

## LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL RETO DE LA DOCENCIA EN PANDEMIA

## FACULTY'S COORDINATION FACING THE CHALLENGE OF THE TEACHING IN PANDEMIC

Elena Monzón Pertejo (Universitat de València)

[elena.monzon@uv.es](mailto:elena.monzon@uv.es)

Recibido: 26 de abril de 2022 / Aceptado: 16 de septiembre de 2022

---

**Resumen:** El eje central de reflexión en el presente texto reside en la importancia de la coordinación del profesorado ante el desafío que ha supuesto la docencia durante la pandemia por el COVID-19. Para ello se toman dos casos concretos: uno de docencia en posgrado -Máster Propio en Análisis y Autenticación de Obras de Arte- y otro de docencia en grado -Seminarios de cultura visual para los grados de Historia e Historia del Arte-, ambos impartidos en la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de València. El estudio abarca desde el curso 2019/2020 hasta el 2021/2022. Con la experiencia surgida de estos dos casos, se plantean las modificaciones que se tuvieron que realizar con el abrupto cambio a la docencia en línea. Para la buena adaptación se muestra como fundamental el trabajo en equipo del profesorado así como las modificaciones que se llevaron a cabo para no alterar, en la medida de lo posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la pandemia mundial. En este sentido, se hace hincapié no sólo en las decisiones tomadas a la hora de crear materiales y en la organización de las sesiones, sino también en la importancia del trabajo colaborativo tanto del profesorado como del alumnado. Del mismo modo, se muestran las problemáticas surgidas así como la importancia de la flexibilidad y constante adaptación a la nueva situación.

**Palabras clave:** Colaboración; Docencia en línea; Clase invertida; COVID-19; Trabajo cooperativo.

**Abstract:** The central axis of reflection in this text lies in the importance of the coordination of the faculty in the face of the challenge that teaching has posed during the COVID-19 pandemic. To do this, two specific cases are taken: one of postgraduate teaching (Master's Degree in Analysis and Authentication of Art Works) and another of undergraduate teaching (Seminars on visual culture for degrees in History and History of Art), both taught in the Faculty of Geography and History at University of Valencia. With the experience arising from these two cases, the modifications that had to be made with the abrupt change to online teaching are proposed. For a good adaptation, the teamwork of the teaching staff is shown as

fundamental, as well as the modifications that were carried out so as not to alter, as far as possible, the teaching-learning process in the context of the global pandemic. In this sense, emphasis is placed not only on the decisions made when creating materials and organizing the sessions, but also on the importance of collaborative work by both teachers and students. In the same way, the problems that have arisen are shown, as well as the importance of flexibility and constant adaptation to the new situation.

**Keywords:** Colaboration; Online Teaching; Flipped Classroom; COVID-19; Cooperative learning.

Como citar este artículo:

Monzón Pertejo, E. (2022). La coordinación del profesorado ante el reto de la docencia en pandemia. *Revista Eviterna*, (12), 31-42 / <https://doi.org/10.24310/Eviternare.vi12.14628>

## 1. Introducción y objetivos

La pandemia por el COVID-19 ha tenido un gran impacto en todos los ámbitos de la vida, entre ellos también la docencia universitaria. De este modo, el sistema de clases presencial fue frenado de golpe y la adaptación al medio virtual se convirtió en un imperativo para poder continuar con la tarea docente e interrumpir, lo mínimo posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje. La CRUE, en su informe sobre esta cuestión para los cursos 2019/2020 y 2020/2021, indica que una de las primeras consecuencias del confinamiento a principios de abril de 2020 fue que «las universidades de 185 países de todo el mundo cerraron, afectando a cerca del 90% de los alumnos matriculados» (CRUE, 2020: p. 8)<sup>1</sup>. Desde entonces, son diversas las publicaciones internacionales que han abordado el tema de la docencia en pandemia desde distintas áreas y perspectivas (Astudillo y Chévez, 2021; Rodríguez, 2021; Zurita, 2020). En el presente texto se plantea la importancia de la coordinación del equipo docente ante el reto que ha supuesto la adaptación a la modalidad en línea debido a la pandemia en la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de València. Ello ha implicado la implementación de innovadores modelos de enseñanza-aprendizaje, como la clase invertida, así como el uso de varias herramientas y recursos digitales.

