



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PANDEMIA: APORTACIONES DESDE LA MIRADA CRÍTICA DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Higher education and pandemic: Contributions from the critical perspective of university students

RAQUEL PASTOR YUSTE
Universidad de Cádiz, España

KEYWORDS

Higher education
Online teaching
Teaching innovation
Digitized teaching
University students
Covid-19 Pandemic
Qualitative analysis

ABSTRACT

The pandemic caused by COVID-19 led educational institutions to suspend all types of face-to-face activity. Higher education began to develop in digital contexts, which meant a redesign in terms of resources, instruments, modes, action strategies and measures to be implemented in the teaching-learning process. This study analyses, from a qualitative perspective, the visions of students on university teaching in pandemic contexts. The results show the differential perspective of the students, -enthusiastic, critical, condescending and nostalgic- about the higher education, in response to their university experience, lived in contexts of profound exceptionality.

PALABRAS CLAVE

Educación superior
Enseñanza online
Innovación docente
Digitalización de la docencia
Estudiantado universitario
Pandemia
Análisis cualitativo

RESUMEN

La pandemia producida por el COVID-19 llevó a las instituciones educativas a suspender todo tipo de actividad presencial. La educación superior pasó a desarrollarse en contextos digitales, lo que supuso un rediseño en cuanto a los recursos, instrumentos, modos, estrategias de actuación y medidas a implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se analiza, desde una mirada cualitativa, las visiones del estudiantado sobre la docencia universitaria en contextos de pandemia. Los resultados evidencian la perspectiva diferencial del alumnado, -entusiasta, crítica, condescendiente y nostálgica- sobre la educación superior, en atención a su experiencia universitaria, vivida en contextos de profunda excepcionalidad.

Recibido: 17/ 08 / 2022

Aceptado: 21/ 10 / 2022

1. Introducción

La crisis sanitaria derivada de la covid 19 trastocó la vida de millones de seres humanos de todo el planeta. De la noche a la mañana, el entorno en el que pasamos a vivir, trabajar, estudiar y relacionarnos se vio profundamente alterado, restringido y reducido.

En tiempo record y sin experiencia previa, el espacio de lo privado pasó a convertirse en el lugar de trabajo, de formación e incluso de socialización y de ocio de la mayoría de la población. La dificultad de conciliar la vida personal, familiar y laboral ante la situación provocada por la pandemia y las restricciones de movilidad favorecieron la aparición de situaciones de conflicto y tensión afectiva, poniendo en serio peligro la seguridad y convivencia entre los miembros del hogar y dificultando, de este modo, el óptimo desarrollo, integral y de calidad, de sus propias vidas (Ruiz-Ruiz, et, al., 2021)

En este sentido, diversos estudios vinieron a mostrar el impacto diferencial que la pandemia provocada por COVID-19 ha tenido en colectivos especialmente vulnerables como la infancia y la adolescencia, evidenciando el surgimiento de problemas de salud mental vinculados con alteraciones cognitivas, problemas de sueño y síntomas de tipo ansioso-depresivo, junto a procesos de aislamiento psico-social e hiper consumo de tecnologías de la información y la comunicación (Paricio del Castillo, R., Pando Velasco, M.F. 2020; Pedreira Massa, J.L. 2021) así como significativas alteraciones en la propia conducta alimentaria (Vall-Roqué, et al., 2021).

Por otra parte, el confinamiento que se vivió a causa de la pandemia trajo consigo modificaciones sustanciales en las dinámicas de funcionamiento dentro del hogar, generando nuevas formas de convivencia, roles y reparto de tareas, en la mayoría de las ocasiones en perjuicio de las mujeres. Diversos estudios mostraron evidencias sobre el aumento de situaciones de violencia dentro del círculo familiar (Hawie Lora, I., 2021) y la sobrecarga femenina durante la pandemia en el desempeño de las tareas domésticas, labores de cuidado y de teletrabajo, con su consiguiente impacto en su salud física y emocional amen de su freno en su proyección profesional (Valenzuela García, H., 2020).

En el ámbito académico, la investigación reciente sobre género y academia, ha mostrado que la pandemia ha venido a amplificar la brecha de género en la trayectoria profesional del personal docente e investigador de las universidades, constatándose una menor producción científica de las mujeres con respecto a sus colegas varones, así como una mayor dedicación de las académicas al trabajo docente y de tutorización del alumnado (Gómez Suarez, A., Vázquez Silvia, I, 2022). Investigaciones centradas en la población universitaria, han mostrado la percepción del estudiantado sobre el impacto de la COVID-19 en su motivación y rendimiento académico, en las tasas de éxito y abandono escolar, así como su percepción sobre los sistemas de docencia, atención al alumnado y procesos de evaluación implementados durante la pandemia (Gil Villa, F., et al, 2020; González Velázquez, L. 2020).

Este trabajo pone el foco de atención en el estudiantado universitario, considerándole como protagonista de excepción y actor fundamental en el rediseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje a consecuencia de la crisis sanitaria derivada del COVID-19.

Tras el apartado introductorio, se muestran los objetivos perseguidos en esta investigación, seguidamente se aporta amplio detalle en torno a los datos y la estrategia metodológica utilizada. A continuación, se ofrece el análisis de los datos y principales resultados. El trabajo se cierra con unas breves líneas sobre discusión y estrategias de investigación a futuro, a tenor de los principales hallazgos alcanzados.

2. Objetivos

En este trabajo se presentan los resultados del proyecto de innovación y mejora docente: “*Virtualización y digitalización de la vida universitaria: las voces del alumnado en contexto de pandemia*”, que fue aprobado por la Unidad de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Cádiz, para su implementación durante el curso académico 2021-2022.

El proyecto se presentó con el objetivo fundamental de establecer mecanismos de coordinación entre diferentes asignaturas del Grado en Criminología y Seguridad de la Facultad de Derecho, con el fin último de mejorar y consolidar una docencia de calidad en dicha titulación, potenciando la relación profesorado-alumnado así como el trabajo activo y de retroalimentación constante de ambos, sin olvidar los efectos e impacto diferencial que la crisis del COVID 19 ha podido tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las asignaturas implicadas en este proyecto abarcaron los cuatro cursos del Grado de Criminología y Seguridad, con el objetivo de ser una actividad transversal al Título y recoger las visiones sobre la vida universitaria del mayor número de estudiantes matriculados en el Grado. Así mismo, se aplicó, entre el alumnado de segundo curso del Grado de Derecho, utilizándose en este caso sus testimonios a modo de grupo de control. Por otra parte, las asignaturas elegidas vinieron a cubrir todo el período temporal necesario para crear la herramienta docente durante el primer semestre y analizar el contenido de la información depositada en la misma, en el segundo.

En su conjunto, con este proyecto se pretendía aportar una nueva herramienta docente, en cuya elaboración participara el alumnado a través de sus propios discursos recogidos en la forma de testimonios voluntarios, anónimos y sin repercusión en sus respectivas calificaciones, y que vendrían a servir como instrumentos de

evaluación de la calidad de la Universidad, en general, y de los Grados mencionados en particular, siempre desde la mirada crítica del propio estudiantado.

Se puede decir que el proyecto en su implementación, y tal y como se planteó en su propuesta de ejecución, ha logrado la consecución de seis objetivos específicos.

En primer lugar, ha permitido el desarrollo de un nuevo mecanismo docente a partir de la información facilitada por el alumnado, en la medida en que ha servido como un instrumento de comunicación y de expresión libre de sus percepciones sobre la realidad universitaria (pre-covid, covid y post-covid).

