



# El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal<sup>1</sup>

The reset of student participation: An analysis of participation tools, dynamics and perceptions in a blended learning context

BRUNO ECHAURI-GALVÁN

*Universidad de Alcalá, España*

*bruno.echauri@uah.es*

*<https://orcid.org/0000-0002-7055-5699>*

SILVIA GARCÍA-HERNÁNDEZ<sup>2</sup>

*Universidad de Alcalá, España*

*silvia.garciah@uah.es*

*<https://orcid.org/0000-0001-8276-604X>*

## Resumen:

Conseguir la participación e implicación del alumnado en el desarrollo de cada asignatura es un inveterado desafío de la educación superior. A partir de esta premisa, el presente artículo se centra en estudiar los niveles participativos en entornos virtuales y presenciales del estudiantado del tercer curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá. Más concretamente, nuestro análisis trata de comparar las impresiones

## Abstract:

Achieving student participation and involvement in the development of each subject is a long-standing challenge in higher education. On the basis of this premise, this article focuses on studying the levels of student participation in virtual and face-to-face education environments in the third year of the degree in Modern Languages and Translation at the University of Alcalá. More specifically, our analysis aims to compare students' general impres-

## 1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Echauri-Galván, B. y García-Hernández, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 133-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.494341>

## 2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Silvia García Hernández. Departamento de Filología Moderna. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Caracciolos, Trinidad, 3. 28801, Alcalá de Henares (España).

generales del alumnado sobre su participación en ambos contextos, explorar la posible evolución con respecto al grado de participación virtual del curso anterior (año del cierre universitario por la pandemia de COVID-19) y sondear su opinión sobre las herramientas de participación utilizadas por el profesorado para subrayar las que consideran más y menos útiles en cada entorno. De cara a alcanzar estos propósitos, se llevó a cabo un estudio que concatena una vertiente cuantitativa y otra cualitativa a través de dos procedimientos coalescentes de recogida de datos: un cuestionario en línea y un grupo de discusión virtual posterior. Al primero respondieron un total de 47 estudiantes de 70 posibles, mientras que en el segundo participaron cinco discentes. El análisis de la información recabada consolida la participación como un aspecto problemático en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos entornos, aunque dibuja también una mejoría interanual en contextos virtuales. Del mismo modo, los resultados muestran una aprobación general de los instrumentos empleados por el profesorado para intentar incrementar los niveles participativos tanto en las sesiones remotas como en las sesiones en aula.

**Palabras clave:**

Participación estudiantil; aprendizaje semipresencial; enseñanza superior; recursos educacionales; cambio tecnológico.

sions of their participation in both contexts (on-site teaching and virtual teaching during the university closure due to the COVID-19 pandemic) and to probe their opinion on the participation tools used by the teaching staff with a focus on which of those tools they consider most and least useful in each context. To achieve these aims, a two-stage study combining quantitative and qualitative data was developed through two coalescent data collection procedures: an online questionnaire responded by 47 out of 70 students and a subsequent virtual discussion group with five students. The analysis of the information collected consolidates participation as a problematic aspect in the teaching-learning process in both environments, although it also shows a year-on-year improvement in virtual contexts. Similarly, the results show a widespread support of the instruments used by teachers to boost the levels of student participation in both online and face-to-face sessions.

**Keywords:**

Student participation; blended learning; higher education; educational resources; technological change.

**Résumé:**

Obtenir la participation et l'implication des étudiants dans le développement de chaque matière est un défi invétéré dans l'enseignement supérieur. Partant de cette prémisse, cet article se concentre sur l'étude des niveaux de participation dans des environnements virtuels et présentiels chez des étudiants de troisième année du cours de licence en Langues modernes et traduction à l'Université d'Alcalá. Plus précisément, notre analyse vise à comparer les impressions générales des étudiants sur leur participation dans les deux contextes, explorer la possible amélioration des degrés de participation virtuelle par rapport à l'année scolaire précédente (année de la fermeture de l'université à cause de la pandémie de COVID-19), et sonder leur opinion sur les instruments de participation utilisés par les enseignants pour mettre en évidence ceux qu'ils considèrent les plus et les moins utiles dans chaque contexte. Afin d'atteindre ces objectifs, on a réalisé une étude qui combine des données quantitatives et qualitatives par deux procédures coalescentes de recueil : un questionnaire en ligne auquel ont répondu 47 des 70 étudiants sondés et un groupe de discussion virtuel ultérieur avec cinq étudiants. L'analyse des réponses consolide la participation comme un aspect problématique du processus d'enseignement-apprentissage dans les deux environnements, bien qu'elle montre éga-

lement une amélioration interannuelle sur les contextes virtuels. De même, les résultats montrent une approbation générale des instruments utilisés par les enseignants pour assurer l'accroissement du niveau de participation des élèves, aussi bien dans les sessions à distance que dans les sessions présentielles.

**Mots clés:**

Participation des étudiants; apprentissage mixte; enseignement supérieure; ressources didactiques; changement technologique.

Fecha de recepción: 01-10-2021

Fecha de aceptación: 02-03-2022

## Introducción

El cierre generalizado de la educación PAÍS provocado por la eclosión de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020 supuso un inesperado paréntesis en la enseñanza presencial a todos los niveles. Pasado más de un año de aquella situación, el sistema universitario en España navega en un entorno bimodal en el que docencia virtual y presencial se mezclan en los programas de distintas instituciones y estudios. Si el confinamiento duro constituyó un enorme reto para las universidades de naturaleza presencial, el escenario mixto en el que nos encontramos hoy sigue implicando un desafío para docentes y discentes poco habituados a la enseñanza en línea. Pero, sin duda, algo hemos cambiado. El salto forzoso a este medio ha hecho que ambos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje se hayan adaptado, en mayor o menor medida, a un entorno hasta ahora poco explorado en muchas instituciones y cuyas diferencias con la educación en espacios físicos tiene implicaciones profundas sobre numerosos vértices pedagógicos. Uno de ellos es la participación estudiantil.

El presente artículo busca profundizar en las experiencias del alumnado en torno a este punto axial de la educación superior en un entorno concreto: el de la enseñanza de la traducción en un modelo híbrido dentro de la Universidad de Alcalá (UAH). En este contexto, el presente estudio se construye sobre dos pilares fundamentales: un cuestionario a estudiantes del tercer curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción y un grupo de discusión posterior orientado a escrutar los puntos menos claros o más llamativos de la información extraída del cuestionario. Sustentada sobre estos dos instrumentos, nuestra investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Pulsar las impresiones del estudiantado en relación con su nivel general de participación y las razones que pueden explicarlo.
- Comparar su percepción sobre su desempeño participativo en entornos virtuales con el del curso anterior.
- Evaluar qué herramientas de fomento de la participación y dinámicas de clase han considerado más y menos efectivas.
- Subrayar las diferencias percibidas entre su participación en entornos virtuales y presenciales.

