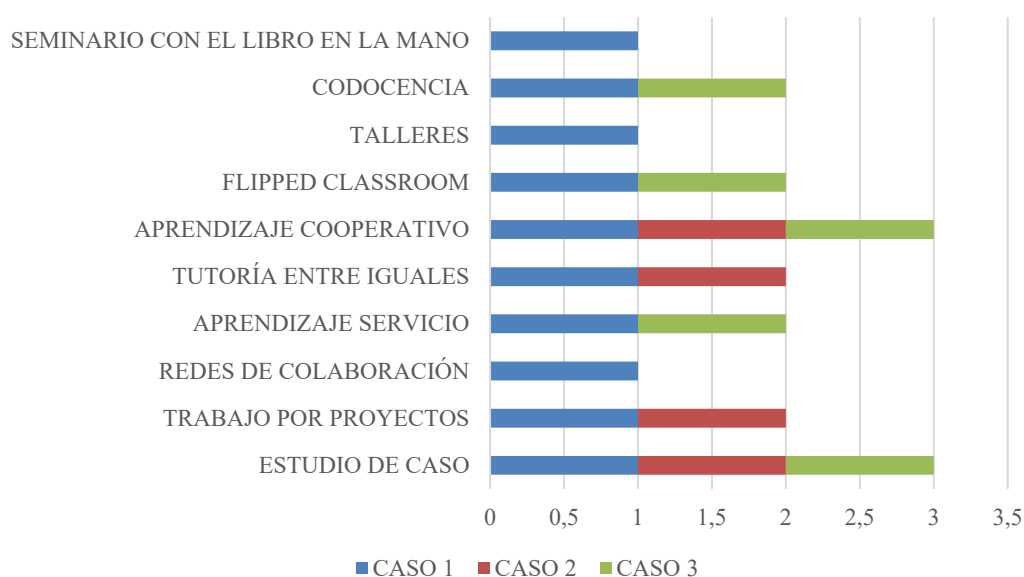


Figura 1. Metodologías activas utilizadas por las docentes analizadas
Fuente: Elaboración propia.

Las docentes han realizado los cambios pertinentes para transformar las metodologías activas, las estrategias y los recursos didácticos utilizados para adaptarlos a la docencia online. Para ello, han utilizado diferentes recursos TIC que le han permitido no tener que abandonar su línea didáctica.

Cuadro 3. Principales adaptaciones de las metodologías activas de docencia presencial a online

METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL AULA PRESENCIAL	ADAPTACIÓN DE LA METODOLOGÍA ACTIVA A DOCENCIA ONLINE
Trabajo por proyectos	Proyecto global. Uso del Zoom con creación de grupos pequeños.
Estudio de caso	Invitación a los casos al aula virtual o descripción de los mismos. Uso de grupos en espera en Zoom para la resolución de casos.
Entrevistas o visita de expertos	Mejora en la actividad. Visita de más profesionales.
Tutoría entre iguales	Creación de salas para los diferentes grupos de trabajo.
Caso 1 Aprendizaje Servicio (Elaboración de recursos para alumnado con necesidades educativas especiales)	Elaboración de recursos para alumnado con NEAE detectando necesidades con conversaciones vía Zoom o Skype y ajustando los recursos a los materiales existentes. Elaboración de recursos TIC o catálogo de recursos online.
Aprendizaje cooperativo (Planificación y ejecución de propuestas didácticas inclusivas)	Adaptación de propuestas didácticas a la docencia online y puesta en práctica de manera virtual o defensa de las mismas ante los compañeros/as.
Seminarios con el libro en la mano	Se han desarrollado de la misma forma en formato online solo que ha asistido la autora del libro.