En segundo lugar, ha supuesto una forma en cierto modo, novedosa de involucración del alumnado en la vida universitaria, al participar en el entorno concreto del aula mediante la expresión de su experiencia vivida en torno a la misma, haciendo de ésta un espacio vivo de comunicación entre los estudiantes y el profesorado, sin detrimento de la actividad docente ordinaria de cada asignatura.

En tercer lugar, la implementación del propio proyecto ha permitido detectar el grado de participación e implicación del alumnado en actividades voluntarias y sin reconocimiento en sus respectivas calificaciones.

En cuarto lugar, el proyecto ha supuesto también todo un ejercicio de coordinación y colaboración entre docentes pertenecientes a dos Departamentos diferentes y que imparten distintas disciplinas dentro de un mismo Grado, pero con el propósito común de mejorar la calidad de la docencia y dar respuesta a necesidades comunes de los estudiantes universitarios, muchas de las cuales se han visto precipitadas por la crisis del COVID-19.

En quinto lugar, el propio método de recolección de datos supuso el desarrollo de estrategias de colaboración entre el alumnado de los distintos cursos del Grado, puesto que los testimonios emitidos por el estudiantado durante el primer semestre del curso, sirvieron de base para la explicación práctica de las herramientas cualitativas de análisis discursivo, que conocieron en profundidad los estudiantes de tercer curso en el segundo semestre.

Finalmente, la implementación del proyecto ha supuesto un medio a través del cual el profesorado ha podido observar habilidades y actitudes del alumnado de los Grados de Criminología y Seguridad, así como del Grado en Derecho, vinculadas a competencias tales como: comunicación escrita, capacidad de análisis y síntesis, sensibilidad social, habilidades en las relaciones interpersonales, respeto a los derechos fundamentales, valores democráticos, y trabajo en equipo.

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos comentados en el apartado anterior, se hizo uso de un diseño metodológico de carácter cualitativo, cuyos rasgos fundamentales se detallan a continuación.

A los estudiantes de Criminología y de segundo curso de Derecho, se les pidió que mostraran desde su propia perspectiva la visión que sobre la universidad en general y la universidad de Cádiz en particular, tenían, tomando en consideración el hecho de haber cursado buena parte de su formación universitaria, en un contexto excepcional de pandemia con el consabido impacto que la misma ha tenido en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera específica, bien en los últimos días de clase de sus respectivas asignaturas bien el mismo día en el que se examinaban de las mismas, tras la finalización de la prueba escrita, se les hizo entrega de un documento en blanco, al objeto de que, libremente, expresaran su discurso sobre universidad y pandemia a través de la contestación a los dos bloques de preguntas siguientes:

1. Pensando en la universidad en general, y en la universidad de Cádiz en particular y haciendo referencia a tu paso por la misma en cuanto estudiante en estos últimos cursos en los que has vivido docencia presencial, multimodal y online, ¿Qué opinión te merece la vida universitaria según la has vivido en estos años?, ¿Qué es lo que te ha gustado más?, ¿De qué estás más satisfecho?, ¿Qué es lo que te ha gustado menos?, ¿Qué es lo que te ha generado más insatisfacción o desconcierto?, y, ¿En qué se podría mejorar?
2. Y en relación a esta asignatura en particular, ¿Qué es lo que te ha gustado más o te ha resultado más interesante y satisfactorio?, ¿Qué es lo que te ha gustado menos y te ha podido generar más desinterés, desacuerdo o insatisfacción? y, ¿Qué aspectos se podrían mejorar y de qué manera específica?

Tal y como muestra la tabla 1 se recogieron un total de 281 testimonios, lo que, sobre el total de alumnado matriculado (471), bien a suponer una tasa de respuesta del 60%. Las tasas de respuesta más altas se dieron en el caso del alumnado de segundo (84,15%) y cuarto curso de criminología (79,59%) respectivamente, mientras que la más baja corresponde al alumnado de Derecho Penal II (38,28%).

Por otra parte, el proceso de depuración de los datos llevó a que se eliminaran del análisis los testimonios no válidos que se corresponden con aquellos en que el alumnado, muy minoritario, (n=8), no quiso participar en la investigación e hizo entrega del documento en blanco.

La tabla 1 viene a detallar, igualmente, la relación de asignaturas específicas, por curso, en el marco de las cuales se desarrolló el proyecto, el carácter de las mismas, así como el semestre en el que se impartieron.

Una vez recopilados todos los testimonios, se procedió a su estudio y tratamiento analítico, siguiendo un proceso de análisis mixto. Por una parte, de carácter cuantitativo, lo que permitió dar cuenta de la presencia (código uno) o ausencia (código cero) de los distintos aspectos discursivos que mostraban los/as alumnos/as

en cada uno de sus testimonios. Esta información fue grabada y analizada, posteriormente, mediante el paquete estadístico SPSS Statistics (versión 24).

Por otra parte de carácter cualitativo, al objeto de analizar en profundidad la tipología de discursos del estudiantado sobre el espacio universitario en tiempos de pandemia, detectar el significado explícito, pero, sobre todo, implícito, de tales discursos, determinar posibles diferencias entre los testimonios del alumnado según el curso en el que se encontraran dentro del Grado y, en definitiva, arrojar luz sobre las deficiencias, necesidades, logros, perspectivas y estrategias de trabajo a futuro de la universidad, desde la voz crítica del propio estudiantado.

Tabla 1. Alumnado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz y pandemia: Diseño muestral

Año académico	Grado	Curso	Asignatura	Tipo	Semestre	Matriculación (N)	Tasa de respuesta (%)
2021-22	Criminología y Seguridad	1	Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales	Troncal	Primero	91	55 (60,44%)
		2	Sociología Criminal	Troncal	Primero	101	85 (84,15%)
		3	Técnicas de Investigación Cuantitativas en Criminología	Obligatoria	Primero	102	53 (51,96%)
		4	Técnicas de Investigación Operativas del Crimen Organizado	Optativa Itinerario Seguridad	Segundo	49	39 (79,59%)
	Derecho	2	Derecho Penal II	Obligatoria	Segundo	128	49 (38,28%)
Estudiantado total						471	281 (59,66%)

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto de Innovación Docente, UCA 2021-22.

En su conjunto, se podría decir que la implementación del proyecto de innovación docente desarrollado entre el alumnado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2021-22, vino a poner de manifiesto cómo la crisis sanitaria derivada del covid 19, se puede convertir en una ventana de oportunidad y contexto de excepción para re(pensar) la universidad, a partir de la mirada reflexiva de sus estudiantes.

Llegados a este punto, resulta pertinente presentar, seguidamente, el proceso de codificación y categorización que se ha seguido para el tratamiento analítico del material empírico utilizado en esta investigación, pues ello ayudará a entender el posterior análisis y la presentación de los principales resultados de la misma, los cuales se mostrarán en el apartado siguiente de este trabajo.

Por otra parte y en línea con las propuestas metodológicas de los trabajos de investigadores como Braun & Clarke (2006), Maxwell (2010) o, más recientemente, O'Connor & Joffe (2020), la codificación y categorización temática del material discursivo en el que se basa esta investigación, fue sometida a un proceso de revisión y contrastación continua entre codificadores/as, llevado a cabo siempre mientras se trabajaba en el análisis del contenido de los testimonios emitidos por el alumnado, con el objetivo final de garantizar la fiabilidad y validez interna de la investigación.