## Marco contextual

Tal y como señalan Imbernón y Medina (2008), el cambio de paradigma que, para la educación universitaria española en general, supuso la implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, ha convertido la participación estudiantil en elemento imprescindible para el desarrollo de una asignatura y la adquisición de un aprendizaje realmente significativo. En un escenario de transición entre la transmisión unidireccional de conocimiento y las metodologías de aprendizaje activo, la participación se convierte en un vector necesario para el desarrollo integral del alumnado y su aprendizaje (Hidalgo y Perines 2018) y su impacto sobre la formación superior se multiplica: participar refleja implicación, genera dinámicas de aula eficaces y es una pieza fundamental en el impulso a la motivación del estudiantado. Entre muchas otras cosas.

La afirmación anterior puede constatarse al comprobar que la participación del alumnado es uno de los principales ejes de los nuevos métodos de evaluación, alejados del tradicional examen escrito y más cercanos a modalidades de evaluación participativas como la autoevaluación o la coevaluación (Lukas-Mujika et al., 2017), pero también una pieza central de los engranajes que mueven metodologías cada vez más extendidas entre la comunidad universitaria como las basadas en el aprendizaje colaborativo (Guerra-Santana et al., 2019) o en potenciar la creatividad (De la Torre, 2009; Elisondo, 2018). En este sentido, Álvarez et al. (2020) subrayan que las metodologías participativas fomentan el desarrollo de las competencias, aumentan los niveles de motivación y suponen una mejora de los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, como todo escenario en el que lo colectivo no puede

prescindir de lo individual, la participación crea, también, un contexto dilemático. Según Imbernón y Medina (2008), su centralidad genera una serie de dudas y problemas en torno a cómo implementarla y potenciarla que el profesorado no tiene fácil resolver. Y es que, si bien existen estrategias y recomendaciones sobre cómo impulsarla, se trata de un aspecto multifactorial que debemos ser capaces de enraizar en entornos muy concretos, lo que complica la extrapolación de absolutos. Como señalan ambos autores, la labor docente presenta una casuística variada en la que intervienen, entre otros, elementos como la trayectoria y formación del profesorado, el currículo de su asignatura o el tamaño y características del grupo que deslindan, en mayor o menor medida, nuestra práctica de la de los demás. Por ello, este estudio explora un contexto específico con la intención de cartografiarlo para quienes lo comparten, pero con la voluntad, también, de llegar a todos los compañeros y compañeras que vean reflejada, siquiera parcialmente, su experiencia en la nuestra.

### **Factores de impacto en la participación estudiantil en entornos presenciales y virtuales**

En la actualidad, resulta difícil concebir la enseñanza superior sin una participación activa que aceite sus mecanismos. Varios estudios han demostrado su efectividad a la hora de mejorar la adquisición de contenidos y el rendimiento académico (Bekeering y Ward, 2021), así como su eficacia como elemento motivador que favorece que el estudiantado se involucre en el desarrollo de las clases al concederle mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rol activo en el funcionamiento de las clases genera, además, una mejoría de sus destrezas comunicativas, fomenta un aprendizaje colaborativo e impulsa el desarrollo de su pensamiento crítico (Mundelsee y Jurkowski, 2021; Sánchez-Hernández et al., 2021).

Si la participación se ha convertido paulatinamente en eje vertebrador de la educación superior presencial, su rol en entornos virtuales no se diluye en el cambio de medio. Como señala Berge (1999), buscar la participación estudiantil debe ser inherente a todo modelo remoto que pretenda excentrar la figurar del profesor y dar un mayor papel al discente. En un eco del párrafo anterior, Hrastinski (2008) apunta que la participación, también en entornos digitales, es un factor cardinal del que depende en gran medida el aprovechamiento del aprendizaje, y que po-

tenciara mejora, entre otros, los niveles de satisfacción del estudiantado, sus calificaciones, la asimilación de conocimientos y su percepción de la calidad de las actividades. Estudios más recientes como el de Boada y Mayorca (2019) coinciden en señalar la importancia de la participación activa del estudiantado en entornos virtuales para un mejor aprovechamiento y un aprendizaje más efectivo.

Sin embargo, tal y como apuntan Weaver y Qi (2005), conseguir que la participación del alumnado sea alta es una tarea compleja. Si nos ceñimos únicamente a entornos virtuales, Bento y Schuster (2003) suscriben esta afirmación al tiempo que señalan cómo el profesorado, pese a sus esfuerzos, pocas veces alcanza los niveles de participación proyectados en la planificación del curso. En esta misma realidad profundizan Barría et al. (2014) al recalcar que, en la enseñanza remota, solo una pequeña proporción del estudiantado se involucra realmente, mientras que un amplio porcentaje contribuye poco o nada. Estas opiniones están sin duda fundamentadas si atendemos a la multiplicidad de desencadenantes y a la complejidad de las sinergias que deben tejerse para impulsar la participación en un aula digital en particular y en la educación superior en general.

Y es que el fomento de la participación establece una encrucijada como punto de encuentro para los distintos agentes y elementos involucrados en el desarrollo de cualquier asignatura, ya sea presencial, virtual o bimodal. Si seguimos la división propuesta por Rueda-Pineda et al. (2017), los factores que determinan el nivel de participación estudiantil pueden agruparse en situacionales y disposicionales. Los primeros son aquellos relacionados con la figura del profesor, el volumen de estudiantes en aula y los materiales utilizados. En esta línea, numerosos estudios destacan el indispensable papel del docente como catalizador de los niveles de participación tanto en entornos presenciales (Echiverri et al., 2020) como virtuales (Williams, 2004), ya sea estableciendo un clima de trabajo favorable que incentive el intercambio de ideas (Abuid, 2014), ofreciendo oportunidades de participación al alumnado, tratando sus respuestas de forma adecuada o proyectándose como una figura accesible (Rinaudo et al., 2002).

Del mismo modo, el tamaño de la clase se sitúa como otro de los condicionantes fundamentales en la interacción entre compañeros y con el profesorado. Los estudios de Czekanski y Wolf (2013) y de Molinari y Sánchez-Rosas (2018), entre otros, demuestran que el volumen de estu-

diantes en el grupo condiciona sobremanera los niveles participativos, y que estos son inversamente proporcionales al número de discentes que conforman la clase. Por último, el terreno de los materiales utilizados engloba las distintas herramientas que el personal docente pone a disposición del estudiantado para el trabajo en el aula, la organización de las tareas y los diferentes roles que puede adoptar el discente (Vonderwell y Zachariah, 2014; Rueda-Pineda et al., 2017). Si extrapolamos este factor a entornos virtuales, las características tecnológicas, la preparación y experiencia del alumnado en el uso de las aplicaciones digitales y la transparencia de la interfaz utilizada se suman a la lista de elementos influyentes en la participación (Vonderwell y Zachariah, 2014; Williams, 2004).