Para explicar estas cuestiones, se han seleccionado dos casos concretos: la docencia de posgrado en el Máster Propio en Análisis y Autentificación de Obras de Arte (UV-ADEIT)<sup>2</sup> –dirigido por las doctoras Ester Alba Pagán y María Luisa Vázquez de Ágredos Pascual, de la UV, en colaboración con Pablo González Tornel, director del Museo de Bellas Artes de València

---

<sup>1</sup> <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>

<sup>2</sup> ADEIT es la Fundació Universitat-Empresa de València. En la actualidad (curso 2021/2022), el título del programa de posgrado es Máster Propio en Análisis y Diagnóstico de Obras de Arte, que para el curso siguiente se plantea con un título que incluye la formación permanente: [https://postgrado.adeituv.es/es/cursos/area\\_de\\_humanidades-3/analisis-autenticacion-obras-arte/datos\\_generales.htm](https://postgrado.adeituv.es/es/cursos/area_de_humanidades-3/analisis-autenticacion-obras-arte/datos_generales.htm)

y Sergio Ferrero Gil, de la Escuela de Arte Superior de Diseño de Valencia— y la organización y realización de los seminarios de cultura visual para la asignatura 'Análisis e interpretación de la imagen', de los grados en Historia e Historia del Arte de la misma facultad. En ambos casos, el equipo docente ha estado conformado por las mismas personas, que ya venían trabajando de manera conjunta desde hace varias ediciones, suponiendo ello una importante ventaja a la hora de crear la adaptación a la docencia en línea.

## 2. La docencia en posgrado: Máster Propio en Análisis y Autenticación de Obras de Arte

La docencia de posgrado quedaba circunscrita al módulo 'El método iconográfico: los cambios en los tipos iconográficos como indicio en el análisis y en la autenticación de obras de arte' del mencionado máster. Se trata de una formación de posgrado muy centrada en los análisis de carácter técnico y físico. No obstante, la iconografía está también presente como una herramienta más a la hora de conseguir los objetivos propuestos. De hecho, en la página de información del máster se indica que

el Máster Propio en Análisis y Autenticación de Obras de Arte contiene un itinerario formativo orientado a la caracterización fisicoquímica y la fotografía aplicadas al diagnóstico artístico y la autenticación de bienes culturales, al que siguen otros dos enfocados, respectivamente, a las claves histórico-artísticas que favorecen estos mismos estudios científicos y al mercado del arte<sup>3</sup>.

El uso del método iconográfico-iconológico para la datación y autenticación queda justificado a nivel teórico por las palabras de Erwin Panofsky, quien afirmó que la iconografía «(...) informa sobre cuándo y dónde determinados temas específicos recibieron una representación visible a través de unos u otros motivos específicos», a lo que añade que «la iconografía brinda una valiosa ayuda para fijar fechas y lugares de procedencia, e incluso a veces la autenticidad misma de las obras» (1983, p. 50). Estas mismas palabras son presentadas y explicadas al alumnado para que entiendan la pertinencia y fundamento de la inclusión de esta materia en un máster de tales características, demostrando cómo el análisis desde una perspectiva cultural se convierte también en herramienta para la datación de obras.

En la primera edición del máster (2015/2016), que en inicio era un diploma de posgrado, los docentes eligieron como temática común a todas las sesiones el tema de la guerra. Posteriormente, con el cambio en el equipo docente en el curso 2018/2019, se tomó como temática la representación de mujeres bíblicas en el arte. De este modo, se cumplía con uno de los objetivos principales de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia como es el hecho de seleccionar los ejemplos desde dicha postura, así como la reflexión crítica sobre la construcción de la visualidad artística de estos personajes, sus tradiciones y exégesis, además de nuevos planteamientos y miradas (Martí Bonafé, 2022). De este modo, se adaptaba

---

<sup>3</sup>[https://postgrado.adeituv.es/es/cursos/area\\_de\\_humanidades-3/analisis-autenticacion-obras-arte/datos\\_generales.htm](https://postgrado.adeituv.es/es/cursos/area_de_humanidades-3/analisis-autenticacion-obras-arte/datos_generales.htm) Recuperado en 12/09/2022.

el temario con una actitud crítica sobre la construcción de estos personajes en la visualidad artística.