De manera específica, el proceso de codificación y categorización del material empírico empleado en esta investigación, llevó a la elaboración de un amplio libro de códigos que incluía: 1) la identificación de las variables que emergían de los testimonios emitidos por los informantes y su correspondiente delimitación conceptual, 2) la temática discursiva vinculada a cada variable, 3) la propuesta de categorización/codificación y 4) un pequeño ejemplo, en la forma de extracto literal tomado de los discursos, a modo de validación de la propia propuesta de análisis empírico de los datos.

En concreto, junto a las variables que permitían identificar el curso (de Primero a Cuarto) y el Grado (Criminología y Seguridad/Derecho) del informante que emitía su testimonio específico, se añadieron por su relevancia informativa, dos específicas que aludían bien al hecho de que el informante se refiera en su discurso al contexto de pandemia, bien a las diferentes modalidades docentes asociadas a ese contexto.

Por otra parte, en su conjunto, y en base a las preguntas que se formularon al estudiantado, las categorías analíticas que emergieron del material empírico se agruparon en dos grandes bloques temáticos, el primero vinculado con la universidad en general, el segundo con la asignatura específica en el marco de la cual se ha implementado el proyecto.

A continuación, se ofrece detalle de la delimitación conceptual y operativa de cada variable.

Pandemia: Si el informante en su discurso, o bien, no alude a nada relacionado con la crisis sanitaria del covid-19, o bien alude de forma implícita, esto es, cuando se expresa terminología que hace referencia a las consecuencias que tiene para la docencia el hecho de tener que desarrollar procesos adaptativos a un modelo docente excepcional como consecuencia de la pandemia, o bien el informante alude explícitamente utilizando términos como pandemia, covid 19, confinamiento.

Percepción de la diferencia entre modalidades: Cuando de manera explícita el informante alude a las diferentes modalidades docentes (presencial, semipresencial, online) y lo hace de forma comparada.

Elementos que gustan/valoran positivamente/satisfacen al estudiantado, vinculados con la universidad: Si el informante en su discurso menciona o no menciona aspectos del espacio universitario relacionados con: infraestructuras y recursos; servicio, personal y atención; beneficios de la docencia presencial, semipresencial y online; valoración del contenido de las asignaturas; alusión a relaciones sociales y ambiente universitario; horarios y organización; forma de impartir docencia y evaluar por parte del profesorado; trato actual orientado al desarrollo personal y/o futuro académico y profesional; comunicación y realización de actividades extras de formación o entretenimiento; medidas covid-19; relación profesor-alumno; proyectos o iniciativas UCA de investigación; oportunidad de estudiar lo que les gusta; valoración de las herramientas para impartir docencia o evaluar al alumnado; la alusión a la libertad e independencia que el espacio universitario supone a la hora de asistir a clase y estudiar.

Elementos que disgustan/valoran negativamente/insatisfacen al alumnado, vinculados con la universidad: Si el informante en su discurso menciona o no menciona aspectos del espacio universitario relacionados con: calidad de las infraestructuras y recursos; calidad de los servicios, personal y atención; docencia presencial, semipresencial y online; el contenido teórico y práctico de las asignaturas; comentarios relacionados con el sentimiento de comunidad y ambiente universitario: horarios y organización; forma de impartir docencia y evaluar por parte del profesorado; la escasa relación o enfoque en la criminología y objetivos de ciertas asignaturas y/o escasa utilidad para el futuro: la escasez de actividades extra y poco respeto de las medidas covid; valoración de la relación profesorado-alumnado; consideración por parte de la UCA hacia los alumnos; precio de las asignaturas y otras trabas de carácter económico.

Postura intermedia, ni positiva ni negativa en relación a la valoración de la universidad: Cuando el informante cualificado en su discurso emite argumentos que de forma explícita muestran su comprensión y/o aceptación de aquel aspecto de la universidad al que se refieren, mostrando, por tanto, ni satisfacción ni insatisfacción, ni acuerdo ni desacuerdo, sino, más bien, cierta postura que cabría definir como neutra.

Mejoras universidad: Cuando el informante cualificado alude explícitamente en su discurso a propuestas de mejora sobre diferentes aspectos de la universidad, que, desde su perspectiva, escapan a decisiones individuales del docente, situando así la responsabilidad de las mismas en la universidad como institución educativa.

En lo que respecta al bloque temático vinculado con la valoración que emitió el estudiantado sobre las disciplinas específicas en el marco de las cuales se desarrolló el proyecto de innovación docente más arriba mencionado, sus discursos se clasificaron en las siguientes categorías de análisis:

Elementos que gustan/valoran positivamente/satisfacen al estudiantado, vinculados con la asignatura: Cuando el informante alude en su discurso a todos aquellos elementos de la disciplina académica en cuestión que valora de forma positiva y que tienen que ver con el contenido de la asignatura, sea teórico o práctico; la organización de la asignatura; las herramientas de apoyo de carácter digital para dar la clase; su percepción sobre la implicación del docente; el ambiente de clase; los horarios o el sistema de evaluación.

Elementos que disgustan/valoran negativamente/insatisfacen al alumnado, vinculados con la asignatura: Cuando el informante alude en su testimonio informativo a todos aquellos elementos de la asignatura concreta que valora de forma negativa y que guardan relación con su percepción con el contenido y su desarrollo en la forma de clases teóricas y prácticas; la organización de la asignatura y las fechas de exámenes; su percepción sobre el modelo docente del profesorado; el sistema de evaluación o la visión sobre la relación profesorado-alumnado.

Postura intermedia, ni positiva ni negativa en relación a la valoración de la asignatura: Cuando el informante cualificado en su discurso emite argumentos que de forma explícita muestran su comprensión y/o aceptación de aquel aspecto de la asignatura al que se refieren, mostrando, no tanto satisfacción o insatisfacción, acuerdo/ desacuerdo, sino, más bien, cierta postura que cabría definir como neutra, al entender la densidad de los contenidos y dificultad en su comprensión, o, por ejemplo, la dificultad añadida que para el seguimiento de la clase, pero para evitar riesgos sanitarios vinculados con la pandemia, introducen elementos como el uso de la mascarilla en el aula.

Mejoras asignatura: Cuando el informante cualificado alude explícitamente en su discurso a propuestas de mejora sobre diferentes aspectos de la asignatura en el marco de la cual se está implementado el proyecto, y que, desde su punto de vista, sitúan en la mayor parte de los casos, la responsabilidad de la mejora en cambios de distinta naturaleza a introducir por parte del docente, y que tienen que ver, por ejemplo, con una mayor dinamismo de las clases tanto prácticas como teóricas, pero especialmente estas últimas; propuestas de trabajar en grupo y de forma más práctica y visual durante las horas de clase; revisar los contenidos de las asignaturas del Grado para que no se solapen y dupliquen en su explicación; o establecer descansos durante la clase para evitar la saturación de información al estudiante.

La tabla 2 recoge una visión de conjunto de lo desarrollado en este apartado metodológico y que tiene que ver con la categorización y codificación del material empírico manejado en el proyecto de innovación docente y del que se ha dado amplio detalle en párrafos anteriores.

Tabla 2. Universidad, alumnado y pandemia: Marco analítico y operativo.