Los factores disposicionales, tanto si hablamos de entornos virtuales como de contextos presenciales, están ligados a dos términos clave: personalidad y actitud. Dentro del primero, la timidez (Moliní-Fernández y Sánchez-González, 2019; Rueda-Pineda et al. 2017), la falta de confianza y el temor a las críticas por parte de los compañeros (Rinaudo et al., 2002) se erigen como las causas que, en mayor medida, reducen los niveles participativos en el aula. En lo que respecta al segundo, son la deficiente preparación de la clase, el desconocimiento de la materia y la ausencia de interés los que se perciben como motivos nucleares a la hora de inhibir la participación (Czenkanski y Wolf, 2013; Rueda-Pineda et al., 2017)

Si ahondamos en las singularidades de la participación a través de medios virtuales, cabe recalcar el hecho de que esta pueda darse tanto de modo asincrónico como sincrónico en función de la actividad que se plantee (Estrada-Araoz et al., 2020; Martínez-Uribe, 2008; Sagarra, 2021). Para ilustrar la primera modalidad, pueden listarse los comentarios en foros, el uso de wikis o la grabación de vídeos sobre un tema específico. En lo que respecta a la segunda, sirvan como ejemplo los debates en clase en tiempo real, los comentarios o respuestas a preguntas directas a través del chat, las discusiones en pequeños grupos para profundizar en cuestiones concretas o las dinámicas de aula invertida. Por descontado, existen también herramientas capaces de moverse entre ambas formas de enseñanza-aprendizaje. Muestra de ello son los sondeos o cuestionarios, que pueden rellenarse y comentarse *in situ* o completarse después para que el profesorado los corrija y devuelva o utilice cuándo y cómo estime oportuno.

La combinación de las modalidades precitadas abre la puerta a una participación vehiculada a través de destrezas diferentes. Si algunas de las actividades anteriores deben realizarse de forma escrita, otras requieren movilizar los recursos orales del estudiantado. Esto abre un importante abanico de posibilidades al personal docente, pero también supone un problema cuando la intención es conseguir una participación uniforme y continuada. De hecho, no son pocos los estudios que reportan la falta de homogeneidad en la participación de los estudiantes en el aula debido a diversas razones como pueden ser la timidez, la falta de conocimientos para responder, la rapidez en formular una respuesta, el miedo a equivocarse o simplemente la apatía (Moliní-Fernández y Sánchez-González, 2019). Otros que citan los mismos problemas, sin embargo, proponen precisamente el uso de las TIC como herramienta fundamental para romper estas barreras que dificultan la participación (Merlo Torres et al., 2019).

No obstante, así como sus actitudes ante la participación en clase pueden oscilar notablemente, el estudiantado no es un bloque homogéneo y granítico que acepte o rechace sistemáticamente las mismas herramientas de participación empleadas en el aula virtual. Uno de tantos ejemplos posibles es el uso de los foros. Si contraponemos el estudio de Benítez et al., (2016) con el de Buil et al., (2012) vemos cómo el grado de utilidad de los foros según el estudiantado recogidos en el primero (en torno a un 89%) se reduce significativamente en el segundo y pasa a situarse en un 4.61 sobre una escala de 7 puntos. Este botón de muestra sirve para ilustrar, siquiera someramente, la complejidad que entraña encontrar un grado de acogida uniforme que atraviese todos los grupos y contextos que rodean al profesorado universitario a escala global.

Por todas estas cuestiones, reflexionar y recopilar cuanta información previa nos sea posible sobre la eficacia de los instrumentos que pretendemos emplear se tornan aspectos molares de la planificación docente. Esta pauta es perfectamente aplicable a ambos entornos, y es por ello que el cuestionario que vertebra este estudio incluye la evaluación por parte del alumnado de distintas herramientas de participación utilizadas en los dos contextos que componen la docencia bimodal.



## **Adaptarse o...: participación en tiempos de pandemia en la Universidad de Alcalá**

Las secciones anteriores cartografían un escenario asimilable a una carrera de obstáculos en la que las dificultades a las que el profesorado se enfrenta son directamente proporcionales al tamaño de la recompensa. Sortear estas trabas no solo requiere planificación e ingenio, también formación y experiencia, dos factores que raramente confluyeron en el salto forzoso a la docencia virtual provocado por la pandemia de COVID-19. En un lapso de días, todas las universidades españolas de naturaleza presencial se vieron obligadas a transitar hacia un entorno ajeno en el que docentes y discentes se desenvolvían con la poca naturalidad que da la falta de costumbre y preparación. Tal y como subrayan Fernández-Torres et al., (2021), estos dos factores, junto con la imposibilidad de ahorrar un programa pensado para la enseñanza presencial a las nuevas circunstancias, fueron los principales escollos de un periodo de docencia que ambas partes convienen en calificar como negativo.

Más de un año después de su cierre obligado, ninguna universidad españolas ha conseguido volver al escenario prepandémico y la docencia en entornos digitales sigue siendo un elemento presente en la práctica totalidad de los estudios superiores ofertados. En el caso de la UAH y, más concretamente, de la Facultad de Filosofía y Letras la enseñanza sigue actualmente un formato combinado en el que un porcentaje variable de las sesiones se desarrolla en línea y otro de manera presencial. Conviene subrayar en este punto que la UAH es una institución de vocación puramente presencial a la que la pandemia, como a tantas otras universidades, exigió un esfuerzo de adaptación celer y costoso. La obligación de redirigir y repensar cada ángulo del proceso de enseñanza-aprendizaje afectó a todos sus vértices incluyendo, por supuesto, al estudiantado. Si su participación, como hemos visto, supone un importante desafío en cualquier entorno, las dificultades se agudizan cuando uno de esos contextos les ha sido ajeno durante años y el cambio se produce forzosamente en un intersticio brevísimo que imposibilita una transición y acoplamiento graduales.

En este cambio abrupto de la enseñanza presencial a la virtual, o más bien, a una enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020), algunos de los problemas más significativos que se han detectado están

relacionados con dificultades en los procesos de comunicación (Miguel-Román, 2020). En esta línea, De Obesso y Núñez-Canal (2020) señalan que existen varios retos derivados de esta situación que todavía no se han abordado, tales como nuevas formas de captar la atención de los estudiantes o la búsqueda de dinámicas integradoras de comunicación y de involucración. Son varios estudios los que se unen a esta búsqueda de estrategias que ayuden a promover la interacción entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la participación del alumnado (Roig-Vila et al., 2021). De hecho, un informe (Cáceres et al, 2020) sobre los resultados de la docencia virtual realizado en la Facultad de Filosofía y Letras una vez finalizado el curso 2019/2020 ya señalaba la participación estudiantil como uno de los puntos más afectados por el inopinado paso a un modelo virtual. Concretamente, el estudio indicaba que un 71.7% de los encuestados consideraban, por una razón u otra, que la educación a distancia dificultaba su participación en las asignaturas. En vista de la evidente problemática que dibuja esta cifra y la información que arrojan al respecto los estudios mencionados anteriormente, el presente artículo se centra enteramente en el ámbito de la participación ante una necesidad sentida de seguimiento y profundización en uno de los aspectos medulares de la acción formativa. Con el curso 2019/2020 ya en el retrovisor y en un entorno distinto, quizás más reconocible, pero aún extraño para el alumnado, conocer sus percepciones sobre las dinámicas de participación en distintos contextos y sobre su propio desempeño nos parece tan necesario como útil para la mejora de la práctica docente.