Por lo tanto, desde este compromiso con los aspectos relacionadas con la historia de las mujeres y el género, se reorganizaron los contenidos incorporando, de manera transversal, dicha perspectiva, ya que se entiende que la innovación docente es indisoluble de la inclusión de cuestiones de género que, además, ayuda a mejorar las estrategias y herramientas docentes para fomentar el pensamiento crítico en todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, se trataba de introducir la perspectiva de género en toda la actividad docente, no dejándola limitada a las materias específicas (Bartual-Figueras, Carbonell-Esteller, Carreras-Marín, Colomé-Ferrer, Turmo-Garuz, 2018). Por otra parte, el hecho de que las tres docentes ya hubieran trabajado de manera conjunta en actividades previas, así como el enfoque de género en sus investigaciones, supuso una gran ventaja a la hora no sólo de coordinarse sino también de organizar los contenidos en función de las premisas indicadas.

### **2.1 La organización de las sesiones y el perfil del alumnado**

Centrando la atención en el curso 2019/2020, el primero impartido en pandemia, la división de las clases –cinco en total– se mantuvo respecto a la edición anterior, quedando del siguiente modo: en las dos primeras sesiones se explicaban todas las cuestiones teóricas fundamentales como el método de análisis (Panofsky, 1983; García Mahiques, 2009), la noción de continuidad y variación en el seno de la teoría de la memoria social (Saxl, 1989; Gombrich, 1992), y otros aspectos terminológicos de relevancia a partir de ejemplos y prácticas relacionadas con la representación de mujeres de la Biblia. La tercera y cuarta sesión se dedicaron a un caso de estudio concreto: el tipo iconográfico de la Virgen de la Humildad como ejemplo para la datación de obras de arte (Mocholí Martínez y Montesinos Castañeda, 2021; Mocholí Martínez, 2019). La última parte planteaba las posibilidades de la iconografía y la iconología en la visualidad contemporánea (Baixauli Romero, 2022; González Gea, 2022; Monzón Pertejo, 2022).

De este modo, con la experiencia de las ediciones previas estaba ya establecida no sólo la división de las sesiones sino también la dinámica dentro del aula. Al tratarse de cuatro horas seguidas de clase, se planteaba una docencia con participación continua del alumnado, realizando pequeñas prácticas intercaladas en la explicación teórica así como prácticas de mayor envergadura al final de las sesiones. La extensión de las mismas supuso también una facilidad a la hora de enfocar las clases con una orientación muy práctica tanto en el aula de manera presencial como posteriormente de manera no presencial.

Un elemento fundamental a la hora de preparar las clases consistía en tener en cuenta el perfil del alumnado, del que tan sólo una parte procedía del ámbito de la Historia del Arte. Para los ex alumnos de este grado, la primera sesión funcionaba de recordatorio y actualización de lo visto en la asignatura de primer curso 'Análisis e interpretación de la imagen'. Para el resto, esta sesión suponía la primera toma de contacto con esta metodología y terminología. Por ello, resultaba fundamental encontrar un equilibrio con el objetivo de que

el alumnado procedente de otras disciplinas adquiriera el nivel suficiente de conocimiento al tiempo que el alumnado formado en el grado de Historia del Arte no se viera desmotivado con la repetición de materia. Respecto a esto último, un elemento clave fue el hecho de incluir la perspectiva de género, ya que con el uso de nuevos ejemplos las cuestiones teóricas adquirían un elemento de innovación para los y las estudiantes que ya habían cursado la materia en el grado. Así mismo, una ventaja importante tanto para lograr la participación activa como para obtener dicho equilibrio reside en el reducido número de alumnos. De hecho, en el curso 2019/2020, el número de alumnos fue inferior, lo que supuso una ventaja extra para la docencia no presencial.

