

La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior

Emergency Remote Teaching during COVID-19 in Higher Education. The Post-pandemic Challenges

MANUEL AREA-MOREIRA*

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo es un ensayo sobre el impacto de la COVID-19 en la enseñanza universitaria y sobre lo que debiera ser la transformación digital de la educación superior mirando hacia un tiempo postpandémico. Está estructurado en cuatro partes. En la primera realizamos una breve revisión de las publicaciones sobre los efectos de la COVID-19 en la educación superior señalando que existe una ingente literatura académica a nivel mundial e iberoamericana al respecto. En la segunda proponemos una caracterización o inventario de las prácticas docentes desarrolladas durante el confinamiento y que responden a lo que se denomina como ERE (Enseñanza Remota de Emergencia). En la tercera parte, proponemos que la transformación digital de la educación superior no debe entenderse como un periodo coyuntural consecuencia de la COVID-19, sino que debe acometerse como proceso de adecuación histórica de las universidades a las transformaciones que están ocurriendo en las sociedades del siglo XXI. Finalizamos, a modo de conclusiones, extrayendo algunas lecciones derivadas de la pandemia cara a impulsar la enseñanza digital en nuestras universidades.

Palabras clave: Educación y COVID-19 - Universidad digital - Enseñanza remota de urgencia - Educación a distancia - Transformación digital

Abstract

This article is a reflection essay on the impact of COVID-19 on university education and on what the digital transformation of higher education should be looking towards a post-pandemic time. For this, this work is structured in four parts. In the first, we made a brief review of the publications on the effects of COVID-19 on higher education, noting that there is a huge academic literature at the global and Iberian-American level on the matter. In the second section we propose a characterization or inventory of the teaching practices developed during confinement and that respond to what is called ERE (emergency remote teaching). In the third part, we propose that the digital transformation of higher education should not be understood as a temporary period as a consequence of the Covid, but should be undertaken as a process of historical adaptation of universities to the transformations that are occurring in 21st century societies. We conclude, by way of conclusions, drawing some lessons derived from the pandemic in order to promote digital education in our universities.

Keywords: Education and COVID-19 - Digital university - Emergency remote instruction - Distance education - Digital transformation

Cita recomendada: Area-Moreira, M. (2021) "La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 57 - 70.

COVID-19 y educación superior en las publicaciones académicas

Probablemente nunca antes se había escrito tanto sobre un mismo tema en tan poco tiempo. La COVID-19 es el gran asunto o fenómeno histórico del presente y prácticamente no hay ningún sector o área de nuestra sociedad donde no se haya analizado su impacto y consecuencias. En el ámbito educativo los estudios e informes desarrollados sobre los efectos de la COVID-19 en la enseñanza son numerosos y se cuentan por miles de publicaciones disponibles en Internet.

En el caso particular de la educación universitaria, una búsqueda en Google Académico/Scholar de los términos “Covid AND Higher Education” arroja un resultado de más de 50.000 publicaciones académicas en lengua inglesa en los dos últimos años (2020-21) desde que se declaró la pandemia. La misma búsqueda con los términos de “Covid AND Educación Superior” nos ofrece más de 17.000 publicaciones académicas en lengua española.

Un análisis más detallado del estado actual de las publicaciones a nivel mundial sobre la Covid y la educación superior puede verse en el trabajo de Bond, Bedenlier, Marín, Händel (2021). En el mismo, estos autores, realizaron una revisión de mapeo sistemático que recopila y describe las características de 282 estudios empíricos primarios desarrollados en distintos países. Estos autores encontraron que las temáticas más abordadas fueron las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje en línea (171 artículos), impacto del cambio al aprendizaje en línea (84 artículos); percepciones de los profesores sobre el aprendizaje virtual, (54 artículos); el equipamiento tecnológico de los estudiantes (38 artículos) y el rediseño de los cursos impartidos (31 artículos). Es de destacar que también crearon distintos mapas interactivos donde se puede explorar la distribución geográfica de dichas publicaciones por zonas del planeta.

Otro trabajo muy interesante es el que está realizando T. Bates (2020) en el que recopila y sistematiza distintos informes, publicados en lengua inglesa, en los que se exploran los distintos impactos que ha tenido la enseñanza remota de emergencia en las universidades como son la utilización de las herramientas tecnológicas, las opiniones y percepciones de estudiantes y docentes, o el tipo de metodologías y experiencias de aprendizaje articuladas online. Por su parte, Abu Talib, Bettayeb & Omer (2021) realizaron una revisión de más de 40 artículos de revistas de alto impacto con el objetivo de explorar y evaluar el impacto que estos cambios han tenido en la educación superior con relación a la transformación digital y el cambio al aprendizaje en línea causado por la pandemia.