Variable	Temática discursiva	Categorización (Codificación)
Grado	-----	Criminología (1)
		Derecho (2)
Curso	-----	Primero (1)
	-----	Segundo (2)
	-----	Segundo de Derecho (3)
	-----	Tercero (4)
	-----	Cuarto (5)
Pandemia	No alude (1)	
	Alude implícitamente (2)	
	Alude explícitamente (3)	
Percepción de la diferencia entre modalidades	No alude (1)	
	Peor presencial que online (2)	
	Igual presencial que online (3)	
	Mejor presencial que online (4)	
Gusta Universidad	Infraestructuras y recursos	No alude (0)
	Servicios, personal y atención	
	Contenido teórico y práctico	Alude (1)
	Relaciones sociales y ambiente universitario	
	Horarios, organización	
	Forma de impartir docencia y evaluar por parte del profesorado	
	Trato actual orientado al desarrollo personal y/o futuro académico y profesional	
	Comunicación y realización de actividades extras	
	Medidas covid	
	Disgusta Universidad	Infraestructuras y recursos
Servicios personal y atención		
Docencia online		Alude (1)
Sentimiento de comunidad y ambiente universitario		
Actividades extras		
Percepción de la relación profesor-alumno		
Percepción de la consideración por parte de la UCA hacia el alumnado		
Precio de asignaturas y otras dificultades económicas		
Horarios, coordinación y gestión de clases/exámenes		

Tabla 2. Universidad, alumnado y pandemia: Marco analítico y operativo. (Continuación)

Variable	Temática discursiva	Categorización (Codificación)
Postura intermedia- Universidad	Tardanza en corregir y contestar correos por parte del profesorado	No alude (0) Alude (1)
	Más estudio, menos tiempo libre, más libertad y responsabilidad en la universidad	
	Época de exámenes	
	Cambio entre universidad e instituto	
	Vida universitaria y docencia presencial	
	Vida universitaria y docencia no presencial afectada por el COVID-19 al no haber precedentes de esta situación	
Mejora Universidad	Relación contenido teórico y tiempo de clase	No alude (0) Alude (1)
	Mejorar mantenimiento y calidad infraestructuras y recursos campus	
	Mejorar mantenimiento y calidad servicios, personal y atención	
	Imponer docencia semipresencial	
	Mejorar y organizar mejor sistema online y mejora de los medios informáticos	
	Mejorar el canal de comunicación y organización entre la UCA, profesorado y alumnado	
	Respetar medidas COVID-19	
	Mejora y organización impartición de docencia de forma más interactiva y mejora del sistema de evaluación	
	Horarios y organización clases y exámenes	
	Reforzar sentimiento de comunidad e integración UCA	
Gusta Asignatura	Recuperar clases prácticas perdidas por la pandemia	No alude (0) Alude (1)
	Eliminar asignaturas que se ven en la carrera, sobretodo, las menos útiles	
	Contenido asignatura	
	Implicación profesorado en la asignatura	
	Dar la clase de forma que el alumnado preste más atención	
	Contenido teórico	
Disgusta Asignatura	Trabajos o actividades prácticas	No alude (0) Alude (1)
	Herramientas proporcionadas para desarrollar la clase	
	Organización asignatura	
Postura Intermedia Asignatura	No se centra en la Criminología	No alude (0) Alude (1)
	Contenido práctico/contenido teórico	
	Mala organización asignatura	
Postura Intermedia Asignatura	Horario y duración teoría y práctica	No alude (0) Alude (1)
	Contenido teórico y ciertas prácticas en las que invierten mucho tiempo	
	Ambiente y acústica de clase	

Mejoras Asignatura	Reducir contenido teórico o práctico y juntarlo con la práctica o teoría	No alude (0) Alude (1)
	Mayor rapidez, fluidez y claridad en impartir el contenido teórico	
	Más dinámica en clases teóricas	
	Priorizar lo básico en el contenido teórico para luego explicar lo más complejo	
	Más trabajos en grupo	
	Establecer descansos durante la clase	
	Tener mayor plazo de entrega para actividades prácticas	
Cambio de curso donde debe impartirse		

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto de Innovación Docente, UCA 2021-22

4. Resultados

A continuación, se ofrecen los principales resultados alcanzados en la presente investigación. Los argumentos interpretativos presentan una base de análisis cualitativa, pese a que el procedimiento de preparación de los datos es de carácter cuantitativo. Es decir, la base de datos que se ha construido para proceder a su análisis, permite dar cuenta del porcentaje de presencia o ausencia de determinados discursos y su peso sobre el total de los testimonios emitidos.

Se deja para futuros trabajos el análisis cuantitativo de la información recogida, priorizando aquí conocer la tipología de discursos y su significado social, tratando de analizar, de esta forma, diferencias discursivas entre informantes y sus futuras implicaciones para la calidad de la docencia universitaria.

En este sentido, la reflexión se estructura según el curso de procedencia del estudiantado y siguiendo, como hilo argumental, en la medida de lo posible, las categorías de análisis planteadas en el apartado metodológico.

Por su parte, y para garantizar el anonimato, el código que se asocia a cada extracto discursivo que de forma literal se incluye en el análisis, hace referencia a: El curso -de primero a cuarto-, el Grado -C: Criminología, D: Derecho-, y la numeración otorgada al informante, tras ordenar los testimonios, según curso y Grado.

4.1. Alumnado de Primero de Grado: La universidad como mecanismo de crecimiento personal e integración social, incluso en contextos de pandemia

Sorprende constatar tras el análisis de los testimonios vertidos por el alumnado de primer curso de Grado (n=55), cómo estos no aluden a la pandemia con la misma intensidad y significado con lo que lo hacen los estudiantes de segundo, tercero e incluso cuarto curso, pues, como se observa en sus discursos, para los más jóvenes, la verdadera ruptura en sus trayectorias vitales viene marcada no tanto por la crisis sanitaria cuanto por la entrada en el espacio universitario, lugar que les resulta totalmente novedoso en comparación con su etapa formativa anterior.

En este sentido el discurso sobre la pandemia, realidad que les ha marcado, al menos a nivel formativo, al igual que al resto de sus compañeros/as de Grado, se diluye en favor del descubrimiento que supone para ellos la llegada a un espacio desconocido y todo lo que conlleva -cambio de lugar de residencia, salida del núcleo familiar, nuevas amistades, compañeros y profesorado, responsabilidades y atribuciones competenciales novedosas etc.-, y que afrontan, empleando sus mismos calificativos, con “nervios”, “entusiasmo”, “miedo al cambio”, “incertidumbre”, “desconcierto”. Valgan como ejemplo, al respecto, los testimonios que se incluyen a continuación.

“Me gusta, no sé..., esa diferencia, de una mayor libertad a comparación de los estudios que hice anteriormente” (1C_4).

“Llegué a la universidad con ganas de estudiar la carrera que me gusta y de conocer a gente nueva. Vivo a cuatro horas de Cádiz, por lo que me tuve que alejar de mi familia, amigos y entorno para vivir esta experiencia” (1C_11).

“Es un ambiente muy diferente al del instituto, donde casi nadie juzga ni critica a otros. Me ha encantado hacer amigos poco a poco y ver caras nuevas” (1C_13).

“He notado un gran cambio con respecto al instituto, pues siento que ahora tenemos más libertad e independencia para organizarnos a nuestra manera” (1C_17).

“La primera vez que pisé la universidad fue el 22 de septiembre de 2021, fue un día lleno de nervios, ya que realmente de ese día dependería todo. La experiencia en sí me ha sorprendido mucho, tanto para bien como para mal” (1_49).

Además, la propia terminología que emplea el estudiantado de primer curso, denota el peso que aún parece tener su etapa educativa previa. “Maestro”, “pupitre”, “lección”, “patio”, “recreo”, se convierten en expresiones recurrentes en sus testimonios, utilizando en muchos casos la educación secundaria y el instituto como su marco discursivo de referencia.