## **2.2 La coordinación del profesorado: nuevas metodologías y creación de materiales**

Una de las primeras ventajas a destacar fue, no sólo que el equipo docente tenía ya experiencia previa en la coordinación, sino que todas las profesoras formaban parte del mismo grupo de investigación: APES. Estudios de Cultura Visual (UV), lo que facilitó mantener la homogeneidad en la terminología y metodología, así como retomar aspectos tratados en sesiones previas impartidas por cualquiera de las otras docentes, manteniendo el hilo argumental y la coherencia durante todas las sesiones, independientemente de quién las impartiera.

Dicho todo esto, e insistiendo en la importancia de las prácticas y de la participación, se planteó el siguiente interrogante: ¿Cómo mantener el carácter práctico de la materia y la participación activa y continua del alumnado en la docencia no presencial? Para resolver tal cuestión era fundamental que las tres docentes estuvieran en plena coordinación, y así lograr tanto la homogeneidad en el desarrollo de las clases como en la organización de la plataforma Moodle. Desde el inicio, se acordó que era inviable hacer videoconferencias de cuatro horas durante cinco tardes seguidas. Sin embargo, el objetivo era tratar de mantener, en la medida de lo posible, la dinámica de las ediciones previas. Por ello, se optó por el modelo de clase invertida, una modalidad que iba a permitir que el alumnado mantuviera la participación activa al tiempo que seguir con el modelo de las prácticas continuas, así como el fomento del trabajo tanto autónomo como colectivo, además de incentivar la reflexión y el debate (Prieto, Barbarroja, Álvarez, Corell, 2021). Para que dicho modelo funcionara correctamente, resultaba imprescindible el compromiso por parte tanto de docentes como del estudiantado y la dedicación y tiempo que este tipo de docencia conlleva (Andrade y Chacón, 2018). Las sesiones en línea estaban configuradas para ser en parte asíncronas y en parte síncronas, dedicando estas últimas a las videoconferencias para la puesta en común de la resolución de las prácticas, las dudas surgidas y las posibles aclaraciones o extensión de explicaciones en función de las temáticas o aspectos que más interés suscitaban en el alumnado.

Para mantener una lógica, coherencia interna y organización clara y concisa, se elaboró un diario de sesiones en Aula Virtual con toda una serie de vídeos, tanto de presentación como teóricos, y otros en los que se explicaban las prácticas a realizar por el alumnado –ya fuese en parejas o pequeños grupos– para luego poner en común durante las videoconferencias. El trabajo entre el alumnado se planteaba del siguiente modo: visualización de los vídeos teóricos de manera individual para luego, de manera cooperativa, realizar las prácticas propuestas,

fomentando así el intercambio de ideas que ponía en evidencia las posibles dudas existentes. De este modo, se potenciaba tanto el trabajo autónomo –con la asimilación de los contenidos ofrecidos en los vídeos teóricos– como el trabajo cooperativo –especialmente a partir de las prácticas que estaban pensadas para que el alumnado las realizara en pequeños grupos– y la posterior reflexión común y solución de dudas en las sesiones síncronas mediante videoconferencia, implementándose así el aprendizaje significativo mediante todo este proceso.

Respecto a la creación de las píldoras educativas en formato vídeo, Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012), pioneros en la introducción y desarrollo de la clase invertida o *Flipped Classroom*, dan una serie de orientaciones a la hora de crear vídeos educativos por parte de los docentes. En primer lugar, plantean la importancia de reflexionar sobre si la creación de material audiovisual es necesario o no, dado que tal y como indican «*only employ the technology if it is an appropriate tool for the task at hand*» (Bergmann y Sams, 2012, p. 35). En el caso que aquí ocupa, la creación de vídeos no sólo era apropiada sino imprescindible, ya que al tratarse de una materia donde el eje de estudio fundamental es la imagen, el vídeo se convertía en el medio perfecto para aunar imagen y palabra. Si bien es cierto que parte de los objetivos del módulo eran de carácter teórico, estas cuestiones se explicaban siempre con ejemplos prácticos.