Con relación al contexto latinoamericano también existen contribuciones abundantes. A modo de ejemplo de lo publicado puede consultarse el informe de UNESCO-ISEALC (2020) donde después de analizar el impacto en distintas regiones del continente, este organismo recomienda a las instituciones de educación superior acciones de política universitaria como:

- Anticiparse a una suspensión de larga duración, centrando los esfuerzos en asegurar la continuidad formativa y garantizar la equidad, generando mecanismos de gobierno, monitoreo y apoyo eficientes;
- Diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja;
- Documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos;
- Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo;
- Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje

Véase también informe realizado por Pedró (2020) para la Fundación Carolina donde ofrece el inventario de distintos efectos e impactos del confinamiento sobre la enseñanza universitaria en el contexto latinoamericano y sugiriendo distintas recomendaciones de política educativa a corto y medio plazo.

En el contexto español puede consultarse el estudio sobre las políticas de enseñanza universitaria en tiempos de Covid-19 (Area-Moreira *et al.*, 2021) donde se analizaron las directrices y recomendaciones elaboradas por los equipos de gobierno de una muestra amplia de universidades públicas españolas para la docencia durante el tiempo pandémico. Otros análisis de interés son los trabajos de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) y de Corell y García-Peñalvo (2020).

Finalmente es recomendable consultar lo publicado en lengua española en los números monográficos de revistas académicas. La tabla 1 ofrece un listado o inventario de números monográficos dedicados a la COVID-19 en la enseñanza superior en diversas revistas académicas del ámbito iberoamericano.

Tabla 1. Monográficos de revistas académicas en lengua española sobre COVID-19 y Educación

Revista de Educación Superior en América Latina ESAL	Educación Superior y COVID-19: Disrupción y adaptabilidad Vol 8 (julio-diciembre, 2020) https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/issue/view/550
Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)	Educación Superior: Pandemia COVID-19 Vol. 14 Núm. 2 (2020) https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/issue/view/99
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas Vol 9, No 3 (2020) https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3
Campus Virtuales	COVID-19 y enseñanza universitaria Vol. 9, Num. 2, 2020, octubre http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=258
Propuesta Educativa	Educación y Pandemia No. 54 (2020) http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice-n54/
Revista de Educación y Derecho	COVID-19: Docencia online y protección de derechos y garantías fundamentales Núm. 22 (2020) https://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/2415
Revista Iberoamericana de Educación	Educación y pandemia. Efectos y opciones de política en Iberoamérica Vol. 86 Núm. 1 (2021) https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1 Vol. 86 Núm. 2 (2021) https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia2
Publicaciones	Ecologías de Aprendizaje digital en tiempos de COVID-19 Vol. 51 Núm. 3 (2021) https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/issue/view/1291
Revista de Educación a Distancia (RED)	Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID-19 Vol. 21 Núm. 65 (2021) DOI: https://revistas.um.es/red/issue/view/19061
International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)	Covid-19 & Education No. 15 (2021) https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/issue/view/260

Integración y Conocimiento	Dossier especial: La Educación Superior en tiempos de Pandemia Vol. 10 Núm. 2 (2021) https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/2271
Revista de Sociología de la Educación - RASE	Educación en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común Vol. 13, Núm. 2 (2020) https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/1191/showToc La educación durante el confinamiento Vol. 14, Núm. 1 (2021) https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/1378/showToc
DIDAC	Docencia universitaria y pandemia. Experiencias, significados y prospectivas Convocatoria abierta (Call of paper) https://didac.iberomexico.mx/index.php/didac/announcement/view/9 Publicación en 2022

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la bibliografía anteriormente citada, en este artículo pretendemos analizar, por una parte, lo que han sido las prácticas docentes desarrolladas durante el periodo denominado de enseñanza remota de urgencia, y por otra identificar una serie de ejes clave, a modo de desafíos, que debieran asumir las universidades a corto y medio plazo, en un tiempo postCovid, cara a impulsar la transformación digital de sus enseñanzas.

La enseñanza remota de emergencia (ERE): retrato de lo ocurrido

La pandemia fue un *big bang*, un fenómeno abrupto que estalló de repente y sin preaviso donde las instituciones universitarias, al igual que al resto de la sociedad, quedaron vacías y clausuradas. Sin embargo, durante la fase del confinamiento, no se produjo un apagón pedagógico. Fue posible gracias a que la red digital estaba suficientemente desarrollada y accesible al profesorado y al alumnado permitiendo la continuidad de procesos formativos mediados tecnológicamente desde los hogares.

Hubo que improvisar las respuestas educativas para proporcionar continuidad a los procesos formativos. La tecnología fue la solución inmediata y urgente para poder mantener algunas de las funciones docentes básicas: impartir contenidos o lecciones, realizar tutorías o debates entre estudiantes y docentes, plantear y entregar tareas y actividades, proporcionar materiales de estudio, realizar evaluaciones.

