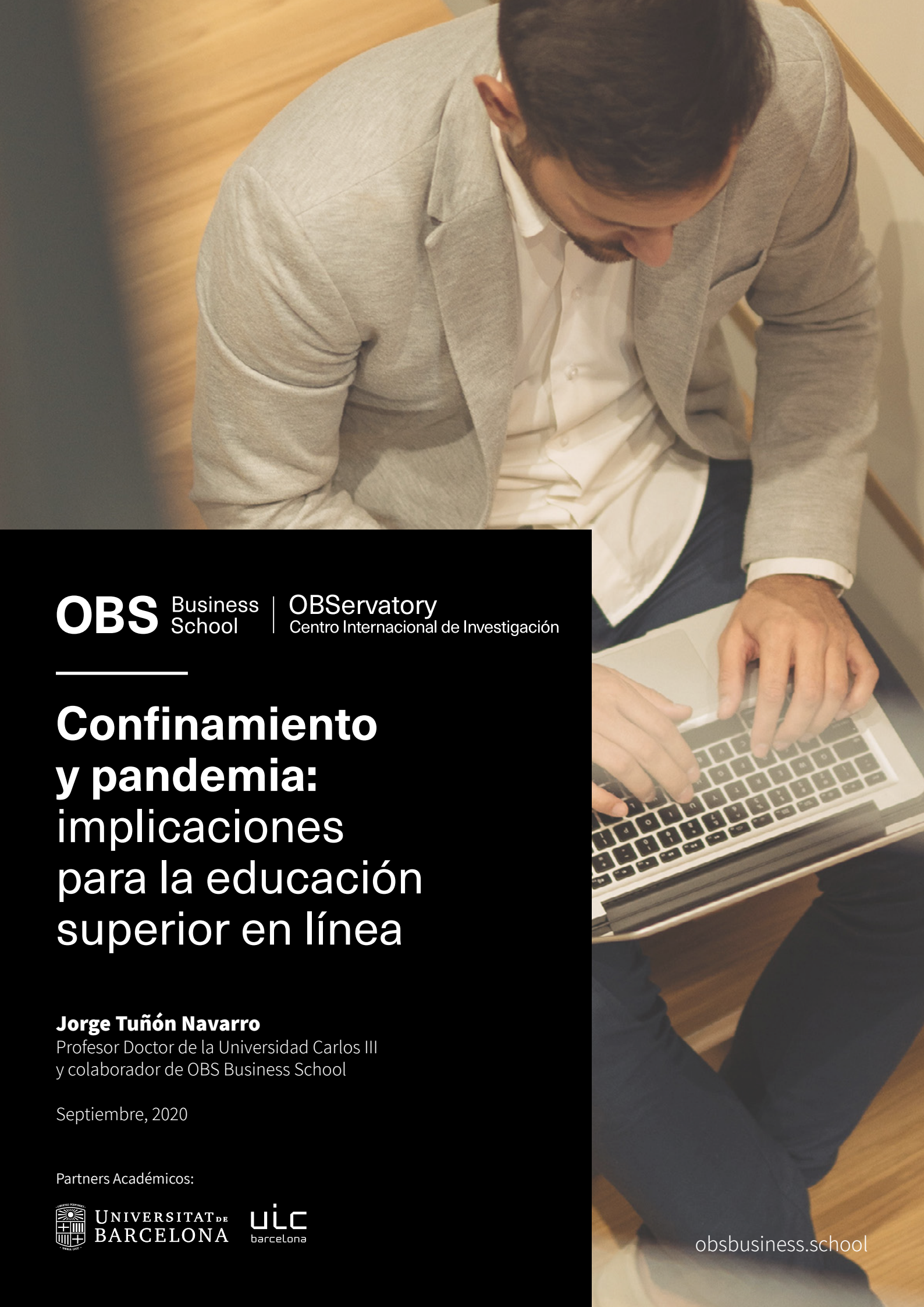




OBS Business School | OBServatory
Centro Internacional de Investigación

Confinamiento y pandemia: implicaciones para la educación superior en línea

Jorge Tuñón Navarro

Profesor Doctor de la Universidad Carlos III
y colaborador de OBS Business School

Septiembre, 2020

Partners Académicos:



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UIC
barcelona

obsbusiness.school

Autor



Jorge Tuñón Navarro es docente de las asignaturas de Comunicación Europea y Periodismo Internacional en la Universidad Carlos III de Madrid; experto científico externo de la Comisión y del Parlamento Europeo, evaluador de proyectos europeos, además de colaborador del Global Institute, del Instituto Nacional de Administración Pública de España y de OBS Business School. Previamente obtuvo su Doctorado Europeo (Premio Extraordinario) en la Universidad Complutense en Comunicación, Unión Europea y Relaciones Internacionales, tras licenciarse en Derecho, Periodismo y Ciencias Políticas. Ha sido profesor e investigador invitado en distintas universidades europeas y americanas, incluido el Colegio de Europa en Brujas (Bélgica).

