

MOTIVACIÓN Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA ONLINE DERIVADA DE LA CRISIS SANITARIA COVID-19

AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN
Universidad de León

DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ
Universidad de León

MARÍA JOSÉ VIEIRA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La universidad lleva, desde hace varias décadas, incorporando los sistemas de enseñanza semipresencial y online, aprovechando las ventajas que ofrecen las llamadas tecnologías de la información. El cambio en el sistema de enseñanza, sin embargo, no debe ser fruto únicamente de la incorporación de los recursos tecnológicos. Los modelos pedagógicos también deben ser adaptados. La situación de enseñanza no presencial a la que la universidad española se vio obligada a enfrentarse de forma drástica en marzo de 2020, fruto de la crisis sanitaria derivada del COVID-19, puso en evidencia esta situación: ¿estaban tanto el propio sistema como nuestros profesores y alumnos preparados para este cambio?

En el presente estudio se analiza esta realidad desde la perspectiva de los propios alumnos, considerando variables como la motivación, la atención en las clases, la expresión oral o la disponibilidad de recursos.

1.1. EL ELEARNING Y LOS NUEVOS MODELOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

El cambio derivado de la plena incorporación de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las redes sociales en la sociedad actual ha tenido un claro reflejo también en el mundo educativo (López Belmonte et al., 2019). La llamada transformación digital del sistema educativo, especialmente el universitario (García-Peñalvo, 2020), afecta, no solo a los procesos de gestión y administración, sino también al sistema de enseñanza. Cobran especial relevancia, en este contexto, los formatos de enseñanza no presencial.

El termino eLearning ha sido utilizado para describir distintas modalidades de educación no presencial apoyadas en el uso de las TIC. En este formato se incluyen los cursos totalmente online o a distancia, desarrollados de forma síncrona o asíncrona, y la formación semipresencial (Huertas et al., 2018). Este segundo modelo, conocido también como blended learning, se concibe como una modalidad de enseñanza en la cual los tiempos y las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan tanto en lugares físicos como a través de sistemas virtuales (Nortvig et al., 2018). Es decir, los procesos formativos combinan actividades que son implementadas en sistemas presenciales, con otras que son desarrolladas a través de herramientas digitales online (Area-Moreira et al., 2020). En este sentido, Sousa et al. (2021) hablan de enseñanza híbrida para referirse a “aquella que combina la instrucción presencial y la instrucción online mediada por las TIC” (p. 125). Aunque ambas modalidades de enseñanza cuentan con un recorrido de varias décadas (Babatunde y Soykan 2020), su eclosión en los últimos años ha sido muy significativa.

Pero este salto de un modelo educativo presencial a un modelo online o no presencial supone un cambio esencial dentro de la comunidad educativa. No se trata de cambiar simplemente el canal de comunicación. Tanto la estrategia de la institución universitaria, como los modelos pedagógicos, los contenidos y, por supuesto, la infraestructura, deben ser adaptados (García-Peñalvo, 2020). Area-Moreira et al. (2020) identifican unos rasgos que deben caracterizar a la enseñanza semipresencial u

online. Entre ellos destacan: una mayor autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, la incorporación de pedagogías didácticas que promuevan el aprendizaje activo, una mayor flexibilización espacio-temporal y, por supuesto, la disponibilidad de recursos. Cabero y Barroso (2018) indican, por su parte, que las actividades en este sistema conducen a un aprendizaje más profundo. Además de lo señalado, la literatura ha constatado que los sistemas online favorecen la motivación de los estudiantes (Laskaris et al., 2017; Pástor y López, 2017). Sin embargo, recientes estudios como el conducido por Sousa et al. (2021) señalan que los alumnos manifiestan una mayor motivación hacia el blended learning o enseñanza híbrida frente a la modalidad exclusivamente online. Algunas de los motivos que justifican esta diferencia son: un mejor aprovechamiento del tiempo presencial, una mejor resolución de las dudas junto con una mayor cercanía con el profesor y, por supuesto, con los compañeros. Además, aunque la mayor autonomía ha sido considerada como uno de los puntos fuertes de la modalidad online, los alumnos opinan que la presencialidad les obliga a establecer mejores ritmos de estudio (Sousa et al., 2021).

Desde el punto de vista de la eficacia, estudios realizados en el ámbito de la educación superior, como el Bernard et al. (2014) o Ryan et al. (2016), revelan resultados ligeramente superiores en la modalidad de blended learning frente a la modalidad presencial tradicional. Sin embargo, estos resultados no siempre han sido consistentes. Otras investigaciones han revelado una mayor eficacia de las modalidades tradicionales. Entre las causas que se describen para explicar esta segunda situación se señalan factores como una menor interacción y un mayor aislamiento por parte de los alumnos (Nortvig et al., 2018) en las modalidades online. Respecto a la comparación entre la modalidad blended learning y la online, Sousa et al. (2021) encuentran un mejor rendimiento en la primera. Chaparro (2016) identifica, además, otros rasgos negativos de estas nuevas modalidades como pueden ser la escasa idoneidad de los materiales, la forma de presentación de la información, aspecto que puede influir notablemente en la motivación del alumno, y una menor retroalimentación o feedback.