## **Metodología**

A fin de realizar una recogida de información exhaustiva que permita analizar, comparar y contrastar las distintas dimensiones de la participación estudiantil planteadas en los objetivos, se escoge una metodología mixta que concatena un instrumento cuantitativo de recolección de datos y uno cualitativo. Este enfoque se fundamenta en la complementariedad de ambos procesos: así, la primera aproximación cuantitativa a los puntos focales de la investigación puede matizarse y ampliarse posteriormente a través de la vertiente cualitativa del estudio.

## Métodos de recogida de datos

Para construir el presente estudio, avalado por el certificado ético y metodológico del Comité de Ética de la UAH, se emplean dos instrumentos suplementarios de compilación de datos: un cuestionario y un grupo de discusión posterior. El primero, de carácter anónimo y voluntario, consta de trece preguntas, diez de naturaleza general y tres de ellas condicionadas. En diez de estas cuestiones, las respuestas se elaboran siguiendo una escala Likert sobre 5 puntos. El cuestionario se completa con otras tres preguntas con posibilidad de respuesta múltiple si el participante lo estima necesario (ver Anexo). Antes de lanzarlo, se realizó un pilotaje en el que intervinieron varios estudiantes de la población que quedaron excluidos de la encuesta definitiva. Además, el cuestionario fue revisado por dos investigadores externos que valoraron la pertinencia, adecuación e idoneidad de las preguntas e ítems propuestos. Las principales modificaciones derivadas de esta fase fueron la inclusión de un elemento adicional en las herramientas sometidas a evaluación y ligeros cambios en la formulación de algunas preguntas para conseguir estructuras más paralelas. Asimismo, se efectuó un análisis de fiabilidad sobre todos los ítems de la escala del cuestionario, obteniendo un alfa de Cronbach que indica un alto nivel de consistencia interna ( $\alpha=.84$ ). El análisis cuantitativo de los datos obtenidos de los cuestionarios se realizó utilizando el programa de análisis estadístico SPSS.

El grupo de discusión se realizó a través de la plataforma virtual Blackboard una vez analizados los datos cuantitativos del estudio con el fin de explorar aquellos resultados que conviniese matizar o aclarar y profundizar en los puntos de mayor relevancia para los objetivos de la investigación. Así, los principales temas tratados durante el encuentro fueron:

- La aparente contradicción entre la alta incidencia de los nervios y la vergüenza entre el estudiantado con una baja participación general y su escaso impacto entre quienes participan menos en sesiones virtuales.
- La evidente predilección del estudiantado por trabajar en grupos reducidos.
- La polarización que genera el tipo de actividad preferida, oral o escrita, y sus implicaciones en la valoración de las herramientas de fomento de la participación.

Una vez concluida la reunión con los participantes del grupo de discusión, se llevó a cabo una transcripción de la conversación. Más tarde, los datos obtenidos en las preguntas planteadas se clasificaron a través de códigos descriptivos que permitieran un mejor análisis de la información recabada. Una vez clasificada, esta información se reordenó para una relectura temática que permitiese profundizar y extraer rasgos en común y/o diferencias en las respuestas obtenidas. Finalmente, estos resultados se compararon con los del estudio cuantitativo y se obtuvieron los resultados finales y conclusiones que se muestran en los subsiguientes apartados.

### **Población y muestra**

El cuestionario antedicho se distribuyó entre el alumnado de uno de los cursos que vivió el salto repentino al modelo virtual durante el año académico 2019/2020. Concretamente, se trata del tercer curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción de la UAH, que cuenta con un total de 70 estudiantes matriculados sin contabilizar a los que participaron en la fase de pilotaje, los que se encontraban realizando una estancia en el extranjero o a quienes no se acogieron al régimen de evaluación continua. El número total de respuestas fue de 47, un 67.14% de la población sondeada.

En el grupo de discusión ulterior participaron cinco estudiantes de manera voluntaria tras dar su consentimiento para ser grabadas. En la conformación del grupo se incluyeron discentes que representasen las distintas escalas de evaluación utilizadas en la UAH (suspense, aprobado, notable y sobresaliente) con el fin de conseguir una mayor representatividad y unas valoraciones conjuntas más objetivas.

### **Resultados y discusión**

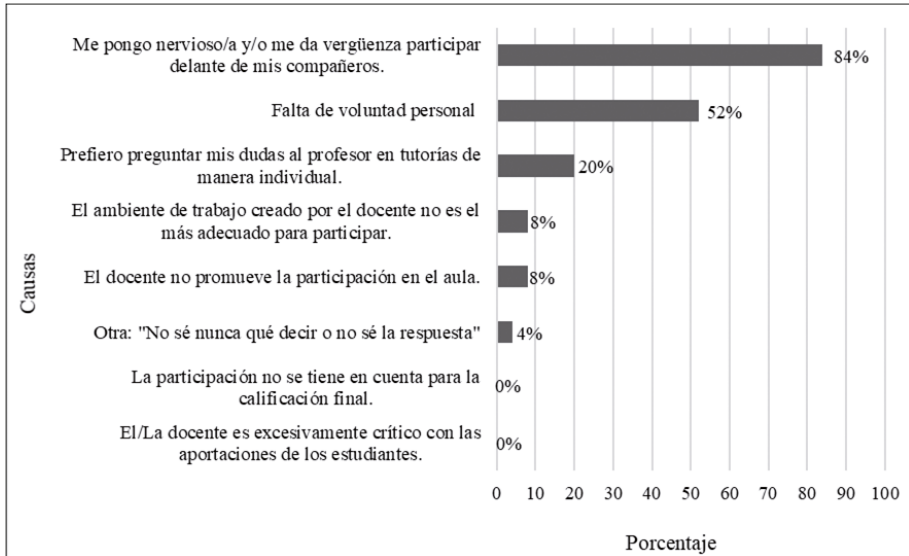
Para comprender apropiadamente parte de la discusión, resulta conveniente aclarar los detalles del entorno bimodal de las asignaturas impartidas en el curso que nos ocupa. Las sesiones virtuales son seminarios de gran grupo, esto es, clases en las que participan todos los estudiantes de la asignatura y cuya naturaleza es, normalmente, teórica. Para las sesiones presenciales, sin embargo, el grupo se desdobra en dos subgrupos

más pequeños. Estas horas suelen tener una vocación más práctica y se orientan a trabajar con los conceptos expuestos en la modalidad remota.