El temario del módulo estaba compuesto por diversos apartados. Previamente a la pandemia, en las sesiones presenciales dichos apartados se podían abordar de manera paralela o fusionada gracias a la interacción personal que permite ir deteniéndose y relacionar los aspectos que el alumnado demande. Sin embargo, a la hora de crear los vídeos formativos se tuvo muy en cuenta la importancia de la duración de los mismos. Así, ante un alumnado acostumbrado a las redes sociales y otras plataformas de Internet en donde la brevedad es la norma generalizada, se tuvo muy en cuenta realizar vídeos con una duración no superior a los 15 minutos, optándose por realizar un vídeo para cada cuestión y, de este modo, mantener la atención del alumnado explicando en cada píldora un aspecto concreto: «*Our mantra here: one topic equals one video*» (Bergmann y Sams, 2012, p. 44).

Si bien la posibilidad de utilizar materiales audiovisuales ya creados por otros docentes es siempre una opción para la clase invertida, en el caso concreto de la docencia en este máster resultaba muy difícil encontrar, por su especificidad y adecuación a los objetivos del título, materiales ya elaborados (Bergmann y Sams, 2012, p. 36). Por ello, se tuvieron que crear todos los vídeos desde cero. Sin embargo, hubo una excepción que, de nuevo, es debida a la coordinación del equipo docente y su pertenencia al grupo de investigación APES. De este modo, aunque se crearon diversos vídeos para el apartado de terminología utilizando ejemplos de mujeres bíblicas, se añadió como material de refuerzo un vídeo realizado por el profesor doctor Sergi Doménech García, también miembro del grupo; fue creado en origen para clases de grado durante el primer año de pandemia, pero resultó de utilidad ya que la parte más

teórica del contenido era similar<sup>4</sup>. Así, se pone de relieve una vez más no sólo la importancia de la coordinación del equipo docente en sí sino también la colaboración entre todos los miembros del grupo de investigación y el hecho de compartir materiales, haciéndose evidente también la importancia del trabajo colaborativo no sólo entre el alumnado sino también entre el profesorado.

### 2.3. El desarrollo de las sesiones: la necesidad de ser flexibles

La primera sesión se planteó de manera completa como trabajo autónomo a partir de una serie de vídeos teóricos y otros prácticos para realizar en grupos, favoreciendo así el trabajo cooperativo y tratando de reducir el aislamiento y frialdad que supone la docencia no presencial (Chiara y Andrés, 2021, pp. 221-222). En este sentido, los vídeos funcionaban para las horas asíncronas, mientras que las síncronas quedaban dedicadas a la puesta en común, resolución de dudas y debate con las docentes. En la segunda sesión hubo que realizar una modificación respecto a la organización pensada inicialmente. La última parte de la sesión estaba planeada como trabajo autónomo, en donde el alumnado realizaría la práctica final de las dos primeras sesiones, que luego sería enviada por correo electrónico y recibirían la retroalimentación por el mismo medio. No obstante, al tratarse de un grupo reducido, y con cierto cansancio de la docencia no presencial, se transformó la última parte de la sesión en una videoconferencia. Esta situación demostró la necesidad de adaptar el formato pensado inicialmente a las necesidades y situaciones específicas del momento y del grupo, tratando de favorecer la adaptación de todo aquello que mejorara la experiencia del alumnado y, por tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio supuso que el vídeo teórico de la explicación del método funcionara ya no como elemento inicial, sino como material de afianzamiento y refuerzo previo a la tercera sesión.

La tercera sesión tuvo una primera parte de trabajo autónomo a través de los vídeos y una segunda parte por videoconferencia para plantear todas las dudas surgidas, así como para poner en común una pequeña práctica relacionada con uno de ellos y explicar, para terminar, la práctica que constituirá la parte de trabajo autónomo de la siguiente sesión. De la cuarta sesión, articulada al igual que la tercera en dos partes, destacan dos cuestiones. Por un lado, la importancia de hacer lo más cercana y cálida posible la docencia en línea, con aspectos tan sencillos como introducir imágenes amables y cotidianas, para tratar de eliminar, en la medida de lo posible, la frialdad de la pantalla [Fig. 1].