	Lección Magistral	Se han dinamizado con el uso de aplicaciones tales como Kahoot, Plickers, Camva, Pixton o Padlet
	Trabajo cooperativo (Visita a centros educativos con prácticas innovadoras, diseño de propuestas didácticas e implementación en los centros)	Análisis de la información ofrecida por los centros educativos en las páginas webs.
	Tutoría entre iguales (diseño de proyectos de innovación)	Estudio de diferentes investigaciones realizadas en torno a prácticas innovadoras
Caso 2	Estudio de casos (Análisis de centros educativos reales)	Estudio de los casos que se han facilitado a través de Moodle por la profesora. Uso de diferentes salas de Zoom.
	Trabajo por proyectos (Trabajo a través de cinco carpetas)	Elaboración en equipo del proyecto de innovación (ajustado a un centro con una problemática concreta) para la posterior defensa en el aula virtual. Grupos de Zoom y drive.
	Talleres de expertos (Análisis de necesidades de los centros educativos y recomendaciones)	Visita de diferentes agentes al aula virtual para realizar recomendaciones.
	Aprendizaje-Servicio (Diseño de ambientes de aprendizaje en centros educativos y reorganización del espacio, visita a los centros educativos, documentación pedagógica y diseño de alternativas)	Visitas virtuales a los centros educativos. Análisis de la información aportada en Moodle, Facebook y webinars de formación. Elaboración de propuestas alternativas y discusión en el aula virtual. Zoom en gran grupo y grupos pequeños. Revisión de propuestas por parte de maestras.
Caso 3	Tutoría entre iguales	El alumnado se ayuda en el análisis de los documentos que se aportan en Moodle y Facebook.
	Aprendizaje cooperativo	Las propuestas de diseño de ambientes de aprendizaje, se desarrolla en grupos cooperativos que trabajan en Zoom y Drive.
	Lección magistral	Clase virtual. Zoom. Aclaración de dudas por diferentes vías online.

Fuente: Elaboración propia.

La valoración de los estudiantes en relación a las metodologías activas virtualizadas es positiva, aunque existen algunos inconvenientes como son: no contactar con niños/as, dificultad, en algunos casos, de recibir retroalimentación de los docentes de las escuelas por sobrecarga de trabajo, y por la suya propia. Así, comenta una alumna:

Es una de las metodologías que mejor funciona y la más gratificante. A lo largo de nuestra carrera la hemos visto con pocos maestros, ya que la mayoría prefiere el método tradicional. Es la mejor forma sin duda de aprender conocimientos, de estar en contacto con otros compañeros, porque con unos a otros nos ayudamos a enriquecer nuestras ideas. (4:1, 18:18)

En cuanto a las fortalezas, las docentes coinciden en destacar el enriquecimiento profesional y personal en relación a la docencia y lo que implica en su desarrollo profesional. La formación docente ha aumentado por los cursos realizados en metodologías activas a través de las TIC, herramientas de evaluación online, recursos didácticos y aplicaciones para el aula virtual, promoción de las interacciones en

plataformas virtuales, etc. Además, esta formación se ha incrementado con la visualización de diferentes tutoriales, por la creación de redes de colaboración entre el profesorado y la tutoría entre iguales. Todo ello ha repercutido en distintos logros que, en opinión de las profesoras, impactan positivamente en los aprendizajes. Por otro, descubrir nuevas opciones para acercar la práctica profesional y el conocimiento experto al alumnado universitario. En este sentido, la invitación de maestros en ejercicio, investigadores y expertos en encuentros pedagógicos online mediante *webinars*, *masterclass* o tertulias dialógicas online, ha supuesto una gran motivación para los estudiantes.

Algo positivo del confinamiento es que he descubierto que realmente se puede interaccionar y dialogar más con otros profesionales. Estaba acostumbrada a la clase presencial, ... y, aunque no cabe duda de los beneficios de esas interacciones, creo que a veces los encuentros por cuestiones de coste económico, situación familiar, sobrecarga laboral... no son posibles y la modalidad online abre oportunidades para el diálogo y el debate. (3:5, 38:38)

Otro de los aspectos que más destacan las profesoras es el respaldo que han sentido por parte de compañeros con cargos de gestión vinculados a la organización docente y enseñanza virtual.

He observado una gran implicación por parte de los gestores por intentar hacerlo lo mejor posible y eso es de agradecer. (3:6, 25:25)

Con todo, las profesoras reconocen como debilidades, tener que mejorar en competencias digitales sobre la privacidad y protección de datos, y la adaptación de los sistemas de evaluación al alumnado.