La primera pregunta del cuestionario pretende obtener una instantánea general de la relación entre estudiantes y participación a partir de la que ir profundizando gradualmente. Para ello, se busca pulsar la opinión del alumnado sobre su nivel participativo con independencia de la modalidad de enseñanza. Las respuestas obtenidas nos sitúan en un escenario dividido, con escaso margen entre los que consideran que este nivel es, en una medida u otra, alto (un 46.8%) y quienes se sitúan en el lado contrario del espectro (un 53.4%). Si nos centramos en estos últimos y en las principales razones que los limitan a este respecto, encontramos dos opciones destacadas. El nerviosismo y la vergüenza obtienen un 84% de respuestas, mientras que la falta de voluntad personal (51.9%) se convierte en el segundo factor en importancia. Ambas dificultades traen hasta aquí el eco del marco contextual presentado anteriormente, puesto que subrayan la timidez y la actitud como puntos verdaderamente problemáticos. Por el contrario, si hacemos una lectura en positivo de las respuestas a esta pregunta, descubrimos un apunte sin duda alentador para el profesorado, un agente cardinal en el impulso de la participación tal y como se indicaba en secciones anteriores. Su papel a la hora de promover la participación, valorarla y crear un entorno que la favorezca no ha supuesto una traba para el estudiantado, por lo que su trabajo en este sentido puede calificarse como eficaz.

### Figura 1

*Falta de participación en las clases tanto presenciales como virtuales: causas*



Además de por sí mismos, la relevancia de los datos anteriores se prolonga cuando se contraponen con los obtenidos a partir de la afirmación "Mi nivel de participación en las clases virtuales es menor que en las clases presenciales". En un giro de brusquedad similar al del paso a la docencia digital en el año 2020, los porcentajes abandonan el terreno de lo dilemático para mostrarse reveladores y transparentes: un 78.7% de los encuestados admitieron que su nivel de participación en las clases virtuales es menor que en las presenciales. Para explicar esta cifra encontramos puntos en común y divergencias con la cuestión anterior. La voluntad personal reaparece como un hándicap relevante (51.9%), mientras que otros factores propios del medio virtual cobran una importancia significativa. La falta de costumbre al entorno repite el porcentaje anterior mientras que la ausencia de contacto personal (37%) se sitúa como tercer freno a la participación. El grupo de discusión sirvió para corroborar y profundizar en estos datos desde distintos ángulos. Por un lado, las participantes apuntaron que, irónicamente, mantenerse "conectados" al desarrollo de las sesiones virtuales estando en su casa les resulta más difícil, ya que las distracciones y la consiguiente pérdida de concentración son mayores. Por otro, señalaron que el alumnado suele

encontrarse más cómodo en el aula presencial, el medio que siempre han asociado con la enseñanza y en el que se ven rodeados de sus compañeros de desdoble con los que vienen compartiendo asignaturas desde el primer curso del grado. Este último apunte no es menor, ya que tiene su eco en otras opiniones que se diseccionarán en párrafos subsiguientes.

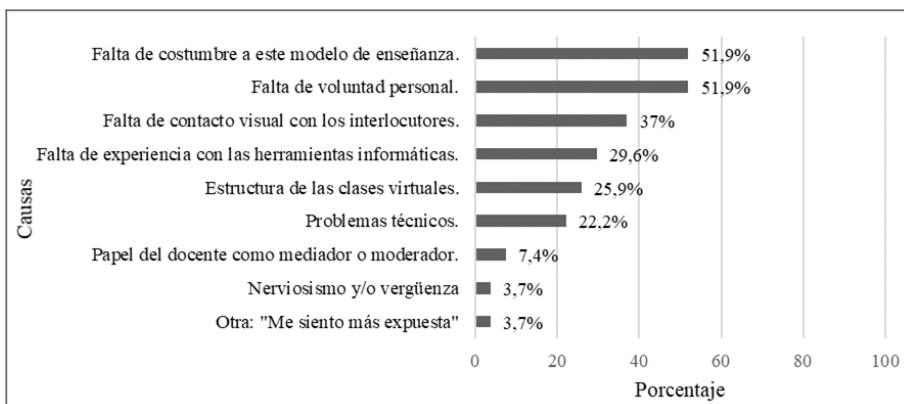
Sin embargo, lo que probablemente más llame la atención de esta pregunta es la notable bajada del nerviosismo y la vergüenza como aspectos que desactivan la participación: del 84% anterior se pasa aquí a un 3.7%. Las posibles explicaciones a esta caída, quizás sorprendente a primera vista, tienen su primera clave en el peso que la falta de familiaridad con el entorno y sus repercusiones tienen en la participación del alumnado. Si ahondamos en la información recabada, podemos observar que muchos de los impedimentos que perciben son connaturales a la enseñanza virtual. Al margen de los ya citados, pueden subrayarse otros, alineados con los estudios de Vonderwell y Zachariah (2014) o Williams (2004), como la falta de experiencia con las herramientas que se emplean durante las sesiones virtuales (29.6%) o los problemas técnicos (22.2%). Hilar los datos anteriores nos permite colegir que problemas que en otros contextos se consideran centrales, pueden verse opacados por las dificultades de amoldarse a un escenario fundamentalmente nuevo con una idiosincrasia y mecanismos diferentes. Esta suposición fue confirmada por el grupo de debate, en el que sus cinco participantes admitieron que la problemática que ha generado el tener que adaptarse a un entorno ajeno para ellos hasta hace unos meses ha sido tan importante que ha podido eclipsar otros obstáculos de carácter más tradicional.

La segunda clave podría encontrarse en la naturaleza de la propia pregunta. Y es que no hay que olvidar que esta cuestión busca profundizar en el grado de participación en entornos virtuales con independencia de la impresión del respondiente en términos absolutos. Teniendo en cuenta que casi el 80% de los encuestados considera que su participación disminuye en la enseñanza remota, es de suponer que gente con un notable nivel participativo, para quien la vergüenza y los nervios no son un problema, se encuentre también dentro de esta corriente. Del grupo de discusión surgió, además, un último apunte relacionado con la presencia física del docente. Durante el encuentro, los participantes convinieron que una posible explicación a la divergencia en los datos relativos a la vergüenza y el nerviosismo podría ser la mediación de dos

pantallas entre su extremo y el nuestro. Dicho de otro modo, una mayor distancia con el docente puede haber generado un menor nerviosismo a la hora de participar. La conjunción de este dato con observaciones anteriores sirve para componer una reflexión interesante: si bien el profesorado y su forma de organizar la docencia han supuesto un acicate para la participación en ambos entornos, su presencia física o virtual sí podría tener una incidencia variable en factores que obstaculizan este aspecto como son el nerviosismo o la vergüenza. Intencionadamente, cerramos esta afirmación con un punto y seguido, ya que se trata de un aspecto en el que profundizar en estudios posteriores.