Por parte de los docentes, se requiere, además, una actualización de la competencia digital que les permita, no solamente poder hacer uso de las herramientas informáticas, sino, también, y aún más importante, poder integrar estas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma eficaz (Rodríguez-Esteban et al., 2021). Es precisamente este uso pedagógico de la tecnología, que requiere una integración de la misma en los procesos de enseñanza, el ámbito donde mayores carencias se detectan (López Belmonte et al., 2019).

1.2. EL IMPACTO DE LA CRISIS SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

El 14 de marzo de 2020, el Gobierno de España declaró el estado de alarma debido a la situación de emergencia sanitaria derivada de la expansión de la Covid-19 y, a través del Real Decreto 463/2020, estableció, durante 15 días, la cuarentena de toda la población limitando la libertad de circulación a la realización de actividades mínimas. Esto supuso el confinamiento tanto de estudiantes como de profesores, y la adaptación acelerada a una situación de docencia virtual. Los quince días iniciales se prolongaron a través de sucesivos reales decretos, y no fue hasta el 21 de junio de 2020, cuando se dio paso a la denominada “nueva normalidad”.

Esta crisis sanitaria derivada del Covid-19 obligó a los centros educativos de todos los niveles de enseñanza a interrumpir el desarrollo de sus actividades formativas presenciales. La transformación digital que, para la mayoría de las universidades, tomaría aun muchos años (Babatunde y Soykan, 2020), se impuso de manera drástica y obligó a las instituciones de educación superior a reconvertirse en cuestión de días. A pesar del desconcierto inicial de toda la comunidad educativa, la reacción de las instituciones fue rápida, incorporando, por ejemplo, medidas como los sistemas de videoconferencia que permitieron mantener de forma sincrónica la relación docente-alumno.

Los docentes se enfrentaron a un cambio abrupto en su sistema de enseñanza; cambio que supuso una nueva experiencia para muchos profesores (García y Torres, 2020). Fue necesaria una replanificación de cada asignatura para ajustarla a la nueva modalidad. En el contexto universitario, se reorganizaron las guías docentes para adaptar las

metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación al nuevo escenario (Area-Moreira et al., 2020). Sin embargo, y como ya se ha señalado anteriormente, la enseñanza online va más allá de la utilización de los recursos tecnológicos en el proceso educativo. Supone la integración de estas herramientas en el diseño de los propios procesos, hecho que, evidentemente no pudo realizarse, o al menos no en la medida necesaria, dada la precipitación con la que se realizó el cambio. En este sentido, autores como Babatunde y Soykan (2020) señalan que, precisamente, la ausencia de esta planificación provocó un rechazo a la nueva modalidad online que simplemente fue concebida como una enseñanza remota de emergencia. Los docentes tuvieron que enfrentarse a un nuevo paradigma. La aceptación del mismo suponía tener que realizar un sobreesfuerzo para poder poner en marcha las materias en las nuevas plataformas de aprendizaje. Es importante constatar que aspectos como el diseño instruccional de las materias en la modalidad virtual o la coordinación con otros profesores tienen, si cabe, una mayor importancia en esta modalidad, ya que los sistemas a distancia evidencian, de forma más significativa, cualquier error de coordinación o solapamiento de contenidos (García-Peñalvo, 2020). A todo esto, se añadió otro problema como fue un escaso nivel de competencia digital, no solo por parte de un importante número de profesores, sino también por parte de muchos alumnos (Babatunde y Soykan, 2020; Rodríguez-Esteban et al., 2021).

Durante el curso 2020-21, muchas universidades o facultades, como es el caso de la analizada en la presente investigación, optaron por un modelo mixto, en el cual se limitaba el aforo presencial al 50% y el grupo debía dividirse en dos subgrupos. De forma rotaria, cada uno de estos subgrupos seguía semanalmente las sesiones una en el aula y la siguiente por Internet. El docente realizaba así la sesión con el grupo presencial en aula y retransmitía la misma por Internet, utilizando plataformas como Teams, Google Meet o similares, para que esta pudiera ser seguida por el subgrupo que no asistía presencialmente. Estas plataformas permitían además la interacción con este grupo de alumnos por medio de chats o incluso intervenciones en directo. Este modelo fue considerado como una opción por el Gobierno de España, tal y como se