Es lo que se denomina como ERE (Enseñanza Remota de Emergencia) sobre la que existe una amplia bibliografía (Hodges *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2021). Este autor, junto con otros, define este concepto como

“un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (Hodges *et al.*, 2020:13).

En esta dirección Maggio (2021) señala que en el comienzo del confinamiento universitario se produjeron dos fases o tipos de prácticas docentes. Una primera donde el profesorado intentó crear espacios online cargados de información (documentos de lectura, videos, presentaciones) que adoptaron el formato de aulas virtuales. La segunda fase consistió en desarrollar

procesos de interacción comunicativa sincrónica con los estudiantes emulando las formas comunicativas de las clases presenciales. En este sentido, las videoconferencias o videollamadas pasaron de ser una tecnología utilizada de forma minoritaria en tiempos preCOVID-19 a ser la aplicación más extendida y sobreutilizada durante este tiempo pandémico.

Este fenómeno de la ERE no es igual a otros conceptos académicamente consolidados como el de *e-learning*, educación virtual o educación a distancia digital. La principal diferencia es que la ERE fue una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que responde a una situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia (García-Arieto, 2021).

Desde mi punto de vista las prácticas de la ERE han pretendido emular o reproducir las actividades docentes de la enseñanza presencial empleando los recursos tecnológicos de la red, pero no supuso una disrupción o transformación de los modelos pedagógicos dominantes de la enseñanza universitaria. Fue una respuesta formativa de urgencia.

¿Cuáles fueron las prácticas docentes desarrolladas durante este tiempo de enseñanza a distancia de urgencia? Grosso modo diría que las siguientes:

a) La creación por el profesorado de espacios o aulas virtuales para el estudio y trabajo autónomo del alumnado que consistieron en:

- La oferta de materiales didácticos digitales que presentaban los conocimientos de estudio. La mayoría de los mismos consistían en documentos de lectura de textos, de presentaciones multimedia de diapositivas, y videos de distinto tipo (lecciones o exposiciones magistrales, grabación de conferencias, documentales). Estos recursos en su mayor parte eran seleccionados de Internet y, en menor medida, fueron auto-creados por los propios docentes responsables de la asignatura. Esta fácil localización de recursos en la red generó que, en ocasiones, muchos docentes no filtraran o seleccionaran un número adecuado de los materiales que incorporaban a sus aulas virtuales. De este modo muchos estudiantes percibieron que se les ofrecía una cantidad desmesurada de contenidos digitales provocando saturación en la información disponible.

- La demanda de realización de actividades o tareas que los estudiantes tenían que cumplimentar y entregar a través del aula virtual de la asignatura. Muchas de estas tareas requeridas presentaron deficiencias pedagógicas relevantes. Por una parte, carecían de las orientaciones o guías necesarias que explicaran a los estudiantes cómo realizar exitosamente o satisfactoriamente dicha actividad de forma online. Por otra, no estaba calibrado o medido el tiempo o esfuerzo requerido de trabajo por lo que en la mayoría de las ocasiones los estudiantes las percibieron como una sobrecarga de tareas.

- A ello hemos de sumar que, de repente con el confinamiento, el alumnado se encontró con que varias asignaturas solicitaban de forma simultánea varias tareas. En otras palabras, se careció de la coordinación académica necesaria entre los docentes que evitaran la saturación de la carga de trabajo del alumnado requiriendo numerosas tareas en los mismos tiempos.

b) La utilización continuada de los sistemas de videoconferencia desde el hogar a través de computadoras personales y telefonía inteligente estableciendo interacción síncrona entre estudiantes y docentes de modo similar a lo que ocurre en las aulas físicas. En consecuencia, las prácticas consistieron, en su mayor parte, en:

- Impartir lecciones o clases magistrales de los contenidos o unidades de estudio de la asignatura por parte del docente.
- Implementar seminarios o reuniones del docente con grupos de trabajo del alumnado.
- Realizar exámenes o pruebas de control en tiempo real bajo la vigilancia del profesor a través de cámaras.
- Reproducir en espacios digitales el horario establecido para la impartición de las asignaturas que estaban pensadas para ser desarrolladas en las aulas físicas.

El intento de imitar la organización temporal del tiempo de docencia siguiendo a rajatabla o rígidamente el mismo horario de las clases presenciales es evidencia de cómo se interpretó disfuncional o distorsionadamente en qué consiste el *e-learning* o educación a distancia online donde lo asíncrono debe ser más relevante, en la mayoría de los casos, que lo síncrono.

c) La articulación de un sistema de evaluación en línea destinado al control de los conocimientos en forma de exámenes o pruebas finales similares a las que se realizaban en la enseñanza presencial. Este tipo de pruebas se basaron en la utilización de test, de exámenes de problemas o de pruebas de ensayo que fueron realizadas de modo síncrono en días y horas prefijados. En este sentido, entre el profesorado, existió la preocupación de cómo “vigilar” a los estudiantes mientras cumplimentaban las pruebas para evitar que copiasen o que fuera otra persona distinta del alumno quien respondía dicho examen. También aumentó la preocupación por el plagio de los trabajos entregados a través de las aulas virtuales por lo que cobró mucha relevancia el software antiplagio.