## Figura 2

*Falta de participación en entornos virtuales: causas*

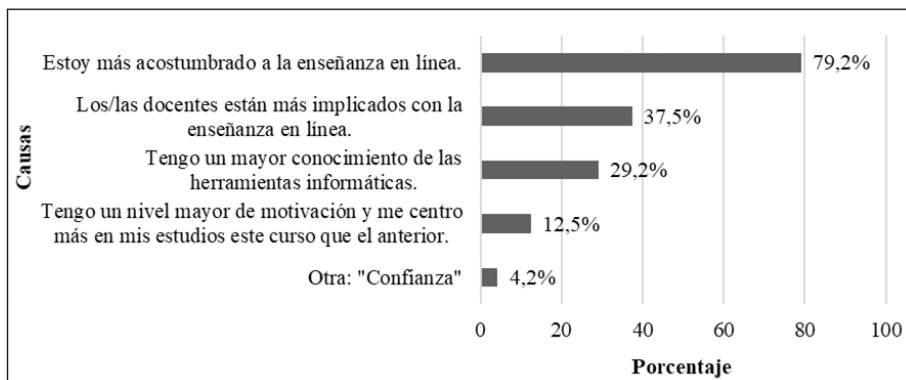


De lo visto hasta ahora se deduce un sentimiento extendido de que el medio virtual supone un freno a la participación. Sin embargo, los respondientes sí observan una evolución con respecto a su desempeño en este sentido durante el periodo de enseñanza remota de emergencia del curso 19/20. De cara a explicar este cambio, tal y como muestra la Figura 3, la razón que aglutina una mayor cantidad de respuestas nos remite a una palabra clave que permea todo el estudio: la costumbre. Y es que un 79.2% del alumnado que considera haber experimentado una mejoría con relación al curso anterior, la achaca a una mayor familiaridad con el medio. El segundo motivo que subrayan los respondientes (66.7%) es el papel del personal docente como catalizador de la participación, confirmando así la buena labor del profesorado a la hora de habilitar formas y espacios que permitan impeler este factor de la enseñanza.



**Figura 3**

*Mejora de la participación respecto al curso anterior: causas*



Otra pregunta relacionada con la labor docente se orienta a conocer si el cambio de medio condiciona de algún modo la facilidad para trasladar dudas al profesorado durante las clases. Los datos obtenidos muestran un importante impacto en este sentido. Un amplio porcentaje del alumnado (83%) indica que esto les resulta más sencillo en sesiones presenciales, frente a un 17% que se siente más cómodo planteando sus preguntas en entornos virtuales. De nuevo, el sentir general de la muestra se incardina en posiciones contrarias a la enseñanza remota que se condicen, a su vez, con la marcada inclinación por la docencia en aula.

A partir de aquí, el cuestionario trata de arrojar luz sobre lo que De Obesso y Núñez-Canal (2020) han descrito como un punto cuasi ciego en el panorama investigador actual: las dinámicas e instrumentos de trabajo e involucración del alumnado en modelos híbridos de enseñanza. El primer punto que aborda nuestro estudio a este respecto orbita alrededor de la modalidad de trabajo, individual o grupal, que más (o menos) útil resulta para incentivar la participación. En línea con su preferencia por el entorno presencial, los datos vuelven a ser claros: los y las estudiantes participan más cuando trabajan en grupos reducidos que de forma independiente, tanto en las clases presenciales (74.5%) como en las virtuales (76.6%). Estas cifras conexionan con puntos ya tratados y con otros aún por desarrollar. En lo tocante a los primeros, estos porcentajes apuntalan la comodidad y confianza que, como señalamos anteriormente, les aporta el grupo. En paralelo, la valoración de algunas herramientas utilizadas en ambas modalidades refuerza la idea de que

los grupos reducidos impulsan más la participación que el trabajo individual (ver Figura 4). A este respecto, destaca que, preguntados por una misma actividad como son los debates, solo un 23.4% se vea motivado por los realizados junto a todo el grupo, donde la exposición es mayor. Por el contrario, cuando esta actividad se vehicula a través de equipos reducidos, la cifra se dispara hasta el 87.24%.

Si preguntamos por el tipo de actividad, oral o escrita, que mayor motivación genera, se dibuja un escenario muy equilibrado y, por consiguiente, de pareceres encontrados. En la docencia presencial, un 55.2% se inclina por las primeras, mientras que el 44.8% restante prefiere las actividades de escritura. El cambio de medio hace que los porcentajes se igualen todavía más ya que, en entornos virtuales, la preferencia por las actividades orales cae a un 48.9%. Sin embargo, en la planificación de una actividad o tarea, no solo influye el “cómo”, sino, también, el “cuándo”. En consecuencia, la encuesta trata de pulsar la motivación que despierta la sincronía o asincronía de las actividades planteadas. A este respecto, un 61.7% de los participantes se ve más motivado al encarar actividades en tiempo real, mientras que un 38.3% prefieren las de carácter asíncrono.

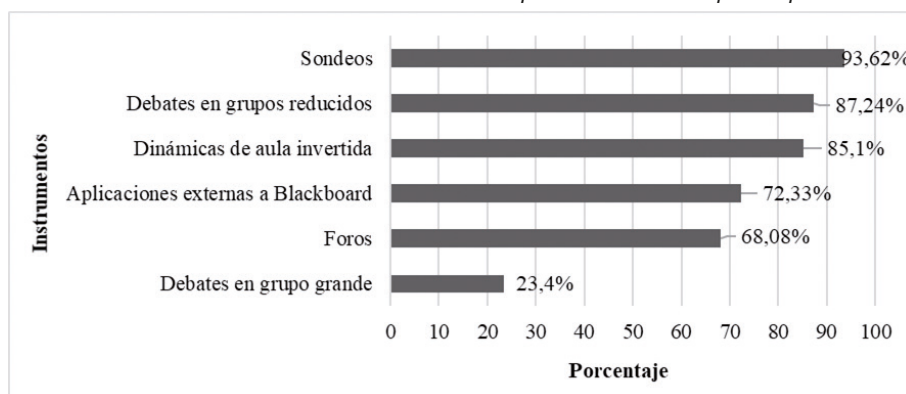
Una vez cartografiadas las percepciones del alumnado sobre su participación en un contexto bimodal, el cierre del cuestionario se dedicó a los instrumentos utilizados para tratar de fomentarla. A la brecha entre la utilidad de los debates en pequeños y grandes grupos citada anteriormente se suma una serie de datos significativos. Como puede comprobarse en la Figura 4, casi todas las herramientas evaluadas se consideran adecuadas para el impulso de la participación, aunque, eso sí, en distinta medida. Por encima de todas destacan los sondeos, valorados positivamente por un 93.2% de los respondientes. Por detrás y por su orden se sitúan los debates en pequeños grupos, las iniciativas de aula invertida, las aplicaciones externas a la plataforma de la universidad como Padlet, Socrative, Genially o Flipgrid y los foros que, pese a ocupar el último lugar entre los aprobados, cuentan con un 68.08% de aceptación. La primera conclusión a la que conducen estos porcentajes tiene una doble vertiente: las herramientas empleadas han sido vistas como eficaces y esto supone que la labor del profesorado en este sentido ha sido, de nuevo, acertada.

Pero estos datos presentan, además, una derivada sorprendente. Si las opiniones con respecto al tipo de actividad, oral o escrita, bosqueja-

ban un escenario polarizado, la utilidad dada a los instrumentos de impulso de la participación permite una lectura que abandona el choque de opiniones para situarse en unas coordenadas casi opuestas. Con la excepción de los debates en gran grupo, todas las herramientas por las que se ha preguntado han recibido una evaluación positiva, independientemente de su carácter oral (debates en grupos reducidos), escrito (foros) o transversal (sondeos, dinámicas de aula invertida o aplicaciones como las ya citadas). La aparente contradicción entre estas valoraciones y las preferencias en torno al tipo de actividad fue trasladada al grupo de discusión, que subrayó lo siguiente: que pueda existir cierto grado de predilección personal por el medio oral o el escrito no implica un rechazo automático hacia la tipología contraria. De hecho, consideran que quien participa suele hacerlo sin considerar este factor, y que la antedicha preferencia no es óbice para valorar positivamente y sentir como útiles herramientas de distinto tipo.