recoge en el documento: “Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de covid-19” (Ministerio de Universidades, 2020), sin embargo, tal y como señalan García-Peñalvo y Corell (2020), presenta algunos inconvenientes, como son: que limita la capacidad de movimiento (acceso a la pizarra, por ejemplo, del docente en el aula); que es necesario un equipamiento informático adecuado en el aula así como un mantenimiento del mismo, lo que exige disponibilidad de personal preparado para ello; o que el profesorado puede mostrarse disconforme con el hecho de tener que ser grabado. A esto hay que sumar la brecha que puede producirse por diferencias en el acceso y competencia en el manejo de estos recursos o incluso la necesidad de mantener la privacidad del alumnado.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el carácter excepcional y casi dramático en el que se realizaron estos cambios, junto con la situación de miedo provocada por la incertidumbre respecto a las consecuencias de la crisis sanitaria, provocaron, en estos, problemas de estrés y ansiedad junto con una menor motivación (Hasan y Bao, 2020). El estudio realizado por Martínez-Lezaun et al. (2020), sobre una muestra de 102 estudiantes universitarios, constató, en este sentido, que la situación de confinamiento redujo los niveles de motivación del alumnado especialmente en dos dimensiones: la regulación del valor de la tarea y las metas de desempeño.

Finalmente, el seguimiento normalizado de las clases virtuales exigía a los alumnos disponer de unos adecuados recursos tecnológicos lo que provocó que algunos estudiantes presentaran dificultades para el seguimiento del “nuevo modelo impuesto” (Babatunde y Soykan, 2020). En algunas situaciones, bien por circunstancias económicas o de otra índole, los alumnos no disponían de los recursos necesarios en condiciones óptimas, ya que estos eran precarios, tenían que ser compartidos o, simplemente eran inexistentes (García-Peñalvo y Corell, 2020). Se presentaba así una importante barrera tecnológica que dificultaba la accesibilidad al sistema de enseñanza y cuestionaba, incluso, el derecho a la educación. Organismos internacionales han dado la voz de alarma

sobre la nueva desigualdad que puede derivarse de esta nueva realidad (OCDE, 2020; UNESCO, 2020). En España, el estudio realizado por Cabrera (2020) ha puesto de manifiesto estas desigualdades económicas, así como sus consecuencias.

En síntesis, la situación derivada de la crisis sanitaria del COVID-19 situó a la Universidad ante un nuevo escenario. Profesores y alumnos tuvieron que adaptarse en cuestión de días. Aparecieron nuevas oportunidades, pero también grandes riesgos. En el presente trabajo se analizan diferentes dimensiones de esta situación desde la perspectiva del propio alumnado.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tuvo como objetivo describir, de forma comparativa entre la modalidad online y la presencial, la motivación, atención y capacidad de expresión de un grupo de estudiantes universitarios.

En un segundo momento, se analizó la suficiencia y adecuación del equipamiento informático disponible por parte del alumnado para el seguimiento de estas clases.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo-comparativo, no experimental, con metodología cuantitativa utilizando la técnica de la encuesta.

3.1. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo intencional en el que participaron un total de 93 estudiantes de educación primaria de 2º curso de una universidad pública de Castilla y León. Los estudiantes se encontraban, en el momento de la realización del estudio, en una modalidad de enseñanza mixta alternando, semanalmente y por grupos, enseñanza presencial y no presencial.

En cuanto al perfil de la muestra, un 59% de los encuestados eran mujeres y un 41%, hombres. La edad media era de 20 años.

3.2. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se realizó a través de la técnica de encuesta, utilizando la herramienta de cuestionarios online de Google: Google Forms.

En el cuestionario diseñado para la recogida de datos, se utilizaron preguntas cerradas con variables, en la mayoría de los casos, de nivel de medición ordinal. Las preguntas-variables utilizadas en la presente investigación fueron:

Motivación: Se realizó la pregunta: *¿cuál es tu grado de motivación en las clases online en comparación a las clases presenciales?* Inicialmente, se utilizaron tres categorías de respuesta: menos motivado, más motivado e igual de motivado. Para el posterior análisis, las categorías fueron recodificadas en una nueva variable con dos categorías: a) más o igual motivado; y b) menos motivado.

Se estudiaron también las variables: expresión oral y atención. Para la primera de ellas, se preguntaba: *Desde tu punto de vista, ¿dónde te expresas mejor?* Se generó una variable con dos alternativas de respuesta: a) mejor en las clases online o igual en ambas; y b) mejor en las clases presenciales. La pregunta que analizaba el nivel de atención se centraba en las clases online, siendo su formulación: *Con relación a las clases online ¿cuánto tiempo consideras que eres capaz de mantener la atención?* La variable utilizada se formó con dos categorías: a) alrededor de la mitad del tiempo o durante toda o casi toda la sesión; y b) menos de la mitad del tiempo que dura la sesión.