En definitiva, la enseñanza remota de emergencia fue la respuesta a continuar desarrollando un formato o narración didáctica lo más similar a la enseñanza tradicional desarrollada durante el tiempo preCovid en las aulas físicas, pero en esta ocasión mediadas tecnológicamente. A pesar de que el profesorado en su gran mayoría realizó un alto y meritorio esfuerzo personal y profesional para dar continuidad a su docencia en circunstancias difíciles y sobrevenidas, hemos de apuntar que las mismas no siempre cumplieron las exigencias de calidad pedagógicas de lo que supone la enseñanza a distancia en línea o *e-learning* (García-Arieto, 2021).

Más allá de la COVID-19. Desafíos para la transformación digital de la enseñanza universitaria

Mi posición se apoya en el supuesto de que el tiempo pandémico hemos de analizarlo como un periodo coyuntural, transitorio, que tarde o temprano finalizará. Por ello, la digitalización de la enseñanza universitaria no debemos pensarla como un fenómeno efímero y vinculado al tiempo COVID-19, sino como una necesidad histórica derivada de la transformación digital de la sociedad del siglo XXI.

En esta dirección, desde finales del siglo pasado distintos informes de organismos internacionales han evidenciado la necesidad urgente e imperiosa de que las universidades, en cuanto centros responsables de la educación superior, debieran transformarse y adaptarse a las nuevas exigencias y rasgo de una sociedad conectada a nivel global donde el conocimiento y la información se produce y cambia de modo exponencialmen-

te rápido difundido de forma vírica por todo el planeta, donde las tecnologías de la información y comunicación han invadido y colonizado casi todos los espacios de nuestra vida cotidiana, laboral, de ocio, cultural de nuestra sociedad.

La adaptación y transformación de las universidades a la sociedad digital es, y será, un proceso dificultoso, lento y lleno de incertidumbres, pero también puede ser ilusionante. Requiere tener voluntad de cambio e innovación, así como ideas estratégicas que señalen el rumbo a seguir. Un trabajo interesante es el desarrollado por Benavides *et al.* (2021) que han realizado una revisión sistemática de la literatura sobre la transformación digital en instituciones de educación superior. En el mismo concluyen que existe un alto interés en la problemática de la transformación digital

“que se evidencia en el incremento de artículos que se han publicado en los últimos años. Además, hemos encontrado que la tendencia presenta una importancia definida desde una perspectiva social, lo que sugiere que los investigadores son conscientes de la importancia de las habilidades y capacidades de los recursos humanos para lograr con éxito los proyectos de transformación digital” (Benavides *et al.*, 2021:19)

En esta línea, dicha revisión resalta que esta transformación digital de las universidades no se entiende como la mera incorporación de la tecnología, sino fundamentalmente como un proceso social, multidimensional y de transformación integral y holística de toda la institución de educación superior. Al respecto, Martínez-Pérez y Rodríguez-Abitia (2021) realizaron un análisis comparativo sobre el uso de las TIC para procesos educativos y administrativos por instituciones de educación superior en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, México y Perú y proponen una “hoja de ruta” para la transformación digital de las universidades latinoamericanas. Otros trabajos interesantes son el libro coordinado por Burgos y Branch (2021), y el informe de Gaebel *et al.* (2021) sobre la situación del aprendizaje digital en las universidades europeas.

De lo anterior podemos inferir que una institución universitaria que quiera emprender el cambio del cambio necesita la elaboración y desarrollo de un plan o visión estratégica para su transformación digital y un imaginario que justifique, dé sentido y significado al proceso de cambio. También es preciso que involucre a todos los estamentos y agentes de la institución universitaria (tanto equipos de dirección, de gestión y gobernanza, así como de la comunidad docente, del personal de apoyo técnico y del propio alumnado).

Teniendo en cuenta estas anotaciones, podríamos indicar que los retos o desafíos de una universidad para impulsar su plan o estrategia de transformación digital de sus enseñanzas debiera incorporar las siguientes acciones (ver Gráfico 1).

Disponer de variedad y calidad de infraestructuras tecnológicas y de telecomunicaciones

La primera condición y desafío es que el conjunto de instalaciones universitarias disponga de infraestructuras suficientes y de calidad tanto de equipamiento tecnológico como de la red de telecomunicaciones disponibles para sus agentes educativos. Es un requisito imprescindible ya que si no existe tecnología abundante y de calidad no podrán desarrollarse procesos formativos adecuados a través de la misma. La red WiFi tiene que ser potente y estar accesible a todo el profesorado y el alumnado desde cualquier punto o espacio físico de la universidad y desde su casa.