---

<sup>4</sup> Dicho vídeo fue realizado por el profesor doctor Sergi Doménech García durante el confinamiento de primavera de 2020. En el curso siguiente, 2020-2021, gracias al Proyecto de Innovación Docente «El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte (II). Desarrollo de actividades para el autoaprendizaje en modalidad semipresencial», se pudo realizar una grabación en estudio en donde se impartía el mismo contenido y que actualmente continúa utilizándose como material docente.

En cada una de las sesiones, haremos un descanso para tomar algo.



**Fig. 1:** Captura de pantalla de una de las imágenes incluidas para indicar los descansos. Autora: María Elvira Mocholí (2020).

El otro aspecto a resaltar, y que se ha convertido en una cuestión cotidiana tras dos años de pandemia, es el tema de los problemas técnicos y de conexión, así como del acceso a las plataformas y la brecha digital existente (Fuente Valdez et al., 2013). Ante estas situaciones, también hubo que ir adaptándose y buscar soluciones. Con ello se insiste, una vez más, en la necesidad que ha generado la pandemia de ser capaces de ir adaptándose a los imprevistos y tener los recursos suficientes para darles solución. En la última sesión, y tras varios meses de docencia no presencial, se terminó de notar el cansancio al que se aludía previamente, por lo que al igual que en la segunda sesión, la parte de la práctica final se realizó mediante videoconferencia con la presencia de la docente, motivando el trabajo en grupo y tratando de paliar o reducir la sensación de aislamiento y frialdad derivada de este tipo de docencia.

### **3. Los seminarios de visualidad artística contemporánea en los grados de Historia e Historia del Arte**

Los seminarios de visualidad artística contemporánea –ampliamente detallados y explicados en otro de los textos que forma parte del presente monográfico– se integran en la programación de la asignatura de formación básica de primer curso ‘Análisis e interpretación de la imagen’, que aborda la organización del discurso histórico-artístico en el proceso analítico de interpretación de la imagen. Al igual que en el caso de la docencia en posgrado, esta asignatura está también impartida por parte de los miembros del grupo APES, y en las

actividades obligatorias evaluables, entre ellas los seminarios, las personas que intervienen forman también parte del mismo grupo. Para mostrar la importancia de la coordinación se ha elegido como caso concreto uno de los seminarios realizados en pandemia que a continuación se explica.

Los seminarios de visualidad artística contemporánea se desarrollan desde el curso 2009/2010, teniendo como objetivo introducir al alumnado en los estudios de cultura visual a través de diversos ejemplos de aplicación e intercambio de herramientas metodológicas y, al igual que sucedía en la docencia en máster, con una clara perspectiva de género. Así pues, el equipo docente cuenta con varios años de experiencia previa en la organización del seminario, cuya temática y participantes ha cambiado periódicamente. El seminario que lleva por título 'Entre la adoración y el estigma: madres, vírgenes y prostitutas' fue realizado durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. En su segunda edición, ejecutada en pleno confinamiento, el formato del seminario tuvo que ser adaptado a una docencia completamente en línea.

Del mismo modo que en el caso del máster, y teniendo en cuenta la recomendación de la UV de priorizar la docencia asíncrona, se optó por convertir las conferencias, que presencialmente habrían tenido una duración de unos 30 minutos, en píldoras audiovisuales de menor duración, siguiendo de este modo las mismas indicaciones que en la creación de los vídeos preparados para la docencia en posgrado. Para mantener el formato del seminario en la medida de lo posible, los vídeos realizados se integraron en una lista de reproducción. Igualmente, pese a que cada intervención tenía un tema diferente, las docentes se coordinaron para evitar repeticiones innecesarias en cuanto a aspectos terminológicos y metodológicos, así como para destacar las relaciones existentes en las tres intervenciones.