Finalmente, se consideró la variable equipamiento informático, realizando, para su medición, dos preguntas. En la primera de ellas, se pedía a los encuestados que valorasen la suficiencia y adecuación del equipo informático del que disponían. Se consideraron dos categorías: a) inadecuado: equipo insuficiente o suficiente “aunque a veces tengo algún problema”; y b) adecuado para seguir las clases y participar en las clases de forma normalizada. En la segunda variable, de carácter

dicotómico, se les preguntaba a los alumnos si tenían que compartir o no este equipo informático con otros miembros de la familia.

Para mejorar la fiabilidad en la recogida de datos, el instrumento fue aplicado a los encuestados de forma presencial, presentando y explicando, por parte del equipo investigador, cada una de las preguntas. La recogida de datos fue realizada en marzo de 2021.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de la información, se volcó la matriz de datos en un archivo con extensión .csv, el cual, una vez depurado, se transformó en un archivo .sav. Sobre este, se procedió a la recodificación de las variables y posterior análisis con el software SPSS v.26.

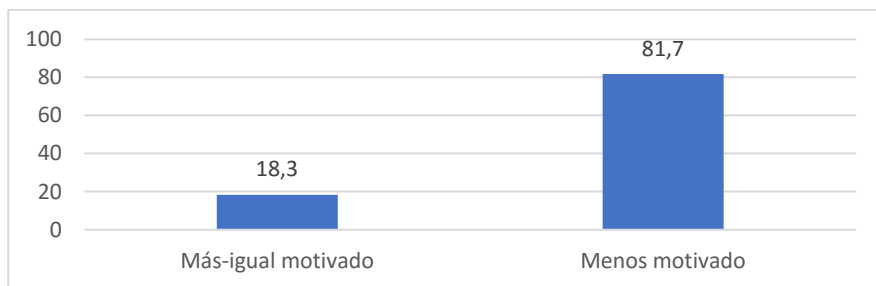
Se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes y, dadas las características de las variables, para los análisis comparativos se realizaron pruebas de contingencia utilizando el estadístico chi-cuadrado. Para comprobar la significación estadística de la asociación entre las variables, se trabajó con un valor de $\alpha < 0.05$.

4. RESULTADOS

4.1. MOTIVACIÓN Y RELACIÓN CON LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL Y LA ATENCIÓN

Tal y como se puede observar en el Gráfico 1, la mayoría de los estudiantes manifestaron estar más motivados en las sesiones de carácter presencial. Sólo un 18.3% del alumnado expresó que se encontraba igual o más motivado la semana en la que tenía que seguir las clases en la modalidad no presencial.

GRÁFICO 1. Grado de motivación en las clases online en comparación a las clases presenciales



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se observa, en primer lugar, que un 43% del alumnado expresó que solo es capaz de mantener un adecuado nivel de atención en las sesiones online menos de la mitad del tiempo que dura la sesión. El análisis de la asociación entre este nivel de atención y el grado de motivación en las sesiones online respecto a las presenciales reveló una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Chi-cuadrado=5.460; $p=0.019$). Así, se puede observar que, en el caso de los estudiantes que manifestaron encontrarse más o igual de motivados en las sesiones online, una mayoría de ellos (82.4%) expresaron ser capaces de mantener la atención más de la mitad o durante toda la sesión. Sin embargo, en el grupo de estudiantes cuya motivación es menor en las sesiones online, las diferencias en el nivel de atención expresado fueron muy escasas (51.3% frente a 48.7%).

TABLA 1. Nivel de atención en sesiones online y su relación con el grado de motivación

	Grado de motivación (sesiones online)		Total
	Más-igual motivado	Menos motivado	
Nivel de atención en sesiones online			
Menos de la mitad de la sesión	17.6% (3)	48.7% (37)	43% (40)
Más de la mitad o casi toda la sesión	82.4 (14)	51.3% (39)	57% (53)

*Chi cuadrado= 5.460; $p=0.019$. La asociación es estadísticamente significativa al nivel 0,05.

Fuente: elaboración propia

Respecto a la percepción que tiene el alumnado de su capacidad para expresarse oralmente en las clases online respecto a las clases presenciales, en la Tabla 2 se aprecia que un 54.8% de la muestra manifestó que se expresa mejor en las sesiones presenciales. El 45.2% restante señaló que se expresa mejor en las sesiones online o igual en ambas modalidades.