GRÁFICO 1. DIMENSIONES O EJES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



Fuente: Elaboración propia.

Diseñar e implementar políticas institucionales de impulso a la transformación digital

Un proceso complejo como es el de reformular digitalmente el conjunto del sistema docente en una universidad requiere la existencia de una política de la institución que regule, oriente e impulse estos cambios. Sin la misma, la trayectoria será discontinua e improvisada. Esto implica que las autoridades o equipo rectorales tienen que creer, estar convencidos y comprometidos en liderar dicho proceso. Esto debiera traducirse en impulsar nueva legislación y reglamentos que regulen y den cobertura legal a las nuevas prácticas docentes y titulaciones que implica la transformación digital de la docencia. Paralelamente es necesario un Plan estratégico de la institución que sea consensuado y aceptado por el conjunto de la comunidad universitaria que haga explícitos los retos y estrategias que deben implementarse.

Cambiar el modelo o paradigma educativo dominante en la institución

La transformación digital de una institución educativa supone también reformular sus enfoques y formas de enseñanza tradicionales. En este sentido, el modelo o paradigma dominante de la educación superior en los últimos dos siglos ha sido el de la transmisión de información por parte de los docentes vía clase magistral, dictado de apuntes o a través de los manuales universitarios. Lo que se traduce en generar un modelo de aprendizaje por recepción que, en numerosas ocasiones, supone un aprendizaje mecánico, simple y memorístico del conocimiento.

La transformación digital es una oportunidad para darle la vuelta a este paradigma y alterar sustantivamente cómo se debe enseñar y aprender en la universidad. Las teorías educativas y psicológicas enfatizan la necesidad de desarrollar un modelo pedagógico de aprendizaje activo a través de la experiencia del estudiante sobre el conocimiento para que mediante tareas o actividades didácticas apropiadas lo reconstruya. Estrategias metodológicas como el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el aná-

lisis de acontecimientos y noticias, la creación de productos, la búsqueda de soluciones a retos, la clase invertida, la creación y desarrollo de portfolios, entre otras, son algunos ejemplos de la puesta en práctica de un modelo o paradigma educativo más centrado en la actividad creadora del estudiante que en la mera repetición de lo que dicen los libros o su profesorado. En este sentido, el ciberespacio y los entornos digitales representan los escenarios adecuados para que los estudiantes desarrollen las tareas de búsqueda, análisis, contraste, difusión y reelaboración de la información y el conocimiento.

Reformular la profesionalidad docente

El nuevo paradigma educativo del aprendizaje activo y experiencial exige también un nuevo modelo de profesionalidad docente. Las tareas docentes tradicionales han consistido en exponer el contenido, normalmente través de lecciones magistrales donde se ofrece una síntesis del conocimiento en una disciplina que el alumnado anota en sus apuntes, en organizar algunas tareas o prácticas en las sesiones de clase o laboratorios, y en realizar pruebas de evaluación para comprobar si el alumnado es capaz de resolver o reproducir el conocimiento presentado. El cambio de paradigma educativo también conlleva que el profesorado debe asumir y desarrollar nuevas tareas docentes. Entre las mismas destacarían el ser competente para generar, organizar y gestionar entornos o plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, ser capaz de diseñar o planificar didácticamente dichos entornos o situaciones de enseñanza tanto en formato presencial, a distancia o mixto (semi-presencialidad); poseer los conocimientos y habilidades para crear o seleccionar materiales didácticos digitales de diversa naturaleza como son las videolecciones, las infografías, las presentaciones multimedia, los *podcast*, entre otros; y, lógicamente, ser competente para articular e implementar acciones de tutoría y evaluación continuada de los distintos productos elaborados por el alumnado (Area-Moreira, 2018).

Desarrollar un nuevo modelo de organización académica flexible e híbrido (Hyflex)

La organización académica universitaria siempre ha estado regulada por la gestión del tiempo y el espacio en escenarios presenciales físicos. La docencia de una titulación universitaria se organiza distribuyendo para cada materia o asignatura una determinada cantidad de horas de encuentro en un salón de clase entre un profesor y un grupo de estudiantes. De esta manera la organización del tiempo académico tiene que realizarse en función de los espacios físicos disponibles en la institución y del número de asignaturas que se imparten. Es una organización similar a las oficinas o centros comerciales.

Sin embargo, la tecnología digital permite romper esta dependencia del tiempo y el espacio. Los entornos de enseñanza en línea o virtuales están disponibles de forma permanente en cualquier momento y accesibles desde cualquier lugar lo que permite combinar o mezclar experiencias o tareas de aprendizaje para que el alumnado las realice bien en el salón de clase, bien de forma autónoma fuera del mismo, bien en otros espacios del centro o en su hogar. Esto se conoce como enseñanza semipresencial, enseñanza mezclada o híbrida y en torno a la misma están surgiendo metodologías de enseñanza como el aula al revés, entornos flexibles o educación abierta que previsiblemente irán creciendo en los próximos años.