Por otra parte, dado que se trata de una actividad complementaria, se ha de llevar a cabo en jornadas específicas de la semana que coincidan con el día asignado a cada uno de los grupos para las actividades complementarias. En su formato presencial, esto implicaba la repetición del seminario hasta en cuatro ocasiones para adaptarse al horario de cada uno de los siete grupos. Posteriormente, parte del tiempo disponible se reservaba a aclarar conceptos, resolver dudas e incentivar el debate. Dada la importancia que se otorga al debate para fomentar el pensamiento crítico del alumnado (Esteban García y Ortega Gutiérrez, 2017), en la modalidad en línea se optó por seguir ofreciendo un espacio para preguntar y debatir con las autoras sobre el contenido de las píldoras audiovisuales. Así pues, tras publicar, con antelación suficiente, la lista de distribución, se estableció un calendario de sesiones síncronas que respetara los días establecidos para las actividades complementarias de cada grupo. Todo ello comportó, una vez más, la completa implicación y coordinación entre todas las intervinientes.

Al tratarse de una situación nunca antes vivida, fue fundamental el contacto continuo, numerosas reuniones por videoconferencia y discusión de planteamientos a la hora de reformular las estrategias docentes a la nueva situación. Los resultados, sin embargo, fueron muy satisfactorios, por lo que se tomó la decisión de mantener la virtualidad completa en el

siguiente curso (2020/2021), con un cambio de temática en el seminario que esta vez se dedicó a *El nombre de la Rosa*. En lo referente a la evaluación de los resultados –aunque no es el objetivo del presente texto– hay que indicar que para el caso de los seminarios no se cuenta con herramientas de evaluación específicas, ya que son actividades complementarias. La evaluación del máster por parte del alumnado se realiza mediante encuestas generadas por la unidad de calidad de la UV. Si bien se trata de una única encuesta para todos los módulos que componen el máster, y a falta de tener los resultados de la última edición, estas revelan que, lejos de lo que podría pensarse inicialmente, los resultados de las ediciones en pandemia han sido mejores que los anteriores. Con ello se demuestra cómo el desafío de la situación sanitaria que obligó al cambio de modalidad ha supuesto un impulso para la mejora de la coordinación y que ello se ha visto reflejado en la satisfacción del alumnado.

Así, tras la experiencia sobrevenida del confinamiento en el curso 2019/2020, se pasó a la docencia semipresencial del primer cuatrimestre del curso 2020/2021, volviendo a la virtual en el mes de febrero de dicho curso. Con ello, se demostró que, si bien la presencialidad siempre es preferible, la semipresencialidad no supone ninguna ventaja frente a la facilidad organizativa de la completa virtualidad. Por lo tanto, el seminario se desarrolló 100% en línea pero ya no con grabaciones, sino con intervenciones en directo, aunque de corta duración, seguidas del posterior debate. Cabe destacar que la carga extra de trabajo que supuso la adaptación a una docencia en línea no se hubiera podido asumir sin la coordinación entre el equipo docente. Prueba de ello es que, durante el confinamiento, esta fue la única actividad que se llevó a cabo, de todas las previstas en el proyecto de innovación de centro de la Facultat de Geografia i Història de la UV. El propósito del mismo, implicado con la diversidad, permitió integrar al seminario en su programación, dado que incorpora la perspectiva de género, la cual ha estado muy presente en la mayoría de los seminarios realizados a lo largo del tiempo.

#### 4. Conclusiones

El recurso a la clase invertida en la docencia de posgrado ha servido para fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado, así como el trabajo cooperativo mediante la resolución de las prácticas propuestas. De la misma manera, se ha fomentado el debate y la reflexión en las puestas en común de las sesiones síncronas, aspecto que ha incrementado la motivación del alumnado al sentirse partícipe de la creación de conocimiento. Asimismo, se ha podido atender a las necesidades de cada alumno o alumna, ya que los vídeos teóricos posibilitan la opción de repetir las veces que sea necesario aquellas cuestiones que impliquen mayor dificultad, adaptándose al ritmo de cada uno, personalizándose en cierto modo la docencia y eliminando el hándicap que muchas veces, con la docencia presencial, el alumnado no pregunta o no pide una repetición de la explicación.

Como se ha ido remarcando a lo largo de estas páginas, la colaboración y coordinación del equipo docente, que se había iniciado en cursos pasados y que se acrecentó con la adaptación a la docencia no presencial, ha sido una de las herramientas más importantes tanto para ofrecer una enseñanza de calidad como para generar un ambiente de motivación e

implicación del alumnado. En definitiva, el paso a la docencia en línea supuso una carga de trabajo extra pero los materiales nacidos de dicha situación sobrevenida se continúan utilizando en la docencia presencial en la que se mantiene la activa coordinación entre el equipo docente.