**Figura 4**

*Valoración de la utilidad de los instrumentos para fomentar la participación*



## Conclusiones

Decantar las ideas de la discusión anterior permite extraer una serie de conclusiones que entroncan con los objetivos iniciales del estudio. En primer lugar, el alto porcentaje de estudiantes que, con independencia del medio, reconoce sus dificultades para participar, replica el escenario planteado por Bento y Schuster (2003), Imbernón y Medina o Weaver y Qi (2005), y subraya una problemática asociada a la participación que no solo percibe el docente, sino, también, el alumnado. Esta, además,

se acentúa cuando saltamos al entorno virtual, donde gran parte de los encuestados reconoce verse más cohibido a la hora de participar. El cambio de medio y la falta de familiaridad con sus particularidades son, según los datos, un freno importante a la participación y un aspecto concidente con lo expuesto por Vonderwell y Zachariah (2014) o Williams (2004). Sin embargo, la experiencia acumulada tras meses de contacto continuo con la enseñanza remota parece haber provocado un aumento gradual de la soltura y confianza del estudiantado a este respecto. Esta confianza y el ánimo de ser partícipes del desarrollo de la sesión y del curso se ven asimismo impulsados por el trabajo en equipos reducidos, una dinámica operativa que actúa como disparadora de la participación por encima del trabajo individual o en grandes grupos.

Tal y como hemos reflejado, otras variables como las destrezas a través de las que se vehicula la participación pueden tener también un impacto sustancial sobre ella. El escenario de división que genera este punto entre los participantes confirma esta premisa al tiempo que plantea una cuestión de evidente relevancia para la práctica docente: cómo involucrar a estudiantes con inclinaciones aparentemente tan encontradas. Los resultados del estudio a este respecto son especialmente significativos, en tanto en cuanto coadyuvan a llenar el vacío bibliográfico subrayado en secciones previas. En línea con los datos obtenidos, la alternancia y el empleo de herramientas abarcadoras que permitan aunar lo oral y lo escrito en su ejecución parece una solución lógica al interrogante, más si tenemos en cuenta que las opiniones del alumnado no se miden en absolutos, sino que, simplemente, expresan una preferencia que no conlleva el rechazo del planteamiento contrario. En este sentido, conviene asimismo recalcar que la mayoría de los instrumentos empleados para fomentar la participación ha tenido una buena acogida al margen del debate oral-escrito, lo que envía dos mensajes claros: la utilidad que el estudiantado les otorga como forma de incrementar los niveles participativos y la buena labor del profesorado en cuanto a su elección e implementación durante el curso.

Si además hilamos estos dos puntos con las causas a las que el alumnado atribuye, fundamentalmente, la falta de participación, alcanzamos otra conclusión significativa: los principales factores que crean unos niveles participativos bajos no tienen que ver con la planificación o la práctica docente, sino con aspectos personales o con otros condicionantes exógenos asociados al medio en el caso de la enseñanza remota.

Teniendo en cuenta los numerosos autores que destacan el papel del enseñante como catalizador esencial de la participación, puede colegirse que, al menos en este contexto de análisis, dicho factor ha actuado como impelente y no como rémora de los niveles participativos. Asimismo, los datos recabados dibujan ciertos límites a la práctica docente, delineando un área de voluntades y frenos propios de cada estudiante de difícil penetración para el profesorado.

A pesar de las limitaciones muestrales de este estudio, sus resultados tienen un importante valor de presente y de futuro. Aunque se haya desarrollado en un contexto muy particular, esta investigación se ha construido sobre una problemática que los cierres universitarios producidos por la COVID-19 han llevado no solo a las aulas españolas, sino a las de muchos otros países. Por ello, estamos convencidos de que un gran número de compañeros y compañeras encontrarán en esta instantánea detalles familiares, experiencias reconocibles y problemas propios que estas páginas pueden ayudar a diseccionar o conocer sin necesidad de replicar su mismo entorno de trabajo. Asimismo, los pasos hacia la salida de la pandemia son también el camino hacia un horizonte difuso e incierto en la educación superior, uno en el que no sabemos si, cómo o hasta qué punto enraizará la docencia virtual en instituciones tradicionalmente volcadas con la enseñanza presencial. La respuesta no será, parece, homogénea, por lo que los datos y reflexiones expuestos en estas páginas podrán emplearse como plataforma para construir radiografías cada vez más diversas, profundas y abarcadoras sobre un aspecto tan relevante como la participación en cursos en los que el aula se convierte en un entorno líquido que tan pronto ocupa el espacio entre cuatro paredes como el marco reducido de una pantalla de ordenador.

## Referencias

- Abuid, B. A. (2014). A student participation assessment scheme for effective teaching and learning. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 11(1), 1-27.
- Álvarez, J., Usán, P. Estrada, N. y Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología el Ejercicio y el Deporte*, 15(3), 144-149.
- Barría, J., Scheihing, E. y Parra, D. (2014). Visualizing Student Participation in a Collaborative Learning Environment. En F. Cena, A. S. da Silva, y C. Trattner (Eds.), *Late-*

Echauri-Galván, B. y García-Hernández, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 133-160.

- breaking Results, Doctoral Consortium and Workshops Proceedings of the 25th ACM Hypertext and Social Media Conference*. CEUR Workshop Proceedings.
- Bekeering, E. y Ward, T. (2021). Class Participation and Student Performance: A Follow-up Study. *Information Systems Education Journal*, 19(4), 77-87.
- Benítez, M. G., Barajas, J. I. y Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5(2), 122-133.
- Bento, R. y Schuster, C. (2003). Participation: The online challenge. En A. Aggarwal (ed.) *Web-based education: Learning from experience* (pp. 156-164). Information Science Publishing. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59140-102-5.ch010>
- Berge, Z. L. (1999). Conceptual frameworks in distance training and education. En D. Schreiber y Z. L. Berge (Eds.), *Distance training: how innovative organizations are using technology to maximize learning and meet business objectives* (pp. 19-36). Jossey-Bass.
- Boada, A. y Mayorca, R. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros- debates en plataformas digitales. *Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 431-437). Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.
- Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. J. y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-144.
- Cáceres Würsig, I., Muñoz Carroble, D., Arenas, L., Alonso, M. A., Echauri-Galván, B., Gil-Fernández, M. J. y García-Hernández, S. (2020). "El aprendizaje de lenguas extranjeras durante el periodo de confinamiento: resultados del estudio de la Universidad de Alcalá." En: A. J. Acosta Jiménez, A. Corral Esteban y Y. García Hernández (Eds.). *Enseñar lenguas extranjeras después de la COVID-19. Análisis y propuestas metodológicas* (pp. 83-90). Peter Lang, col. Foreign Language Teaching in Europe.
- Czekanski, K. E. y Wolf, Z. R. (2013). Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-12. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/7/>
- De la Torre, S. (2009). La Universidad que queremos: Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17.
- De Obesso, M. y Núñez-Canal, M. (7-8 de octubre de 2020). *El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19*. Congreso universitario internacional sobre contenidos, innovación, investigación y docencia (CUICIID 2020), Madrid, España.
- Echiverri, L. L., Shang, H. y Xu, K. (2-5 de junio de 2020). *Class Discussion and Class Participation: Determination of Their Relationship*. 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20), Valencia, España. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11121>
- Elisondo, R. C. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166.
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N., Mamani-Uchasara, H. y Huaypar-Loayza, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiem-