He adaptado todas las actividades y procedimientos de evaluación para atender a las distintas situaciones y características del alumnado, pero me sigo sintiendo más cómoda cuando lo hago presencialmente. (1:3; 34:34)

La formación de habilidades para la docencia virtual ha ido cubriendo las necesidades que el profesorado ha ido demandando, pero no se ha anticipado a las mismas y en muchas ocasiones los cursos ofertados han cubierto sus plazas de inmediato, teniendo que recurrir el profesorado a otras soluciones individualmente. Ello ha supuesto en ocasiones dificultades e invertir mucho tiempo para el diseño de las clases y en el seguimiento del trabajo del alumnado. El incremento del encargo docente ha repercutido negativamente sobre el cansancio y motivación del profesorado. Así, una profesora comentaba:

En circunstancias normales corregimos mucho, teniendo en cuenta no sólo los trabajos, sino la cantidad de alumnos que tenemos por grupo. Pero durante el confinamiento, ha sido terrible. No sé cuantificar exactamente. Pero este año ha podido ser más del doble de horas... (2:3; 17:17)

A ese cansancio, y al estar confinados, el alumnado ha demandado constantemente retroalimentación. Ello significa que el profesorado no ha tenido horarios. Han trabajado a cualquier hora y día, fuera lectivo o no. Eso ha hecho que sientan más cansancio y sensación de desbordamiento de trabajo, con el estrés correspondiente que ello supone.

Es uno de los finales de curso que más cansada estoy. El hecho de responder a la orden de ya a las distintas cuestiones me ha generado estrés. El uso del WhatsApp entre los compañeros y de los emails a cualquier hora y día también ha incidido en ello. (3:6; 26:26)

Finalmente añaden la repercusión psicológica y emocional de las circunstancias excepcionales vividas, e identifican como problemática la conciliación del teletrabajo con la familia y las tareas domésticas.

Una de las dificultades más grandes que he tenido a la hora de desarrollar el teletrabajo ha sido la conciliación del mismo con mi hija de dos años. Ha sido una experiencia muy enriquecedora pero también ha tenido repercusiones en ella, en mi marido, que también se encontraba teletrabajando y en mí como madre. Mis alumnos inevitablemente la han conocido porque en algunos momentos no hemos podido controlar su actividad. (1:4; 4:5:45)

El alumnado por su parte demanda la necesidad de la presencialidad. Aunque dicen haber estado “atendidos” en todo momento (solicitaban tutorías y se les facilitaba un encuentro por zoom), han sentido la importancia de lo presencial (testimonios que se han expresado en todos los grupos estudiados):

Las clases online han estado bien, pero yo prefiero las clases presenciales. No es lo mismo poder hablar con otros compañeros antes, durante y después de las clases. Compartir algo que te preocupa o que no entiendes con el profesorado a las salidas de clase. (3:5, 19:19)

Otra problemática ha sido la de lograr que todo el alumnado tuviera recursos y disponibilidad horaria para seguir las clases. En el caso de varios alumnos, en sus casas no disponían de ordenadores para todos y sus padres tele-trabajaban, o no disponían de wifi. Ello supuso adoptar distintos tipos de medidas. Por un lado, ponerlo en conocimiento de nuestra universidad. La respuesta, aunque no fue inmediata, ya que se hizo a través de una convocatoria oficial, ha supuesto una ayuda (se les facilitó tarjetas para conexiones), y/o préstamos de portátiles. Por otro, adoptamos horarios flexibles atendiendo fuera de los horarios oficiales y elaboramos materiales para el trabajo asíncrono, ya que teníamos alumnos que tenían a su cuidado abuelos, padres o hijos. De esta forma tratamos de paliar estas situaciones complejas.

4. Discusión y conclusiones

La llegada repentina de la pandemia por Covid-2019 a nuestro país ha supuesto múltiples cambios sociales, políticos, económicos y, por supuesto, también educativos (Orden EFP/365/2020). El profesorado ha tenido que realizar un gran esfuerzo por adaptar la docencia presencial a la docencia online. Sin embargo, en un primer momento vivimos una situación de escepticismo para pasar posteriormente a la incertidumbre y búsqueda de los recursos necesarios para poder trabajar virtualmente (Moreno-Rodríguez, 2020). Esta incertidumbre de la que habla Moreno es la que se percibe en los resultados obtenidos, concretamente, en las profesoras 2 y 3, las cuales han sentido un mayor desasosiego en la fase inicial de la adaptación al sistema online (baja formación y escaso dominio de recursos tecnológicos). Sin embargo, las tres profesoras coinciden en su actitud proactiva ante la formación en los roles y funciones que debemos adquirir en la tele-formación, para desarrollar una enseñanza online. Estos roles hacen referencia a ser consultores, colaboradores en grupos, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos (Castaño Garrido, 2003). Teniendo funciones tales como asesor y guía del autoaprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, productor y adaptador de materiales didácticos en diferentes soportes, evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y una concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado con TIC (Cebrián, 2003). En esta línea, podemos decir que la actitud del profesorado ha sido abierta y creativa en su respuesta educativa para suplir sus carencias en TICs, logrando además que su formación en competencia digital haya mejorado en esta

época de confinamiento; aspecto corroborado por las múltiples noticias en este sentido (Europa Press, 2020).