Hace ya casi dos décadas que se ha acuñado el concepto de enseñanza mezclada o semi-presencial. En una conferencia desarrollada hace casi diez años (Area-Moreira, 2013) defendí que el futuro a medio plazo de la enseñanza universitaria sería en una modalidad mixta o híbrida de docencia. En la misma señalaba que era urgente

"cambiar radicalmente el modelo educativo de la docencia universitaria de modo que la actividad, tarea o proyecto de trabajo sea el eje del aprendizaje de los estudiantes. Esto significará menos tiempo encerrado en aulas y más autonomía y flexibilidad organizativa del estudiante para que (bien individualmente o en grupo) desarrolle las actividades en espacios o entornos formativos online organizados y gestionados por su profesorado". (Area-Moreira, 2013:2)

Por su parte Sangrá (2020) sugiere que caminamos hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente donde se entremezcle situaciones en aulas físicas con interacciones en espacios virtuales lo cual requiere ser competente para diseñar y gestionar diseños pedagógicos híbridos. La dificultad no sólo está en combinar ambas modalidades de enseñanza, sino en lograr una mezcla coherente que proporcione una experiencia unificada de aprendizaje a los estudiantes. No es sumar o añadir tiempos y actividades virtuales a las presenciales, sino construir un itinerario compartido donde el alumnado desarrolla tareas y acciones indistintamente en espacios físicos y virtuales cara a la adquisición de ciertos conocimientos y competencias.

Una variante del modelo híbrido es el denominado HyFlex (término derivado de la combinación de los conceptos Híbrido y Flexible) formulado hace varios años por Beatty (2014) donde se oferta mayor flexibilidad al alumnado de modo que pueda elegir entre la doble presencialidad (es decir, estar sincrónicamente en el escenario físico del aula o bien seguirlo telemáticamente en tiempo real) combinada con la utilización de entornos virtuales asíncronos (Beatty, 2019). Al respecto, Juárez, Torres y Herrera señalan que

"El Modelo HyFlex ofrece una respuesta a las demandas de flexibilidad, poniendo a disposición del estudiante dos o más opciones para llevar a cabo actividades de aprendizaje equivalentes de manera presencial o virtual. El diseño de estas actividades implica una serie de consideraciones como son la tecnología necesaria para apoyarlas, los criterios para establecer la equivalencia, el tiempo necesario para desarrollar los recursos de aprendizaje y los procesos administrativos implicados, entre otros" (2014: 128)

Ofrecer y desarrollar servicios digitales de apoyo a la comunidad universitaria

Otro elemento clave es que la universidad disponga de equipos o servicios técnicos que generen y apoyen al profesorado a poner en práctica y desarrollar modelos de enseñanza basados en la utilización de los recursos digitales en la red. El campus virtual de la universidad suele ser la plataforma de alojamiento de entornos virtuales para la docencia más difundida. Al mismo pueden añadirse otros servicios online como pueden ser plataformas para cursos masivos gratuitos (MOOC), publicación de *blogs* y sitios web propios, repositorios de informes y estudios académicos, *suites* de aplicaciones de edición y trabajo colaborativo en la red, servicios de producción audiovisual en línea, la Biblioteca de la universidad, entre otras.

Pedagogías disruptivas para la enseñanza universitaria

Evidentemente la enseñanza en remoto a través de las tecnologías alteró sustantivamente las prácticas docentes universitarias, pero en el fondo, emuló los modelos de enseñanza tradicional universitaria basada en los métodos expositivos del conocimiento y en el control de su recepción a través de pruebas evaluativas. El reto pedagógico a corto y medio plazo no sólo es la transformación digital, sino también la transformación radical del paradigma pedagógico universitario. Esto nos lleva a plantear la necesidad de modelos disruptivos de la enseñanza (Christensen, Horn y Johnson, 2008; Magana, 2017; Adell y Castañeda, 2015).

Teniendo en cuenta esos referentes me atrevo a sugerir que las pedagogías universitarias en la red son disruptivas y radicales educativamente cuando:

- a) Alteran y reformulan la metodología expositiva de presentación de los contenidos y de aprendizaje por recepción y repetitivo proponiendo metodologías basadas en retos, tareas y proyectos desafiantes al alumnado para que busquen y construyan soluciones propias y creativas.
- b) Cuestionan la separación epistemológica del conocimiento en disciplinas o campos académicos rígidos estimulando la integración de saberes.
- c) Desbaratan y fracturan una concepción del aprendizaje basada en el trabajo individual de cada estudiante favoreciendo el trabajo colaborativo y grupal no sólo con sus compañeros de clase, sino también con estudiantes de otras clases y/o centros.
- d) Demandan e impulsan la exploración, búsqueda y análisis de información por parte del alumnado más allá de lo académico y le acerca al mundo real impulsando que el alumnado se implique y asuma el papel de creador de objetos digitales de conocimiento que pueden ser compartidos y difundidos en la red.
- e) Rompen con el tiempo y el espacio rígidos de la enseñanza presencial regulados por horarios encorsetados y haber avanzado hacia modelos flexibles de organización temporal donde los encuentros síncronos vienen autorregulados por los propios estudiantes y los docentes en función de sus necesidades de trabajo.
- f) Implementan un modelo pedagógico centrado en el alumno mediante la puesta en práctica de metodologías de aprendizaje activo como son la enseñanza por proyectos, los enfoques gamificados del aprendizaje, el aprendizaje por problemas, por tareas, entre otros.
- g) Planifican un proceso instructivo basado en el aprendizaje por competencias, en el aprendizaje colaborativo favoreciendo en el alumnado la adquisición y desarrollo de las competencias transversales o blandas como el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis de la información, la expresión en contextos variados.
- h) Desarrollan un modelo de evaluación de naturaleza continua y formativa que sea coherente con la metodología de enseñanza-aprendizaje desarrollada de forma que favorezca la autoevaluación y la evaluación entre pares.

A modo de conclusiones. Lecciones para el tiempo post-COVID-19

La primera lección es tomar conciencia que nunca volveremos a la anterior situación de la enseñanza presencial tal como la conocimos en el tiempo prepandémico. Eso ya es cosa del pasado. Querer imponer la vuelta atrás bien a nivel institucional por los equipos de gobierno universitarios o por un docente en su aula, será un error que no se debe cometer. La presencialidad como única o exclusiva modalidad de enseñanza-aprendizaje nos retrotrae al origen medieval de las universidades con arquitecturas de piedra y saberes estáticos lo cual es incompatible con los actuales tiempos del conocimiento cambiante en la nube (Area-Moreira, 2013). Tanto el profesorado como el alumnado ya han descubierto y experimentado lo que

es aprender y enseñar con las tecnologías desde sus hogares. Evidentemente han sido experiencias con limitaciones y debilidades, pero también con potencialidades, a las que no podemos renunciar, como son evitar los desplazamientos físicos a los campus para realizar tareas que se pueden resolver a distancia (gestiones administrativas, entrega y/o recepción de documentación); la inmediatez en la tutorización o seguimiento del trabajo académico de los estudiantes; la posibilidad de realizar muchas tareas docentes en línea sin tener que estar físicamente en los despachos o aulas (revisión de actividades, producción y entrega de materiales de estudio, recepción y valoración de trabajos de estudiantes); la flexibilidad en la gestión de los tiempos académicos sin estar sometidos a horarios rígidos.

En segundo lugar, debiéramos asumir que la digitalización de la educación superior no surge por la crisis pandémica, sino que es una necesidad histórica del siglo XXI. La COVID-19 ha impulsado la velocidad del proceso de digitalización. Este proceso de digitalización está ocurriendo en toda la sociedad (en el comercio, en la economía, en el ocio, en las relaciones interpersonales, en la cultura, en el mundo laboral, en los servicios administrativos, sanitarios, entre otros).

En consecuencia, la universidad como institución educativa no puede sustraerse a dicha realidad y tiene la responsabilidad social y cultural de capacitar a sus egresados como ciudadanos y profesionales competentes digitalmente para que sepan actuar e integrarse en todas las esferas y ámbitos de la nueva sociedad digital. Para lograr estas metas formativas la enseñanza universitaria tiene que reformular profundamente sus métodos didácticos, las prácticas y funciones docentes, así como sus sistemas evaluativos de modo que integre la utilización plena de las tecnologías educativas bajo un paradigma pedagógico destinado a favorecer el aprendizaje activo, competencial y autónomo por los estudiantes.

En tercer lugar, la ausencia de la presencialidad durante el confinamiento nos ha empujado a tomar conciencia de su relevancia en la enseñanza del día a día universitario. Los estudiantes y los docentes necesitamos el contacto físico, la interacción cara a cara, el intercambio de ideas y afectos en tiempo real, la conversación directa ya que somos seres sociales. La presencialidad, sobre todo para el alumnado más joven de los primeros cursos universitarios, es una experiencia vital necesaria, valiosa y significativa. La lección a extraer es que, si nuestra sociedad ya es híbrida, también debe serlo la formación universitaria. Por ello creo que a corto y medio plazo la mayoría de las titulaciones universitarias serán ofertadas a través de modalidades de enseñanza híbrida combinando lo presencial y la virtualización en sus múltiples variantes.