“Lo que más me gusta es que haya talleres informativos de vez en cuando en el patio de la UCA” (1C_1).

"[...] Las sillas son incómodas y si las lecciones son de dos horas seguidas, a veces incluso me desconcentra esa incomodidad" (1C_7).

"[...] Si no hay un recreo entre clase y clase, dos horas seguidas, se hace insoportable. Hacen falta descansos" (1C_19).

Por otra parte, conceden gran importancia y valoran positivamente el apoyo emocional que les pueda brindar el profesorado, demandan estilos docentes y de bienvenida a la universidad, caracterizados por la cercanía, el afecto, la familiaridad o el trato personalizado e individualizado, alejados del anonimato o indiferencia que pudiera estar detrás de una presencia numérica de estudiantes en el aula o en la universidad en general, comparativamente más alta que en el periodo vivido en los cursos previos.

"[.....] Con respecto a sus profesores, la mayoría presenta preocupación por su alumnado" (1C_3).

"La universidad no es como te la pintan, ya que los maestros no son tan distantes como todo el mundo dice que van a ser" (1C_5).

"Sobre la universidad, es que desde el primer día nos acogieron de manera que nos sentíamos en casa" (1C_6).

"[...] Es la primera vez que muchos profesores ni me miran al entrar, ni me preguntan cómo estoy, o ni siquiera un 'buenos días' o un 'adiós'. Sé que somos ya mayores, pero al ser nuestro primer año, podrían tener un poco de cariño hacia nosotros" (1C_13).

Cabe decir, además que, aun cuando están en las etapas iniciales de sus procesos formativos universitarios, el estudiantado de primer grado se siente capaz de identificar y así lo expresa con rotunda claridad, algunos de los rasgos que para ellos definen a un buen profesorado y a un estilo docente de calidad, así como sus implicaciones para el alumnado, en el medio/largo plazo:

[...] "Es una asignatura en la que es importante pensar, no sólo aprender los temas de memoria" (1C_18).

"Me gusta la organización de la asignatura y la ayuda que me proporciona en un futuro para mi Trabajo de Fin de Grado" (1C_21).

"Me parece muy interesante introducir, tanto en la práctica como en la teoría elementos audiovisuales como películas etc., que nos ayudan a entender el contenido de la asignatura" (1C_26).

[...] "Creo que las clases nunca deben limitarse a leer un power point, eso ya sabemos hacerlo nosotros, lo puedo leer en mi casa. Eso hace que las clases sean aburridas" (1C_32).

"La simpatía, amabilidad y cercanía de las profesoras ha ayudado a crear un ambiente de trabajo cómodo en clase, que ha facilitado el aprendizaje de la asignatura" (1C_39).

"Los trabajos en equipo, de grupo, han sido para mí de lo más gratificante de la asignatura y lo que más me ha impresionado ha sido el dinamismo de las prácticas, lo que nos motiva a venir y querer aprender más" (1C_48).

"No me gusta que algunos docentes no usen micrófono o no hablen más fuerte durante las clases, porque somos tantos alumnos que no se oye nada. Encima como llevan mascarilla, tampoco ayuda nada, en muchas clases no me entero ni de la mitad porque no oigo absolutamente nada. Creo que se debería cambiar urgentemente" (1C_53).

"El personal del centro, como los docentes, la gran mayoría me parecen "robotizados", no aportan el dinamismo que necesita una clase, sin hacerla apenas interactiva. Algunos se dedican a leer el power point de siempre, sin explicar verdaderamente lo que hay que entender del mismo" (1C_55).

En su conjunto, y al menos para el caso del estudiantado de primer curso de Grado analizado en este trabajo, la universidad puede considerarse como un medio a través del cual ir avanzando en su proceso madurativo, del que parecen demandar aspectos vinculados con su etapa educativa previa y donde la pandemia no ocupa el centro de sus discursos o, al menos, no parecer ser el foco de atención sobre el que contextualizar su llegada a la educación superior.

Este último hecho podría explicarse porque aun cuando se han introducido en la vida universitaria manteniendo ciertas prácticas excepcionales, vinculadas a las imposiciones derivadas de la crisis sanitaria (uso de mascarillas o distancia de seguridad), su incorporación se ha hecho principalmente en régimen de presencialidad y, por tanto, en la forma habitual y más extendida de funcionamiento del espacio universitario y de participación, en cuanto estudiantado, en el mismo.

4.2. Alumnado de Segundo de Grado: Estrategias adaptativas al ámbito universitario en contextos de pandemia

El alumnado que cursó segundo de Grado en el año académico 2021-2022 y que ha participado en esta investigación (85 testimonios de Criminología y 49 de Derecho), se inició en sus estudios universitarios el curso anterior bajo un contexto excepcional participando de la vida universitaria, en diferentes momentos, bajo las tres modalidades que impuso la pandemia (online, semipresencial y presencial), lo que viene a explicar, en buena medida, sus discursos mayoritarios así como diferenciales con respecto a sus compañeros/as que cursaron primer Grado en el curso académico 2021-2022.

En sus testimonios se hace mucho más explícito la alusión a la pandemia y su valoración diferencial sobre diferentes aspectos vinculados con las distintas modalidades docentes que impuso la misma. A la vista de los

testimonios que figuran a continuación, el alumnado prefiere claramente, la docencia presencial a la online. Entre la docencia multimodal y la online, prefieren ésta última.

La docencia online ahorra coste de tiempo, de carácter económico y de desplazamiento, y supone un modelo de “docencia segura” en términos sanitarios, pero la docencia presencial facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción entre los estudiantes y entre el profesorado-alumnado, a la vez que resulta más interesante y atractiva.

“En mi opinión, el primer año con la pandemia estuvimos bajo modalidad online y dejaba mucho que desear con respecto a la resolución de dudas” (2C_1).

“Lo que más me ha costado fue adaptarme al modelo online, concretamente el año pasado” (2C_2).

“He vivido una buena experiencia, pero el primer año que fue online, no lo pude disfrutar bien” (2C_3).

“Aunque el uso de la tecnología, nos permitiera dar clases en una situación tan difícil, la docencia presencial sigue siendo mucho mejor que la virtual. Estar en el aula y sentir el ambiente universitario influye mucho, o al menos en mi caso, en el rendimiento académico, en las ganas de estudiar e ir avanzando. Por esta razón considero que este segundo curso ha sido mucho mejor que el anterior. He estado más motivado, he atendido mucho más en clase y he aprendido más” (2C_4).

“Las bondades de la tecnología son muchas, pero la docencia presencial las supera con creces. Estar en el aula y sentir el ambiente de clase, hace que todo lo que significa la universidad, cobre sentido” (2C_79).

“[...] Con respecto a la docencia multimodal o semipresencial, no me ha resultado cómodo el tener que realizar las consultas por correo y no recibir respuesta del profesorado, entre otras cosas” [2C_5].

“[...]Lo que menos me gusta es la distancia social que tienen algunos profesores con sus alumnos, quizá fue por el covid, pero sus relaciones son muy frías” (2C_6).

“En la época de máximo apogeo del covid, la vida universitaria la vi como muy rutinizada e impersonal, además de aburrida. No conocer a personas es lo que menos me gustó” (2C_7).

“La vida universitaria es complicada, a veces es tranquila, sobre todo cuando era online. Te permitía estar con la comodidad de tu casa sin riesgo a contagiarte [...]” (2C_8).

“[...]Ahora que he vivido las dos modalidades, prefiero sin duda alguna online. Creo que hay una gran desorganización a la hora de sentarnos en las mesas respetando la distancia, no hay hueco...” (2C_10).