La docencia online basada en metodologías activas ha promovido la creación de redes de colaboración entre estudiantes y profesorado y entre el propio profesorado, generando así relaciones más personales a través de interacciones cercanas, no ajustándose éstas al horario de tutoría formal. Además, han permitido desarrollar actividades centradas en el alumno, utilizando éste la colaboración como base para el desarrollo de sus propias competencias y creando comunidad de aprendizaje (Silva Quiroz y Maturana, 2017).

La colaboración entre el profesorado ha favorecido el desarrollo profesional y personal del mismo y ha enriquecido los procesos de E-A, produciendo el aumento de los logros educativos de todos los estudiantes y la reducción de la brecha en el rendimiento que existe entre el alumnado con más necesidades y el resto de sus compañeros (Ainscow, 2009). Las redes de colaboración creadas en el entorno virtual y, en su caso en la docencia presencial, dan lugar a resultados esperanzadores para la mejora de la educación (Arnáiz, Azorín y García, 2015; Arnáiz, De Haro y Azorín, 2018; Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Ladwig, 2014; Muijs, 2015; Muijs et al., 2011; etc.), lo que nos hace pensar que el confinamiento ha promovido más colaboración y, por tanto, una mejora, en algunos aspectos, en la educación.

La remarcada preocupación por asegurar la adquisición de competencias y cumplir los objetivos ha hecho que no existan cambios importantes en el paso de la docencia presencial a la online, salvo las de interacción directa con los centros. En este sentido sí se han perdido oportunidades para un aprendizaje más experiencial y significativo. A pesar de ello, se han adaptado las metodologías activas a la nueva situación online teniendo como principal objetivo que el estudiante sea el centro de su propio aprendizaje (Bigg, 2003; De Miguel, 2006; Rué, 2007; Ubieto et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010). Esta preocupación constante por no desamparar al alumnado en la situación excepcional que hemos vivido supuso en un primer momento la sensación de desasosiego entre las docentes, la cual se fue normalizando a medida que se fue prolongando el confinamiento, y también la de sobrecarga de trabajo.

Los buenos resultados conseguidos señalan acciones de abajo-arriba y ponen en valor al profesorado: su implicación, compromiso con la docencia, atención a la diversidad e igualdad de oportunidades, hacen que se lleve a cabo una educación para la justicia social. Para conseguir la igualdad de oportunidades, las docentes estudiadas han hecho un enorme esfuerzo en continuar utilizando metodologías como el estudio de casos, el trabajo por proyectos y la tutoría entre iguales (más usadas por las tres), elaboración de recursos a niños/as concretos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio o la tutoría entre iguales. De acuerdo con Bezanilla et al. (2019), el estudio de caso es de las metodologías consideradas más eficaces dentro de las activas. Además, se remarca la necesidad de incrementar el valor de estas con la construcción de recursos para una continua comunicación entre los estudiantes y el profesorado, entre ellos nombran: chats de Moodle, grupos de Telegram, emails, foros, etc.

No podemos olvidar tampoco la necesidad de estudiar las necesidades del alumnado respecto a la adaptación de horarios y la dotación de recursos. En un futuro cercano la crisis económica va a traer consigo situaciones injustas y difíciles, que, si no atendemos correctamente, van a significar grandes brechas sociales. Son necesarias convocatorias especiales que cubran de la mejor forma posible las necesidades de nuestros estudiantes.

La Universidad como institución y su personal, debe aprender a dar respuestas rápidas, flexibles y eficaces que faciliten las oportunidades.

La valoración de los estudiantes en relación al grado de implicación de las docentes en el desarrollo de las clases es, en su mayoría, muy positiva. Los estudiantes destacan características tales como el trato cercano con el alumnado, la actitud de escucha, el compromiso con el alumnado y la implicación en la elaboración de documentos, en la supervisión de tareas, etc. (Cebrián, 2003). De acuerdo con Crisol (2016), podemos concluir que, aunque la mayoría de los estudiantes expresan una gran satisfacción con la educación recibida de sus profesores, en realidad no tienen un buen conocimiento de las metodologías activas y su utilidad. No son conscientes del esfuerzo realizado por las profesoras. Aún así, necesitamos estudios más centrados en las voces de los estudiantes que prevean protocolos de actuación también para el seguimiento y evaluación de estudiantes y el propio desarrollo de investigaciones futuras en tiempos de pandemia “o incertidumbre”.