Cuando se analiza la asociación de esta variable con la diferente motivación en ambas modalidades de enseñanza, encontramos que esta asociación es estadísticamente significativa (Chi-cuadrado=15.585; $p<0.000$). Así, y tal y como se observa en la Tabla 2, un 64.5% de los alumnos que manifiestan estar menos motivados en las sesiones online expresaron también una menor capacidad de expresión en esta modalidad. Sólo 1 de cada 3 alumnos del subgrupo que se siente menos motivado en la nueva modalidad (35.5%) contestó que su capacidad de expresión es igual o incluso mejor en las sesiones online. Dentro del subgrupo de alumnos que se encuentran igual o más motivados en las sesiones online encontramos un patrón de respuesta similar: la capacidad de expresión en este subgrupo es mayor cuando se enfrentan a sesiones online (88.2%).

TABLA 2. Capacidad de expresión oral en sesiones online y su relación con el grado de motivación

	Grado de motivación (sesiones online)		Total
	Más-igual motivado	Menos motivado	
Mejor capacidad de expresión			
Sesiones presenciales	11.8% (2)	64.5% (49)	54.8% (51)
Online (o igual ambas)	88.2 (15)	35.5% (27)	45.2% (42)

*Chi cuadrado= 15.585; $p<0.000$. La asociación es estadísticamente significativa al nivel 0,05.

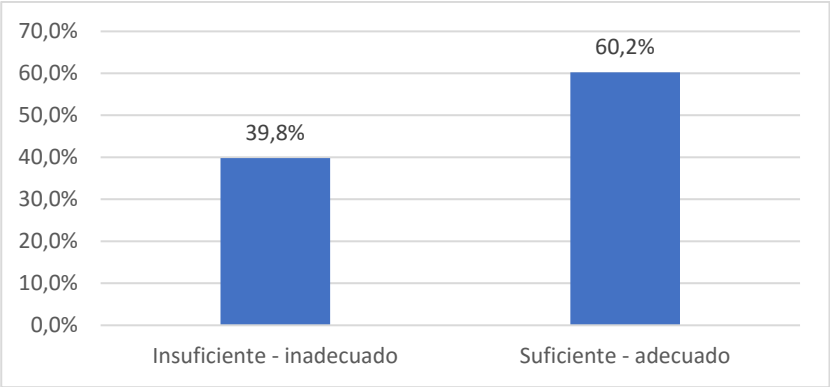
Fuente: elaboración propia

4.2. SUFICIENCIA Y DISPONIBILIDAD DEL EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO

En el segundo bloque de preguntas se analizó la suficiencia y/o adecuación del equipamiento informático disponible para el seguimiento normalizado de las sesiones online.

El Gráfico 2 muestra que la mayoría del alumnado, un 60.2% del total, considera que el equipo informático del que dispone (ordenador, micrófono, cámara, ...) es adecuado para el seguimiento de estas sesiones.

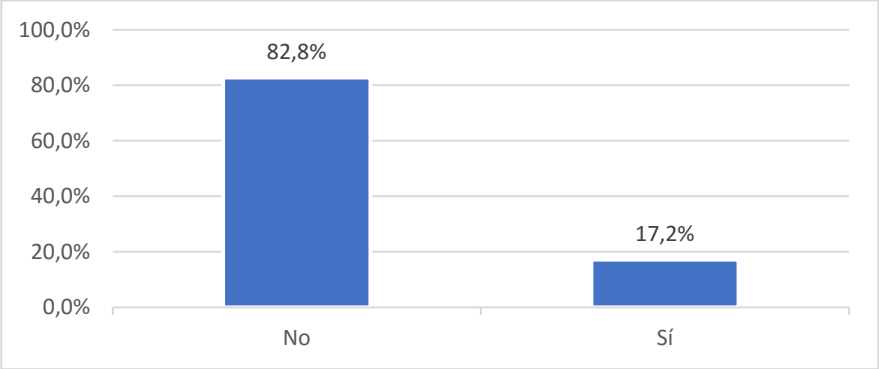
GRÁFICO 2. Suficiencia – adecuación del equipo informático disponible para seguir las sesiones online



Fuente: elaboración propia

Finalmente, un 82.8% del alumnado indicó, tal y como muestra el Gráfico 3, que no necesita compartir este equipamiento informático con otros miembros de la familia.

GRÁFICO 3. Necesidad de compartir el equipamiento con otros miembros de la familia



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en analizar determinadas variables del proceso de aprendizaje del alumno, como son la motivación, la capacidad de expresión oral y la atención, en la modalidad de enseñanza online respecto al sistema presencial en el contexto de la crisis sanitaria derivada del COVID-19. Se analizó también la suficiencia de los recursos disponibles por parte del alumnado.

Se aplicó una encuesta, con un cuestionario diseñado ad hoc en la modalidad de Google Forms, a una muestra de 93 estudiantes del Grado en Educación Primaria.