Por último, y a pesar de todos los inconvenientes que ha supuesto la pandemia, resulta necesario apuntar cómo algunas cuestiones derivadas de la situación sanitaria han llegado para quedarse. En concreto, en el caso que aquí ocupa respecto a la docencia de posgrado, gracias a la docencia no presencial impuesta por el confinamiento, el máster se abrió a estudiantes de otras zonas geográficas y, actualmente, aunque ya con la posibilidad de la docencia 100% presencial, dicho programa de posgrado ha quedado fijado en formato semipresencial, lo que nos lleva a continuar trabajando de manera coordinada, retomando los materiales utilizados en las clases presenciales pre-pandemia pero también con las píldoras audiovisuales para la docencia no presencial. Así, la experiencia de la docencia en línea como la reflexión sobre la misma en el presente texto, resulta de gran utilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los próximos cursos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso*, 41, 251-267.
- Astudillo Torres, M. P. y Chévez Ponce, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 139-151. <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
- Baixauli Romero, R. (2022). La pureza resignificada. De la imagen del *ángel del hogar* a la *mujer* finisecular. En A. Martí Bonafé (coord.), *Marias. Entre la adoración y el estigma*, Tirant Lo Blanch [en prensa].
- Bartual-Figueras, M. T.; Carbonell-Esteller, M.; Carreras-Marín, A.; Colomé-Ferrer, J.; Turmo-Garuz, J. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 92-101. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.9>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Chiara, M. y Andrés, B. (2021). La digitalización en la docencia en Derecho ante el COVID-19. *Cuadernos Jurídicos*, 218-229.
- CRUE (2020). *La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de CRUE universidades españolas ante la COVID19*, Recuperado de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- Esteban García, L. y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, 48-56.

- Fuente Valdez, S. de la, López Lara, Y., Valdez Rincón, F. G., Guajardo del Bosque, V., García Santos, D. (2013). Tecnologías de Información y Comunicación en la Docencia universitaria y la brecha digital. *Actas V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de La Laguna.
- García Mahiques, R. (2009). *Iconografía e Iconología. Volumen 2. Cuestiones de método*. Encuentro.
- Gombrich, E. H., (1992). *Aby Warburg. Una biografía intelectual*. Alianza.
- González Gea, E. (2022). Madres redentoras. Supervivencia y destino de la Piedad en el arte y la cultura popular. En A. Martí Bonafé (coord.), *Marías. Entre la adoración y el estigma*. Tirant Lo Blanch [en prensa].
- Martí Bonafé, A. (coord.) (2022). *Marías. Entre la adoración y el estigma*. Tirant Lo Blanch [en prensa].
- Mocholí Martínez, M. E. (2019). *In altum mittis radices humilitatis*. Un estudio de las imágenes de María en contacto con la naturaleza. *De Medio Aevo*, 8 (1), 119-146. <https://doi.org/10.5209/dmae.66817>
- Mocholí Martínez, M. E. y Montesinos Castañeda, M. (2021). Humility: Virgin or Virtue? *Religions* 12 (11), <https://doi.org/10.3390/re12111019>
- Monzón Pertejo, E. (2022). Amante estigmatizada, ¿madre adorada? María Magdalena en *Born This Way* (Lady Gaga, 2011). En A. Martí Bonafé (coord.), *Marías. Entre la adoración y el estigma*. Tirant Lo Blanch [en prensa].
- Panofsky, E. (1983), *El significado en las artes visuales*. Alianza.
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-177. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476
- Rodríguez Valerio, D. (2021). Docencia universitaria en medio del Covid-19. Adaptación y desarrollo de un curso de Bibliotecología en la virtualidad. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 4, 155-174.
- Saxl, F. (1989), *La vida de las imágenes. Estudios iconográficos sobre arte occidental*. Alianza.
- Zurita Garrido, F. A. (2020). Docencia universitaria durante la pandemia COVID-19: una mirada desde Chile. *Revista docência do ensino superior*, 10, 1-9, <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24777>