Como fortalezas las docentes destacan varios puntos importantes: la aportación a nivel profesional y personal en relación a la docencia y lo que implica en el desarrollo profesional de las mismas, la creación de redes de colaboración entre el profesorado y el uso de la metodología activa entre los propios docentes de la tutoría entre iguales. Estos logros tienen una repercusión directa en el aprendizaje de los estudiantes (Bezanilla et al., 2019). Por otra parte, se encuentra la apertura a nuevas opciones para acercar la práctica profesional y el conocimiento experto al alumnado universitario. La docencia online destruye el espacio, los tiempos y los lugares y crea un único lugar donde se puede hacer partícipe a multitud de personas que pueden enriquecer la formación de los estudiantes. Este punto, es uno de los aspectos más destacados por las profesoras estudiadas considerando estas que dichas prácticas las volverán hacer aún pasando a la docencia presencial. Finalmente, la última fortaleza hace referencia al apoyo institucional que, aunque no siempre ha llegado a tiempo, ha sido una ayuda inestimable.

Entre las limitaciones encontramos la necesidad de las docentes de mejorar la adquisición de competencias digitales. Sin embargo, la repercusión psicológica y emocional de las circunstancias excepcionales vividas en el país, la sobrecarga de trabajo y la desorientación temporal al no tener horarios reales, la conciliación familiar con el teletrabajo y los momentos personales vividos por las docentes ha supuesto el hándicap más importante en el camino del paso de la docencia presencial a la online. Esto nos lleva a pensar que no estamos preparados para convivir con la incertidumbre: había pocos y escasos instrumentos. La respuesta formal, regulada desde Administración llegaba más tarde, tratando de paliar además las carencias económicas para recursos tecnológicos de los estudiantes. Esta circunstancia, suponía para todos los docentes una gran batalla contra el desasosiego e inmediatez teniendo como punto exclusivo de mira a su alumnado.

La pérdida de la cercanía al campo profesional ha sido una deficiencia importante. Las prácticas y visitas reales no se han hecho; se han sustituido. Las docentes consideran que la docencia online no ha favorecido un uso generalizado de las metodologías activas sino por el contrario, ha habido más clases magistrales donde “el profesorado habla y el alumnado escucha”. El uso de las TIC permite que más personas estén conectadas a la vez, pero no garantizan un mejor uso de metodologías activas.

La docencia online en esta etapa de confinamiento causada por la pandemia del Covid-2019 ha generado ciertas actitudes de desconcierto y ha puesto de relieve la escasa

formación del profesorado ante la adaptación de la docencia presencial a virtual. Esta circunstancia hace que en los casos estudiados las metodologías activas utilizadas presencialmente no hayan sido llevadas a cabo en su totalidad por las docentes en la docencia online. No obstante, como se ha comentado anteriormente, se remarca el esfuerzo realizado por las mismas y sobresale la utilización del aprendizaje cooperativo y el estudio de casos. Es evidente que esta situación repentina ha generado cambios en las metodologías, recursos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación en las docentes universitarias. Ello no quiere decir que la adaptación a la docencia online haya tenido una repercusión negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, observamos que ha generado un enriquecimiento tanto en las docentes como los estudiantes. No obstante, las docentes consideran que esta adaptación ha llevado consigo un desgaste profesional considerable, dedicando un número superior de horas al teletrabajo y suponiendo pérdidas en cuanto al contacto con la realidad educativa que hacen que las competencias más prácticas señaladas en las guías hayan sido difíciles de adquirir por parte de los estudiantes.