Respecto al primer objetivo del estudio: describir, de forma comparativa entre la modalidad online y la presencial, la motivación, atención y capacidad de expresión, los resultados han mostrado, en primer lugar, que los alumnos se sienten más motivados en las sesiones presenciales que en las sesiones online. Estos resultados no parecen estar en la línea con lo encontrado por estudios como el realizado en el contexto internacional por Laskaris et al. (2017) o el proyecto desarrollado por Pástor y López (2017) en la Universidad de Zaragoza, en España, los cuales revelan un incremento en la motivación del alumnado cuando se utilizan herramientas que facilitan la enseñanza online. Sin duda, la motivación del alumnado es uno de los factores clave para el éxito de la enseñanza online, ya que, entre otros aspectos, una escasa motivación ha sido identificada como uno de los factores que más contribuyen a las elevadas tasas de abandono escolar de los cursos online (Beltrán et al., 2020). En este sentido, Kim y Frick (2011) elaboraron un corpus teórico en el que identificaban factores externos e internos que afectan a la motivación del alumnado en la enseñanza a distancia asistida por recursos tecnológicos. Algunos de estos factores permiten explicar, en cierta medida, nuestros resultados. Uno de ellos es la sobrecarga cognitiva y la dificultad que el alumno percibe en las tareas de aprendizaje que se desarrollan a lo largo del curso. Para que esta modalidad sea realmente motivadora, es necesaria una flexibilidad y una adecuación en la carga de tareas, que quizá no siempre se produjo, debido a que ello implicaba cambios en las programaciones y procesos de

evaluación. También destacan estos autores la escasa presencia de interacción social en algunos entornos de aprendizaje en línea. Este hecho es constatado igualmente por autores como Chaparro (2016), quién identifica la menor retroalimentación o feedback de estas modalidades como un rasgo negativo de las mismas, o Sousa et al. (2021), quienes ponen en valor la mayor cercanía con el profesor en las modalidades presenciales.

Es importante advertir, además, que cualquier análisis relativo a la motivación del alumno en la modalidad de enseñanza online derivada de la crisis del COVID-19 debe interpretarse en el contexto en el que se produjo este cambio. Tal y como apunta Saldaña (2020), desde el punto de vista del alumnado, las diferencias entre estos alumnos y los alumnos ‘tradicionales’ que optaron por este sistema de enseñanza son notables. Frente a los alumnos altamente motivados que elegían voluntariamente la formación online o semipresencial y que podían de esta forma conciliar sus estudios con su vida personal o laboral, el nuevo alumnado, habituado más bien al contexto presencial o semipresencial, se encuentra escasamente motivado hacia la interacción con una pantalla. Además, mientras que el alumno online ‘tradicional’ se caracterizaba por una buena autodisciplina y estaba bien organizado, el estudiante actual presenta más problemas para gestionar tiempos y espacios. Finalmente, mientras que los alumnos que optaban por estos sistemas poseían aceptables habilidades tecnológicas y dominio de plataformas online, los alumnos que sufrieron precipitadamente este cambio presentaban, en muchos casos, menor competencia digital y acceso a recursos.

A todo esto, debe unirse el efecto psicológico del aislamiento. La comunicación es un factor determinante para evitar este aislamiento que suele producirse en los modelos de enseñanza a distancia. Tal y como señalan Pérez-López et al. (2021), este efecto se vio:

agudizado, además, por el impacto psicológico que la reclusión forzosa por la pandemia podía provocar. Los estudiantes también se han visto obligados a adaptarse a un modelo formativo cuyos contenidos estaban diseñados para la presencialidad y que les exigía una mejor gestión del tiempo y, por tanto, más disciplina y organización (p. 345).

La atención es uno de los elementos esenciales que contribuyen a motivar, especialmente de forma intrínseca, al alumno (Beltrán et al. 2020). En estos contextos, es fundamental no sólo captar sino también conseguir mantener la atención del alumnado. Los resultados del presente estudio han revelado que casi la mitad de la muestra, un 43% del total, solo consigue mantener la atención menos de la mitad del tiempo que dura la sesión. Este porcentaje se incrementa, además, en el grupo de alumnos que expresan una menor motivación en las sesiones online respecto a las presenciales. No es comparable la capacidad de atención y el seguimiento de las clases entre ambas modalidades de enseñanza (García-Peñalvo y Corell, 2020). Los docentes no deben caer en la tentación de pensar que el simple uso de medios informáticos contribuye por sí solo a mejorar la atención. El estudiante universitario actual está muy acostumbrado al uso de la tecnología, por lo que es necesario dotar un ‘valor añadido’ a la misma para conseguir que esta capte su atención.