“[...]Lo que más me ha gustado es que al no ser de la localidad de la universidad, perdía menos tiempo en camino y lo podía aprovechar para otras cosas. Lo que menos los exámenes online, puesto que había mucho menos tiempo y no te daba tiempo a exponer todo lo que te sabías” (2C_14).

“[...] Mantenerse concentrados y atentos en clases online era muy difícil. Es verdad que muchos profesores actuaron muy bien, haciendo las clases más dinámicas, poniendo ejercicios, haciendo que no fuese difícil prestar atención” (2C_17).

“En mi opinión la docencia online pierde mucha eficacia en cuanto al aprendizaje, motiva menos a los alumnos y en mi caso produce más agobio y estrés. Además, ayuda mucho a distraerse y prestar menos atención. Lo que más me ha gustado ha sido la comodidad al no tener que desplazarme, lo que menos la poca comunicación e interacción entre las personas y la dificultad en las condiciones de ciertos exámenes” (2C_18).

“En las clases online, el ambiente era mucho más impersonal, más frío, menos cercano y se sentía mucho menos como un ambiente de clase, porque estábamos en casa lo que hacía que también se conectase muy poco con los profesores. En la modalidad presencial noto mucho esa conexión profesor-alumno, y el compañerismo, el contacto con los demás compañeros, lo bien que sienta un descanso con tus compañeros, hablando fuera de la clase” (2C_21).

“He notado mucho la presencialidad, a la hora de las explicaciones, ya que en clase me entero mucho mejor” (2C_25).

“[...]Asistir a clases a través de una pantalla en casa era algo totalmente inadecuado para sentirse atraído por una asignatura día tras día” (2C_26).

“[...] El simple hecho de atender a una pantalla, me provocaba aburrimiento y muchas veces me dormía sin darme cuenta” (2C_41).

“Prefiero las clases presenciales, ya que la forma de interactuar es más directa y cercana” (2D_2).

“Prefiero clases presenciales, con una dinámica más activa y práctica, que, al final, es con lo que más se aprende” (2D_33).

“Respecto a las clases online, la poca ventaja que guardaban era el ahorro del transporte. Sin embargo, perdía toda la interacción y ventajas de acudir al centro” (2D_3).

“Lo que más me ha gustado de la docencia online es que llegaba siempre a tiempo a la clase, puesto que era muy cómodo darlas desde mi habitación” (2D_16).

“La docencia presencial es la mejor, la online se vuelve muy monótona y pesada, más si las clases son enteras teóricas” (2D_11).

“La docencia multimodal no me ha gustado, ya que la semana que tocaba en casa, las clases eran casi imposibles de seguir, pues las cámaras y los micrófonos instalados en las clases, no funcionaban bien” (2D_15).

“Me gusta más la modalidad presencial, la multimodal, para mí, sin duda, es la peor” (2D_43).

“Lo que menos me ha gustado han sido las mascarillas y ver las clases a la mitad de aforo, unido a la docencia multimodal, que resultó bastante tediosa” (2D_29).

Por otra parte, llama la atención el hecho de que el alumnado de segundo Grado, se atreva a plantear en sus testimonios más propuestas de mejora y de mayor calado que los alumnos de primer curso, quizá porque éstos tienen menor experiencia como estudiantes universitarios. Estas propuestas las articulan según donde sitúen el foco de atención en relación a su responsabilidad de implementación y puesta en marcha, ya sea la universidad como institución, ya sea el profesorado en particular.

De manera específica, a nivel institucional plantean las siguientes propuestas de mejora:

Mejorar la plataforma de docencia online (2C_14; 2D_49), o la conexión wifi para evitar la caída de la plataforma del campus (2C_23; 2C_48); hacer un óptimo acondicionamiento de los espacios de ocio y tiempo libre como mesas de picnic, bancos, césped, (2C_15; 2C_44); la iluminación del campus por la noche (2C_28); mejorar el mantenimiento/equipamiento de los recursos de las aulas y que tienen que ver con la calefacción, el aire acondicionado, enchufes, ventilación, comodidad y disposición del mobiliario o asignación de aulas (2C_21; 2C_34; 2C_58; 2C_59).

También muestran su interés por hacer más actividades diferentes fuera de las aulas y que se les dé mayor publicidad, pues permiten conocer gente, pasarlo bien o aprender cosas distintas respecto a las que aprendes en clase (2C_39). En este mismo sentido, alaban el desarrollo de actividades extrauniversitarias para sentirse comunidad UCA, tales como excursiones, equipos deportivos de fútbol o volley (2C_60).

Demandan una mayor publicidad y conocimiento de la oferta formativa y extracurricular que ofrece la universidad, a través de un día de convivencia al inicio de curso (2C_78).

En cuanto a la propia docencia y la capacidad de introducir mejoras a nivel institucional, solicitan re-elaborar los horarios, sobre todo para los alumnos que cursan dobles titulaciones (2C_51; 2C_80; 2C_81; 2C_84; 2D_23; 2D_24; 2D_34).

Por su parte y desde el punto de vista puramente educativo y docente, los estudiantes proponen que el profesorado:

Realice actividades prácticas con cosas que en un futuro sirvan para el desempeño de su trabajo (2C_19; 2C_77); introduzca descansos entre clase y clase (2C_37; 2C_47; 2C_64; 2C_72) y/o se acorte la propia duración de las clases teóricas, sobre todo si la docencia es online (2C_40; 2C_67; 2C_68; 2C_70).

Por otra parte, el alumnado demanda del profesorado mayor dinamismo de las clases, tanto teóricas como prácticas, con movimientos por el aula, la voz, uso del micro o interacción con el alumnado (2C_52) y fomentando la participación activa de los estudiantes (2D_4).

Así mismo, el estudiantado cree que es mejorable el sistema de evaluación de muchas asignaturas, no tanto de exámenes memorísticos, sino haciendo prácticas que verdaderamente lo fueran, y que tuvieran más peso en la evaluación global (2C_53).

Por último, pero no menos importante, el alumnado considera necesario mejorar la formación de los profesores en el ámbito tecnológico y en el uso de herramientas audiovisuales, déficit que se ha puesto de manifiesto, de forma abrupta, con la pandemia (2D_1; 2D_8; 2D_20; 2D_40; 2C_81).

En su conjunto, puede decirse que el alumnado de Segundo Grado, ya sea de Criminología o de Derecho, manifiesta claramente una predilección por la modalidad de docencia presencial, por los beneficios sociales, en términos de interacción y crecimiento personal que asocian a la misma. Además, desde su perspectiva, la docencia presencial facilita y mejora la capacidad de motivación y concentración del alumnado, así como el entendimiento y aprendizaje del temario, sea este, a priori más difícil de “digerir” por su componente normativo y jurídico, sea más sociológico, que perciben a priori, más sencillo y fácil de asimilar y entender.

Así mismo, el estudiantado reconoce ciertas bondades de la docencia online, al convertirse en una “docencia segura” desde el punto de vista sanitario y por el ahorro económico y de tiempo que supone. Por su parte, la mayoría coincide en mostrar su mayor desconcierto e insatisfacción con la docencia multimodal, pues, desde su perspectiva, hace más difícil la organización de su propia vida personal y familiar.