Desgraciadamente, seguimos con la sombra de un posible nuevo confinamiento, y este estudio nos puede ayudar a reorientar nuestras prácticas docentes para garantizar la justicia social en la Universidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2009). Local situations for local contexts: The development of more inclusive education systems. En A. Rasmus (Eds.), *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv* (pp. 76-98). Frydelund.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnaiz, P., Azorín, C. y García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Número extraordinario*, 29-48.
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: A comprehensive approach. En K. Hindle. y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation* (pp. 299-315). Edgar Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857933065.00024>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M. y Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>

- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Castaño Garrido, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line». *Comunicar*, 2(1), 49-56. <https://doi.org/10.3916/25547>
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 73-80.
- Crisol Moya, E. (2016). Using active methodologies: The students' view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Donmoyer, R. y Galloway, F. (2010). Reconsidering the utility of case study designs for researching school reform in a neo-scientific era: Insights from a multiyear, mixed-methods study. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1094670509353041>
- Elliott, J. y Lukes, D. (2008). Epistemology as ethics in research and policy: The use of case studies. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 87-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00629.x>
- Europa Press. (23 de mayo de 2020). Casi 10.000 docentes se forman en nuevas tecnologías durante el confinamiento. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200523/481343816554/casi-10000-docentes-se-forman-en-nuevas-tecnologias-durante-el-confinamiento.html>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la Covid-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12-16. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J. y Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social facebook como Herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre Percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 99-119. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- IESALC-UNESCO. (2020). *El coronavirus-19 y la educación superior: Impacto y recomendaciones*. UNESCO.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Pearson.

- Kane, L. (2007). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Konopka, C. L., Adaime, M. B. y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6(14), 1536-1545. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Ladwig, J. G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371-388. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.776931>
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C. y Lytras, M. D. (2018). *Active learning strategies in higher education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787144873>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6.
- Muijs, D. (2015). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 294-305. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). Networking and collaboration in education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- REACU. (2020). Documento marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el Covid-19 durante el curso académico 2019/20. https://derecho.uca.es/wp-content/uploads/2020/04/nt_2020_04_03_00_Adaptacion-docencia-y-evaluacion-en-las-universidades-andaluzas.pdf?u
- Rué, J. (2007). *Enseñaren la universidad*. Narcea
- Sila Olgun, O. (2009). Engaging elementary preservice teachers with active learning teaching methodologies. *The Teacher Educator*, 44(2), 113-125. <https://doi.org/10.1080/08878730902721772>
- Silva-Quiroz, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Ubieto, I., Domingo, M., García, F. J. y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: Metodologías activas en información y documentación en el marco del espacio europeo de educación superior*. Prensas Universitarias de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-92521-36-4>
- UNESCO. (2020). Covid-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. UNESCO.
- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo*, 27, 13-32. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.795>
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: An introduction*. Allyn and Bacon.

Yin, R. (2014). *Case study research. Design and methods*. Sage.

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Narcea.

Breve CV de los/as autores/as

Inmaculada Gómez-Hurtado

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro y secretaria del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Imparte docencia en los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como en el Máster Oficial de Educación Especial y el Máster de Innovación y Liderazgo Pedagógico. Es miembro del Proyecto de Innovación docente "INCLUREC" y del Laboratorio de Innovación Docente en Educación Infantil "La Ciudad del Arcoíris". Sus líneas de investigación y docencia están relacionadas con la inclusión educativa, el liderazgo educativo y el análisis de las estrategias didácticas y organizativas en los centros educativos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>. Email: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

María del Pilar García-Rodríguez

Ha sido maestra y actualmente es Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Investigadora Principal del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Su investigación y docencia se relaciona principalmente con temáticas relativas a la evaluación de la mejora de la escuela, prevención del abandono escolar prematuro, desarrollo del liderazgo y atención a la diversidad. Desde 2018 es Directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, de la Universidad de Huelva (España). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>. Email: mpgarcia@uhu.es

Inmaculada González Falcón

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación DOCE, miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela) y miembro del Centro de Investigación COIDESO. Imparte docencia en el grado de Educación Infantil así como en el Máster Oficial de Educación Especial y el Máster de Innovación y Liderazgo Pedagógico. Actualmente ejerce como Directora del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y como Coordinadora del Laboratorio de Innovación Docente en Educación Infantil "La Ciudad del Arcoíris". Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la educación intercultural, el liderazgo inclusivo y la innovación docente en educación infantil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>. Email: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

José Manuel Coronel Llamas

Profesor Catedrático del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación DOCE y miembro activo de RILME (red de investigación sobre liderazgo y mejora de la escuela). Imparte clases en el Grado de

Educación Infantil en las asignaturas de Organización de Centros Educativos y Prácticum. Su ámbito de trabajo está centrado en el análisis cualitativo de los centros educativos, prestando especial atención a los procesos de liderazgo educativo y al desarrollo de las culturas organizativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>. Email: coronel@dedu.uhu.es