La competencia oral es una competencia esencial para toda la población, pero especialmente para los futuros maestros (Fernández-García et al., 2008). Aunque las diferencias no son elevadas, los resultados de la presente investigación han mostrado que los alumnos manifiestan una mayor facilidad para expresarse en un contexto de presencialidad. Los resultados cobran más importancia cuando se observa que las diferencias se amplían en los alumnos que muestran una mayor desmotivación en las sesiones online. Trabajar la motivación del alumnado en este nuevo contexto es, como vemos, un elemento esencial que debe formar parte de esta reforma educativa, no solo por su importancia directa en el proceso de aprendizaje sino también por su influencia indirecta en otros factores relevantes en este proceso, como son la atención o la capacidad de expresión (Beltrán et al. 2020).

El segundo objetivo del estudio versó sobre el análisis de la suficiencia y adecuación del equipamiento informático disponible por parte del alumnado para el seguimiento de las clases online. El documento de Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de covid-19 (Ministerio de

Universidades, 2020), en su apuesta por un modelo mixto, advertía de la necesidad de garantizar el acceso por parte de toda la comunidad educativa, también el alumnado, a todos los medios necesarios en condiciones de equidad. Nuestros resultados han revelado, en este sentido, que este logro no ha sido conseguido, o, al menos, no en su justa medida. Casi un 40% de los encuestados expresaron que el equipamiento informático, entre el que se incluían aspectos como el ordenador, la conexión a Internet, la cámara o el micrófono, no eran suficientes o que a veces presentaban algún problema. Rodicio-García et al. (2020), en el estudio realizado a una muestra de 593 estudiantes de nuestro país, encuentran que, aunque la mayoría de los estudiantes manifiestan poseer herramientas como ordenador o tablet y acceso a Internet, casi un 15% de ellos reconocen que estos recursos no son suficientes para afrontar la situación actual. Estos resultados confirman lo señalado por autores como García-Peñalvo y Corell, (2020) o Babatunde y Soykan, (2020) y advierten de la nueva desigualdad que puede derivarse de esta brecha digital, tal y como han señalado distintos organismos internacionales (OCDE, 2020; UNESCO, 2020). En España, tal y como revela el reciente análisis realizado por Cabrera (2020), utilizando datos del Instituto Nacional de Estadística, del Centro de Investigaciones Sociológicas y del Ministerio de Educación y Formación Profesional, más de un millón de alumnos se encuentran en una situación deficitaria y carecen de los medios tecnológicos necesarios para esta modalidad de enseñanza online. Aunque las instituciones educativas pueden haber respondido de una forma homogénea a este cambio, lo cierto es que esta uniformidad no la encontramos en el perfil del alumno: “los estudiantes afrontan la enseñanza telemática con desigual fortuna” (Cabrera, 2020, p. 129).

Cerramos este análisis, con un resultado positivo como es el hecho de que la mayoría de los encuestados no tienen que compartir este equipo con otros miembros de su entorno familiar. No obstante, cuando se habla de educación y de personas, no debe descuidarse el hecho de que casi dos de cada 10 estudiantes (17.2%) sí tenían que enfrentarse a esta situación de desventaja estructural.

En síntesis, al impacto psicológico derivado de la situación de crisis sanitaria (aislamiento, miedo, ...) y a las dificultades para incorporar adaptaciones metodológicas y técnicas por parte de las instituciones educativas, debemos unir la variable económica que sitúa a muchos estudiantes que presentan una situación de vulnerabilidad frente a una nueva desigualdad.

6. CONCLUSIONES

Tal y como señalan García-Peñalvo y Corell (2020), la situación provocada por la irrupción del COVID-19 ha sido un catalizador que ha acelerado la transformación digital, ya iniciada hace años, por la universidad. La comunidad universitaria ha respondido de forma bastante positiva a esta transformación tecnológica sobrevenida. La rápida incorporación de los nuevos recursos o la mayor demanda de formación son claros indicadores de esta respuesta. Sin embargo, y tal y como han revelado los resultados de la presente investigación, es necesaria una profunda reflexión, especialmente por parte de los profesionales con responsabilidad docente, que permita analizar en qué medida estos cambios han supuesto una verdadera transformación de las metodologías de enseñanza considerando la perspectiva del alumnado, o, más bien, se han limitado a un simple cambio en el entorno formal, ahora tecnológico. Las respuestas del alumnado nos indican que queda un camino importante por recorrer en este sentido.

Se concluye, así, con algunas de las aportaciones de Kim y Frick (2011) que contribuyen a mejorar la motivación del alumnado en contextos de enseñanza online; entre ellas: proporcionar contenidos relevantes y útiles para los alumnos, realizar presentaciones que estimulen su interés, proporcionar actividades prácticas que involucren al alumno en el aprendizaje, y potenciar el uso de todas aquellas herramientas y metodologías que favorezcan la interacción con el alumno, y de los alumnos entre sí.