Asimismo, forma parte de diferentes grupos de investigación internacionales y cuenta con un notable listado de publicaciones en inglés, castellano, francés e italiano. Además de como técnico, traductor y consultor para diferentes administraciones regionales, tiene experiencia como periodista en diversos medios de comunicación y ha trabajado para el Instituto Nacional de Administración Pública en Madrid y para la Comisión Europea en Bruselas. Actualmente lidera el proyecto europeo Jean Monnet EUCOPOL «Comunicación Europea: desafío o milagro» Ref: 587167-EPP-1-2017-1-ES-EPPJMO, www.comunicacioneuropea.eu

Asimismo, es miembro: tanto de Red Europea OPENEUDEBATE: Matching politics with policy (Jean Monnet– Erasmus REF: 587167-EPP-1-2017-1-ES-EPPJMO-MODULE <http://openeudebate.eu/>) como de la Cátedra Jean Monnet EUDFAKE: EU, Disinformation and Fake News (Call 2019 – 610538-EPP-1-2019-1-ES-EPPJMO-CHAIR); así como del proyecto nacional «Racionalidad y contraconocimiento. Epistemología de la detección de falsedades en relatos informativos» (RTI2018-097709-B-I00) y del Proyecto de investigación I+D (Excelencia): «Desafíos del proceso de construcción de un espacio europeo de Derechos Fundamentales» (DER2017-83779-P).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

El contenido de este informe es responsabilidad exclusiva del autor y la Eacea no se responsabiliza del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Reconocimiento El autor quiere agradecer a Alba Barbarà (Vicedecana de Programas Académicos, Calidad e Investigación de OBS) por los valiosos comentarios y sugerencias de mejora vertidos sobre una versión preliminar del presente informe.

Índice

Capítulo 1	Introducción: docencia presencial vs en línea	05
Capítulo 2	Estado de alarma: transición forzosa del presencial al online	12
Capítulo 3	Diferencias entre la educación superior en línea y la educación superior solo virtualizada	24
Capítulo 4	El futuro: ¿cómo la pandemia afectará a la educación superior (en línea)?	35
Capítulo 5	Conclusiones	42
	Referencias bibliográficas	47



Capítulo 1

Introducción: docencia presencial vs docencia en línea



Hasta inicios de 2020, la educación superior vivía en continuo cambio y adaptación con motivo del propio desarrollo humano en el marco de las sociedades post-modernas, en calidad, entre otros, de hipotético catalizador del posible ascensor social inter-clases. Dicha posibilidad, al calor de fenómenos actuales como la globalización y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), había facilitado la implosión de toda una serie de necesidades de formación y educativas en general, más acentuado para aquellas clases sociales que, por distintos condicionantes, no habían tenido acceso a dicha educación. Dicha nueva demanda venía originando también toda una sobre oferta educativa, de muy diversos niveles de reconocimiento e igualdad.

Un nuevo pastel que venían repartiéndose “no solo instituciones educativas privadas, sino también las propias universidades públicas, atraídas sobre todo por la disminución de costes y mayores márgenes derivados de la implementación de proyectos de innovación, desarrollo e investigación, en muchas ocasiones ligados a la modalidad a distancia. Ni que decir tiene que la educación a distancia está viviendo una auténtica eclosión motivada por los avances derivados del desarrollo de internet y de las TIC, que permite alcanzar incluso los lugares más recónditos del planeta: desde la Tierra del Fuego chilena hasta la Siberia rusa” (Tuñón, 2019).