Sutiles diferencias parecen apreciarse entre los alumnos de Criminología y Derecho en torno a sus percepciones sobre la docencia de las disciplinas específicas en el marco de las cuales se implementó el proyecto de investigación que se viene analizando. Estas diferencias pueden venir explicadas precisamente por la propia naturaleza de las disciplinas, donde a lo jurídico el alumnado demanda manejo de legislación, jurisprudencia y explicación de la teoría con supuestos prácticos; frente a lo sociológico, donde impera un deseo por parte del estudiantado de actividades prácticas de debate y de escucha a expertos, donde además, solicitan que el contenido y explicación de la materia se acerque lo más posible a la realidad de las problemáticas sociales que les preocupan, demandando igualmente, una mayor vinculación en las explicaciones docentes, de lo social con lo criminológico.

Por lo demás, el alumnado de segundo Grado, como ha quedado expresado en párrafos anteriores, articula auténticas propuestas de mejora que redunden en la calidad de la docencia, sea ésta online, multimodal o presencial y, en última instancia, en la propia calidad de la universidad como institución socio-educativa de referencia.

4.3. Alumnado de Tercero de Grado: Condescendientes, a la vez que críticos con la universidad, incluso en contextos de pandemia

El alumnado de tercer curso de Grado cuenta con dos rasgos diferenciales con respecto a los estudiantes de cursos inferiores. En primer lugar, tienen mayor experiencia en cuanto estudiantes universitarios, lo que pudiera hacerles sentir con mayor capacidad de emitir posiciones críticas sobre diferentes aspectos relacionados con la educación superior. Además, han vivido toda su carrera universitaria bajo el contexto de la pandemia, incluso en el momento álgido de la misma, excepción hecha de los primeros meses de su primer año académico en la universidad (curso 2019-2020) donde vivieron un breve periodo prepandémico.

Todo ello puede servirnos para contextualizar la lógica de los discursos que emitieron en sus testimonios y su significado implícito, entender las expresiones y terminología que emplean y el sentido atribuido a las mismas.

“Cursar una carrera en sí ya es un cambio drástico cuando tu base es un instituto con sus métodos y evaluaciones, pero es más difícil cuando crees que has ubicado tu mente en la realidad de que estás viviendo otra cosa y de pronto, te encierran. En mi caso, cursé el primer cuatrimestre de primero de forma presencial y luego el resto online hasta que se pasó al modelo multimodal. Bajo mi punto de vista, se nos sobrecargó de trabajo por el hecho de que se pensaba que teníamos más tiempo y disponibilidad. Tanto a alumnos como a profesores nos cambió tanto mental como actitudinalmente” (3C_11).

“Dadas las circunstancias en las que nos hemos visto envueltos, considero que la universidad actuó bien y rápidamente, ya que supuso un cambio de la noche a la mañana, aunque el proceso de adaptación a una modalidad online fue difícil para todo el mundo.” (3C_1).

“Como estudiante de doble Grado, me gustaría una reducción de las horas al día de las que tengo clase, pues prácticamente no tengo tiempo para dedicar a otras cosas que no sea la universidad. Para ello propongo la eliminación de asignaturas menos útiles que me he encontrado en la carrera” (3C_6).

“Con carácter general cabría destacar el “abuso” por parte del profesorado de las prácticas. Con esto me refiero a que ha habido, sobretodo en la modalidad online y semipresencial, asignaturas en las que había practicas semanales que requerían de varias horas de trabajo, o, prácticas finales que requerían multitud de reuniones con los compañeros para poder llevarlas a cabo, teniendo ambas en común la poca puntuación que recibían respecto a la nota final de la asignatura” (3C_8).

“La modalidad online tiene más inconvenientes puesto que se depende del internet disponible y del ambiente familiar. En la medida de lo posible, prefiero presencial” (3C_2).

“A consecuencia de la COVID-19, no hemos podido apenas relacionarnos, hacer actividades, realizar prácticas etc.,. Creo que hemos perdido muchas experiencias nutritivas para nuestra persona y nuestro futuro” (3C_14).

“Estos dos últimos cursos podrían definirse bajo el concepto de caos, tanto por parte de la facultad como por parte del alumnado. Pienso que la modalidad online no ha servido a nadie y ha dificultado la enseñanza, aunque haya sido más cómoda” (3C_17).

“la vida universitaria con todos los cambios de modalidad ha sido un poco caótica. Lo que mejoraría sería recuperar todas las prácticas que perdimos por la pandemia” (3C_18).

“En mi opinión, la docencia multimodal es la peor opción, o todo presencial o todo online” (3C_23).

“[...] la eliminación de prácticamente todas las prácticas y la imposibilidad de recuperarlas y hacerlas posteriormente ha sido lo más decepcionante, en cuanto a estudiante. Se pierde la experiencia” (3C_32).

“La docencia multimodal online no está al nivel de la docencia presencial, ni de lejos, se carga mucho más al alumnado, en todos los aspectos. Es más, en mi caso empeoré a nivel mental muchísimo, más ansiedad y estrés, algo que me influyó en otros ámbitos” (3C_39).

“Los dos primeros años de universidad no han sido como esperaba por el covid. Sin embargo, aunque al principio fuese un caos, creo que al final los profesores hicieron un gran esfuerzo en la modalidad online” (3C_44).

En su conjunto, el alumnado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz que durante el curso académico 2021-2022 estaba en tercero de Grado y que participó en esta investigación, se muestra comparativamente más crítico que los informantes que estaban en primero y segundo curso, con las consecuencias que tanto para su vida académica como a nivel personal ha tenido la crisis sanitaria.

Es recurrente en sus discursos la sensación por ellos percibida de ‘pérdida’ que asocian, fundamentalmente, con un déficit de oportunidades formativas, sobre todo a nivel práctico, elementos que consideran indispensables para completar con calidad su proceso educativo en la universidad. Además, junto a la referida pérdida de la dimensión aplicada y práctica asociada a la formación académica, el alumnado de tercero de Grado alude a la merma de oportunidades asociadas a la juventud en términos de ocio, socialización y de encuentro extraacadémico, que el espacio universitario difícilmente podía brindar en un contexto de absoluta excepcionalidad, que requería priorizar lo sanitario sobre cualquier otra cuestión competencial que pudiera asociarse tradicionalmente a la enseñanza superior.

Finalmente, aunque el estudiantado de tercero de Grado muestra una mirada especialmente crítica en cuanto a la capacidad de la universidad para adaptarse a la repentina y novedosa realidad que suponía el contexto de pandemia, reconocen el esfuerzo realizado por la propia institución en general, y por el propio profesorado en

particular, para tratar de adecuarse en tiempo record a un contexto desconocido, que requería la implementación de medidas urgentes y sobre las que no se disponía de experiencia previa, al objeto de preservar la salud de la comunidad universitaria, por encima de cualquier otra atribución competencial vinculada a la misma.

4.4. Alumnado de Cuarto de Grado: Nostálgicos y con mirada hacia el futuro, más allá de un contexto de pandemia

El alumnado que participó en esta investigación en cuanto estudiante de cuarto de Criminología durante el curso académico 2021-22 en la Universidad de Cádiz, en general, tiene un discurso semejante al de los estudiantes de tercer curso, aun cuando su mirada viene a ser algo más nostálgica, dado que terminan sus estudios de Grado y ven, algo más de cerca que el resto, su futura incorporación al mundo laboral.

En este sentido, de sus propios discursos cabe vislumbrar cierto pesimismo en la forma de añoranza, sensación de tiempo irrecuperable, así como un balance ambivalente de su paso por la universidad, que en ocasiones va más allá del contexto de pandemia que han vivido, durante buena parte de sus procesos formativos.