Consideramos que la principal limitación del estudio se deriva de la escasa muestra utilizada. Además, estas investigaciones de índole cuantitativo deben ser complementadas con otras de carácter cualitativa que

captan la opinión y percepción de los propios agentes implicados para conocer, con mayor profundidad, cuáles son las causas de esta desmotivación y qué propuestas de cambio realizan. Esta sería nuestra futura línea de investigación.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte del proyecto de innovación del Grupo de Innovación Docente de la ULE en Métodos de Investigación en Educación (GID-INDOMIDE) financiado por el Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de León desde 2017. Actualmente, el GID-INDOMIDE continúa con su línea de innovación en comunicación oral a la que ha incorporado la utilización de las TIC como herramienta imprescindible de comunicación en el ejercicio profesional de futuros maestros, educadores sociales y orientadores.

8. REFERENCIAS

- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., y Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Babatunde, O. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities [La pandemia de Covid-19 y el aprendizaje en línea: los desafíos y las oportunidades]. *Interactive Learning Environments*. 1-13.
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A., y López Tobar, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321.
- Bernard, M. B., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M. y Abrami, Ph. C., (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied [Un metaanálisis del aprendizaje combinado y el uso de la tecnología en la educación superior: de lo general a lo aplicado]. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47 (3), 327-336.

- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 114-139.
- Chaparro, P. (2016). La enseñanza online en los estudios universitarios. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 (extraordinario), 9 - 26.
- Fernández García, C.M., Viñuela, M^a. P., Molina, T., y Bermúdez, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.
- García, P. M., y Torres, J. T. (2020). 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.
- García-Peñalvo, F.J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- 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.
- Hasan, N., y Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss” [Impacto de la percepción del "e-Learning" en la angustia psicológica entre los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19: un papel mediador del "miedo a perder el año académico"]. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355.
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Marcos Ortega, S., Laura, L., Risse, M., Schörg, K., y Seppmann, G. (2018). Considerations for quality assurance of e-learning provision [Consideraciones para el aseguramiento de la calidad de la oferta de e-learning]. *Report from the EnQA Working group VIII on quality assurance and elearning*. Brussels, Belgium: European Association for Quality Assurance in higher Education
- Kim, K.J., y Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning [Cambios en la motivación de los estudiantes durante el aprendizaje en línea]. *Educational Computing Research*, 44(1) 1-23.

- Laskaris, D., Kalogiannakis, M., y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education [Evaluación interactiva de un curso de e-learning en el contexto de la educación mixta]. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339-353.
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A., y López Nuñez, J. A. (2019). Content creation and flipped learning: a necessary pairing for education in the new millennium [Creación de contenido y aprendizaje invertido: una combinación necesaria para la educación en el nuevo milenio]. *Revista Española de Pedagogía*, 77, (274), 535-555.
- Martínez-Lezaun, I., Santamaría-Vázquez, M., y Del Líbano, M. (2020). Cambios en la autorregulación de la motivación hacia el estudio en estudiantes universitarios durante el confinamiento. En I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. A. Marín Marín y A. Moreno (Coords). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 465-474). Dykinson.
- Ministerio de Universidades. (2020). Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada. Madrid, España: Gobierno de España, Ministerio de Universidades.
https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_universitarios_Curso_2020_2021_31.08.20.pdf
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K., y Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing eLearning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement [Una revisión de la literatura de los factores que influyen en el aprendizaje electrónico y el aprendizaje combinado en relación con el resultado del aprendizaje, la satisfacción y el compromiso de los estudiantes]. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46-55
- OCDE (2020). A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic [Una mano amiga: la educación en respuesta a la pandemia de coronavirus]. <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>
- Pastor, R. y López, O. C. (2017). Acercar la Flipped Classroom al aula de música universitaria mediante el uso de aplicaciones para realizar y gestionar vídeos. Percepción y valoración de los estudiantes. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(1), 89.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-342.

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE n. 67, 14/03/2020.
- Rodicio-García, M^a. L., Ríos-de-Deus, M^a. P., Mosquera-González, M^a. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125.
- Rodríguez-Esteban, A., González-Rodríguez, D., y González-Mayorga, H. (2021). Idiomas y TIC: competencias docentes para el siglo XXI. Un análisis comparativo con otras profesiones. *Revista de Educación*, 393, 370-405.
- Ryan, S., Kaufman, J., Greenhouse, J., Joel; She, R. y Shi, J., (2016). The Effectiveness of Blended Online Learning Courses at the Community College Level [La eficacia de los cursos combinados de aprendizaje en línea a nivel de colegio comunitario]. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(4), 285-298.
- Saldaña, J. (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 336-348.
- Sousa Santos, S., Peset González, M.J., y Muñoz-Sepúlveda, J.A. (2021) La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 123-147.
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>