La cuarta lección es la necesidad de replantear las políticas y gobernanza universitarias para que favorezcan e impulsen tanto la digitalización de las titulaciones como la transformación pedagógica de las prácticas docentes. Esto implicará la planificación y desarrollo de acciones como el desarrollo de las competencias digitales tanto del profesorado como del alumnado a través de la oferta de planes y cursos de capacitación o formación técnico-pedagógica, impulsar la innovación y renovación pedagógica de la enseñanza universitaria a través de la convocatoria de proyectos institucionales que estimulen la experimentación de proyectos piloto a nivel de facultades o carreras, y muy importante, atender y compensar las desigualdades o brechas digitales del alumnado ofreciendo becas y/o préstamos baratos para la adquisición de tecnologías y el acceso a los servicios telemáticos, así como ofrecer computadoras, laptops o smartphones gratuitos para su utilización por los estudiantes.

En definitiva, la pandemia ha impulsado el proceso de digitalización de la enseñanza universitaria, pero no necesariamente su transformación pedagógica. Los efectos de

la COVID-19 sobre la enseñanza universitaria son significativos y representan un impulso para la transformación digital de la misma, pero pedagógicamente no han sido disruptivos. Hemos avanzado en la utilización intensa de las tecnologías para mediar y reproducir las acciones docentes que tradicionalmente se desarrollaban en los espacios de aula presenciales, pero no ha significado que el modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje se haya alterado sustantivamente. Sin embargo, como afirman García-Morales *et al.* (2021)

“El impacto disruptivo de COVID-19 y la disponibilidad de tecnologías digitales que pueden respaldar el aprendizaje en línea presentan una oportunidad sin precedentes para la transformación de la educación superior a nivel global. Todos estamos involucrados en un mundo digital y el fenómeno del aprendizaje en línea llegó para quedarse” (García Morales *et al.*, 2021: 6)

Bibliografía

- Abu Talib, M., Bettayeb, A.M. & Omer, R.I. (2021) “Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19. Systematic literature review”, *Education and Information Technologies*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015) “Las pedagogías escolares emergentes”, *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.
- Area-Moreira, M. (2013) “Universidades de piedra con campus en la nube”. Conferencia en V Jornada de Innovación Docente “Innovar para crecer, crecer para innovar”. Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22608>
- Area-Moreira, M. (2018) “De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente”, *Revista RED (Revista de Educación a Distancia)*. XVI (56). Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/56/area.pdf>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. B. (2021) “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada”, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). Disponible en: <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Bates, T. (2020) “Research reports on Covid-19 and emergency remote learning/online learning”. Disponible en: <https://www.tonybates.ca/2020/07/27/research-reports-on-covid-19-and-emergency-remote-learning-online-learning/>
- Beatty, B. (2014) “Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design” In L. Kyei-Blankson, & E. Ntuli (Eds.). *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments* (pp. 153-177). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011>
- Beatty, B. J. (2019) *Hybrid-Flexible Course Design (1st ed.)*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Benavides, L.M.C, Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W. and Burgos, D. (2021) “Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review”, *Sensors* 20, no. 11: 3291. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V.I. and Händel, M. (2021) “Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 50. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Burgos D., Branch J.W. (eds) (2021) *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_2

- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020) "Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias", *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Corell, A. y García-Peñalvo, F.J. (2020) "Covid-19: la encerrona que transformó las universidades en virtuales", Repositorio Grial, Universidad de Salamanca. Disponible en: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2182/3/Alfredo_Fran.pdf
- Christensen, C.M.; Horn, M.B. y Johnson, C.W. (2008) *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill, 2008.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021) *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association. Brussels. Disponible en: <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf>
- García- Aretio, L. (2021) "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento", *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Morales, V., Garrido-Moreno, A. and Martín-Rojas, R. (2021) "The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario", *Frontiers in Psychology*, 12. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Hodges C.B., Moore S.L., Lockee B.B., Aaron Bond M., Jewett A. (2021) "An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching" In: Burgos D., Tlili A., Tabacco A. (eds) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_3
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020) "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Juárez Popoca, D.; Torres Gastelú, C.A. y Herrera Diaz, L. (2014) "El modelo HyFlex: Una propuesta de formación híbrida y flexible" Disponible en: *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/274736244_El_modelo_HyFlex_Una_propuesta_de_formacion_hibrida_y_flexible
- Magana, S. (2017) *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Maggio, M. (2021) "Enseñar en la universidad. Pandemia... y después", *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 203–217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Martínez-Pérez S., Rodríguez-Abitia G. (2021) "A Roadmap for Digital Transformation of Latin American Universities" In: Burgos D., Branch J.W. (eds) *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_2
- Pedró, F. (2020) "COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas", *Análisis Carolina*. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Sangrà, A. (coord.) (2020) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- UNESCO-IESALC (2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>



* Manuel Area-Moreira es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela; Doctor en Pedagogía, Universidad de La Laguna; Investigador Principal del grupo de investigación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB); Catedrático y Docente, Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, España. E-mail: manarea@ull.edu.es