- pos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5. <https://doi.org/10.20873/uftrbec.e10237>
- Fernández-Torres, M. J., Chamizo-Sánchez, R. C. y Sánchez-Villarrubia, R. S. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.03>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J. y Artilles-Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: la participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educational Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, 51(4), 1755-1765. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.05.005>
- Imbernón, F. y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.
- Lukas-Mujika, J.F., Santiago-Etxeberria, K., Lizasoain-Hernández, L. y Etxeberria-Murgiondo, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(1), 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>
- Martínez-Urbe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- Merlo Torres, M. A., Cross Pacheco, I., Portela Bens, S., Rodríguez Jiménez, M. E., García Angulo, A., Centeno Cuadros, A., Arias Pérez, A. y Rebordinos González, L. (2019). Utilización de Google Slides como herramienta para incentivar la participación del alumnado en el aula. *Proyectos de Innovación Docente 2018-2019*. Universidad de Cádiz.
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 50, (Número especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Molinari, A. V. y Sánchez-Rosas, J. (2018). Compromiso comportamental: propuestas para la evaluación de participación social académica. *Contextos de Educación*, 25, 99-109. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/768>
- Moliní-Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Mundelsee, L. y Jurkowski, S. (2021). Think and pair before share: Effects of collaboration on students' in-class participation. *Learning and Individual Differences*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102015>

Echauri-Galván, B. y García-Hernández, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 133-160.

Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiecher, A. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 77-88.

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con *Google Meet*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>

Rueda-Pineda, E., Mares-Cárdenas, G., Gonzáles-Beltrán, L. F., Rivas-García, O. y Rocha-Leyva, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 149-162. <https://doi.org/10.35362/rie741632>

Sagarra, S. (2021). COVID-19: aportes y limitaciones de la enseñanza virtual asíncrona (una experiencia de educación media superior). *Educación En Ciencias Biológicas*, 6(1). <https://doi.org/10.36861/RECB.6.1.2>

Sánchez-Hernández, D. I., Vez-López, E. y García-Barríos, Y. (2021). Factores que desmotivan la participación en clase de los alumnos de inglés como lengua extranjera en una escuela de idiomas. *Gist Education and Learning Research Journal*, 22, 147-172. <https://doi.org/10.26817/16925777.860>

Vonderwell, S. y Zachariah, S. (2014). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782457>

Weaver, R. R. y Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: college students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299>

Williams, B. (2004). Participation in on-line courses – how essential is it? *Educational Technology and Society*, 7(2), 1-8.



## **Anexo: Cuestionario**

### **Estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal**

Este cuestionario ha sido diseñado con el propósito de recoger las percepciones del alumnado sobre los factores que influyen en su participación en el aula a través del uso de las distintas herramientas y dinámicas de aula empleadas por el profesorado del tercer curso del GRADO de la INSTITUCIÓN.

Todas las respuestas recogidas serán tratadas de manera anónima y confidencial, y se utilizarán únicamente con fines académicos.

1. Generalmente, mi nivel de participación tanto en clases virtuales como presenciales es alto.
  1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
  
2. Si has respondido con un 1 o un 2 a la pregunta anterior, por favor responde: Según tu percepción personal, ¿a qué crees que se debe tu falta de participación en las clases tanto presenciales como virtuales? (Puedes marcar varias opciones).
  - Falta de motivación personal.
  - El ambiente de trabajo creado por el docente no es el más adecuado para participar.
  - El docente no promueve la participación en el aula.
  - La participación no se tiene en cuenta para la calificación final.
  - Prefiero preguntar mis dudas al profesor en tutorías de manera personal.
  - Me pongo nervioso/a y/o me da vergüenza participar delante de mis compañeros.
  - El/La docente es excesivamente crítico con las aportaciones de los estudiantes.
  - Otra: \_\_\_\_\_

3. Mi nivel de participación en las clases virtuales es menor que en las clases presenciales.
  1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
  
4. Si has respondido con un 4 o un 5 a la pregunta anterior, por favor responde: según tu percepción personal, ¿a qué crees que se debe tu menor nivel de participación en las clases virtuales? (Puedes marcar varias opciones).
  - Falta de costumbre a este modelo de enseñanza.
  - Desconocimiento de las herramientas informáticas.
  - Estructura de las clases virtuales.
  - Falta de voluntad personal.
  - Problemas técnicos.
  - Papel del docente como mediador o moderador
  - Falta de contacto visual con los interlocutores
  - Otra: \_\_\_\_\_
  
5. Generalmente, participo más cuando trabajamos en grupos reducidos durante las clases presenciales.
  1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
  
6. Generalmente, participo más cuando trabajamos en grupos reducidos durante las clases virtuales.
  1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.

7. Mi nivel de participación en entornos virtuales ha mejorado con respecto al curso pasado.
1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
8. Si has respondido con más de un 3 a la pregunta anterior, por favor, marca cuáles crees que han sido las causas:
- Tengo un mayor conocimiento de las herramientas informáticas.
  - Estoy más acostumbrado a la enseñanza en línea.
  - Los/las docentes están más implicados con la enseñanza en línea.
  - Los/las docentes han habilitado más formas de participación en el aula virtual.
  - Tengo un nivel mayor de motivación y me centro más en mis estudios este curso que el anterior.
  - Otra: \_\_\_\_\_
9. Cuando tengo dudas, me resulta más sencillo preguntar al profesor en entornos presenciales que en las clases virtuales.
1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
10. En entornos presenciales, me resulta más sencillo participar en actividades orales que escritas.
1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.

11. En entornos virtuales, me resulta más sencillo participar en actividades orales que escritas.
1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
12. En entornos virtuales, me resulta más sencillo participar en actividades síncronas que asíncronas.
1. Nada de acuerdo.
  2. Poco de acuerdo.
  3. Medianamente de acuerdo.
  4. Bastante de acuerdo.
  5. Totalmente de acuerdo.
13. Por favor, valora el nivel de utilidad de los instrumentos utilizados para fomentar la participación del alumnado en las clases virtuales:

	1. Nada útil	2. Poco útil	3. Medianamente útil	4. Bastante útil	5. Totalmente útil
Sondeos					
Foros					
Debates en grupo grande					
Debates en grupo reducido					
Dinámicas de aula invertida					
Aplicaciones externas a Blackboard					

**¡Muchas gracias por tu participación!**