"[...] La vida universitaria vivida en estos cuatro años la considero como una montaña rusa, la cual se ha roto varias veces. Con las restricciones, no considero que mi promoción haya experimentado al máximo esta vida universitaria" (4C_2).

"La pandemia nos ha limitado la vida universitaria y la vida en general de numerosas formas [...]. Es normal, la pandemia nos pilló por sorpresa y nadie estaba preparado para ello" (4C_9).

"[...] Nos ha tocado vivir una situación novedosa y de emergencia donde se han intentado tomar las mejores medidas dentro de la universidad y para el alumnado. A veces lógicamente nos hemos enfrentado a un vacío total de encontrarnos perdidos y no saber qué decisión es mejor" (4C_14).

"La vida universitaria ha sido una experiencia personal maravillosa y un gran paso para el crecimiento personal, incluso en época de confinamiento. Los malos recuerdos, aunque pocos pertenecen a esa época [...]" (4C_22).

"Con respecto a la docencia multimodal y online, tengo la sensación agrídulce de haber perdido dos años de carrera" (4C_17).

"Una experiencia muy bonita, que me ha permitido crecer en diversos aspectos, tanto a nivel personal como académico, y he podido formarme en un grado que era mi sueño desde pequeño. Además, he tenido la oportunidad de conocer a muchas personas consideradas amigos/as y de ser alumno de grandes profesionales en sus materias" (4C_23).

"Me parece que la etapa universitaria es una etapa muy bonita, pero con la pandemia creo que no la hemos podido aprovechar al completo" (4C_24).

"Teniendo en cuenta que prácticamente la mitad de la carrera ha sido online, tampoco puedo dar una opinión objetiva, pero, en general, una gran experiencia que merece la pena vivir" (4C_26).

Junto a esta valoración ambivalente de su paso por la universidad, donde para ellos, primero y cuarto curso de Grado fueron años presenciales, mientras que segundo y tercero de Grado, fueron cursos con modalidad online y/o multimodal, el hecho de estar en un último año académico, les hace que de manera recurrente identifiquen lo que para ellos es el principal déficit de sus procesos formativos, y que alude, como muestran los siguientes testimonios, a la dimensión de aplicabilidad práctica de los contenidos teóricos adquiridos durante la etapa universitaria.

"A la vuelta a la semipresencialidad se reanudaron las clases, pero no las prácticas, siendo este uno de los ámbitos en los que nos hemos visto más perjudicados" (4C_3).

"He echado en falta más prácticas y más trabajos en el exterior. Considero que una vez acabada la carrera dispongo de muchos conocimientos teóricos, pero no sé cómo aplicarlos en la práctica" (4C_5).

"La universidad debería mejorar su organización, especialmente en las prácticas de cuarto año" (4C_20).

"Se podría mejorar el tema de las prácticas, tanto las que realizamos durante el curso como las curriculares [...]" (4C_26).

"Salgo preparada de la universidad a medias y eso no me gusta. Tengo muchos conocimientos y otros que se han quedado por el camino, al haber perdido buena parte de las actividades prácticas propias de esta carrera" (4C_34).

"La carrera debería haber sido más práctica, aun teniendo en cuenta el contexto de pandemia" (4C_36).

"Me ha gustado tanto las asignaturas como el profesorado; el problema ha sido la escasa realización de prácticas de laboratorio, incluso antes de la pandemia [...]" (4C_40).

5. Discusión y conclusiones

El proyecto de innovación docente, del que se ha dado amplia cuenta en este trabajo, y que se aplicó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2021-2022, ha puesto de manifiesto la significativa capacidad del estudiantado de Grado para articular diferentes reflexiones a partir de su experiencia sentida sobre el espacio universitario, en momentos de absoluta excepcionalidad como los vividos durante la crisis del COVID-19.

En su conjunto, los resultados de este trabajo vienen a mostrar que, ya sea porque el alumnado se muestre feliz o expectante ante la novedad que supone la entrada en la espacio universitario, ya sea porque se muestren especialmente críticos con el mismo, ya sea porque desarrollen actitudes de condescendencia e incluso de nostalgia ante el fin de su etapa formativa, la pandemia, a través de la experiencia vivida por el estudiantado universitario, se

convierte en un contexto de excepción para (re)pensarnos en nuestro quehacer como docentes y como institución educativa. En definitiva, la pandemia como posible motor de cambio y de transformación universitaria.

La voz del estudiantado ha puesto de manifiesto su clara preferencia por la docencia presencial, el reconocimiento de las potencialidades así como las debilidades de la enseñanza remota de emergencia y la necesaria mejora tanto de la formación digital del profesorado universitario como de los recursos disponibles para la docencia online.

Por su parte, esta experiencia piloto podría considerarse como el inicio de un nuevo o al menos método complementario a las tradicionales encuestas de evaluación docente que cada año hace el alumnado universitario sobre el profesorado. Además, sería un instrumento que recogería no sólo información cuantitativa como la que se extrae, por lo común, de las encuestas, sino de carácter cualitativo, pues se podría conocer el significado percibido que el estudiante emite al ejercicio docente.

Del mismo modo podría ser un instrumento novedoso, no sólo al conocer la opinión cualitativa que el estudiantado emite sobre el profesorado sino de la propia institución universitaria en su conjunto, lo que podría ser una información muy valiosa de cara a la propia gestión, planificación e implementación de políticas universitarias, que se adapten a contextos excepcionales como los vividos con la crisis sanitaria del covid-19 y que puedan responder a las necesidades percibidas por el estudiantado al respecto.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del Proyecto de Innovación Docente denominado “*Virtualización y digitalización de la vida universitaria: Las voces del alumnado en contexto de pandemia*”, que fue concedido por la Unidad de Innovación docente de la Universidad de Cádiz, para su implementación durante el curso académico 2021-22. La autora del texto quiere mostrar un agradecimiento especial a Andrea Lozano Torrejón, por su participación en el mencionado proyecto como alumna en prácticas y su encomiable trabajo en la codificación y plan de análisis de los testimonios emitidos por el estudiantado que ha participado en este trabajo y cuyos discursos constituyen el material cualitativo base de este trabajo.

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Gallardo, L.M.G., y Buleje, J.C.M. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Investigación educativa*, 14(25), 209-226.
- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D. y Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina*, (78), 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gómez Suárez, A.; Vázquez Silva, I. (2022). Universidad, pandemia y desigualdad: el “ser-para-sí” y el “ser-para-otros” en la Academia, *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), pp. 13-25. <https://doi.org/10.5209/infe.77735>
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hawie Lora, I. (2021). La doble pandemia: violencia de género y COVID-19. *Advocatus*, (039), 103-113. <https://doi.org/10.26439/advocatus2021.n39.5120>
- Jiménez, J.C. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods* Volume 19: 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Paricio del Castillo, R., Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, vol 37, número 2, pp 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pedreira Massa, J.L (2020). Salud mental y covid 19 en infancia y adolescencia: Visión desde la psicopatología y la salud pública, *Rev Esp Salud Pública*, vol 94, e1-17.
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García García, L., Lorenzetti, G. y (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro.
- Vall-Roqué, H., Andrés, A., Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por covid 19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y del malestar emocional en adolescentes y jóvenes en España. *Psicología Conductual*, vol. 29, nº2, pp 345-364. <https://doi.org/10.51668/bp.8321208s>
- Valenzuela García, H. (2020). Teletrabajo y amplificación de la desigualdad en la sociedad post-pandemia española. *Revista Andaluza de antropología*, vol 19, pp14-36. <https://dx.doi.org/10.12795/RAA.2020.19.02>