No en vano, el desarrollo de las TIC y la democratización del acceso a internet había modificado incluso la propia tarea de los profesores de educación superior, y no solo como podría parecer evidente en el marco de la docencia en línea, muy necesitada de recursos para favorecer la involucración y la conexión

con el estudiante, sino también incluso en el caso de la educación presencial. “Los profesores de universidad ya no pueden (si desean tener un mínimo de éxito) acogerse a la tradicional y obsoleta lección magistral imperante en los países meridionales europeos. Una lección completamente unidireccional en la que el maestro repetía conceptos o incluso dictaba sus apuntes y los alumnos asentían y copiaban en sus libretas, desde sus pupitres. Hoy en día, hay muy pocos conceptos, conocimientos o informaciones que no disten a una sola pulsación del teclado de los ordenadores portátiles con los que los alumnos han sustituido a las tradicionales libretas de papel. Podría decirse que la democratización del conocimiento es inexorable” (Tuñón, 2019), y dista a una única pulsación, incluso en la pantalla de nuestro smartphone.

Ello no implica de ninguna de las maneras que, al estar la mayor parte del conocimiento disponible con una notable inmediatez, los procesos educativos, las instituciones de educación superior y los profesores sean prescindibles. Más bien todo lo contrario, en tanto en cuanto el “desarrollo de las TIC ha puesto a disposición de los consumidores privados un caudal de información, no sólo impensable hace pocos años, sino también difícil de gestionar en la actualidad. La sobreexposición a todo tipo de mensajes, en los más recientes y novedosos formatos, pero también la falta de discriminación de los mismos, bien puede provocar también una sensación de ahogo y asfixia, es decir de aislamiento e incomunicación” (Tuñón, 2017:29). Por ello, la tarea actual del profesor de educación superior es más importante que nunca. Ya no deberá, como antes, convertirse en un repetidor de conceptos o conocimientos que pueden encontrarse en apenas unos segundos en internet, sino más bien en un analista de los mismos, capaz de aportar a sus estudiantes las herramientas necesarias para la propia discriminación del conocimiento, de lo cierto frente a lo incierto, de lo relevante frente a lo interesado o tendencioso, todo ello en el marco de la era de la postverdad y la desinformación (Tuñón, Oleart y Bouza, 2019).

Por eso, el profesor de educación superior necesita ser sumamente cuidadoso a la hora de aplicar las TIC y actualizar convenientemente sus sesiones, variando y modificando los tradicionales modelos docentes, por otros más modernos basados en la bi-direccionalidad y la retroalimentación, en una suerte de construcción o al menos de acercamiento al conocimiento con y de la mano de los estudiantes, a través de variadas herramientas pedagógicas como: los casos de estudio, las prácticas, las lecciones invertidas, los juegos de simulación, los concursos, por citar solo algunos de los más frecuentes.

Ni que decir tiene que ese alumno va a exigir un valor añadido a la educación superior que recibe y por la que paga. Es por eso que ya, antes de la pandemia, no estaba en condiciones de tolerar la lectura o repetición de los materiales que bien podía encontrar en internet y consultar en el momento que estime oportuno. Siendo sus demandas mucho más exigentes, por tanto, los retos de la educación superior (presencial o en línea) son mucho más elevados (Tuñón, 2019). Prevemos que dichas exigencias se hayan multiplicado por el florecimiento de multitud de opciones educativas como consecuencia de las restricciones a la movilidad derivadas de la pandemia mundial del COVID-19.



Incluso en el marco de la realidad pre-coronavirus o pre-confinamiento, la educación a distancia (preferentemente en línea) ya se había presentado como una exitosa modalidad junto a la educación presencial, empleadas ambas, tanto por universidades como por otras instituciones de educación superior para desarrollar sus portafolios (**Richardson y Alsup**, 2014; **Simonson, Smaildino, Albright y Zvacek**, 2014; **Soblechero, Gaya y Ramírez**, 2014; **Stromquist y Monkman**, 2014). Sin embargo, durante los últimos ejercicios y como consecuencia del desarrollo de las TIC y de la expansión de la globalización, la educación virtual estaba logrando arañar cuotas de mercado hace solo unos pocos años inimaginables. Antes de la pandemia se verificaba un aumento de entre el 5% (**Martínez**, 2017: 109) y el 9,6% (**OBS**, 2017) anual del volumen de la educación en línea a escala mundial. De hecho, la modalidad en línea permitía cada vez una mayor flexibilidad y ofrecía un proceso educativo más intenso e interactivo en el sentido de que proporcionaba nuevas opciones de interacción entre profesor y alumno (**Garrison**, 2011; **Beetham y Sharpe**, 2013). Algo que ha quedado forzosamente demostrado en el marco del aterrizaje obligado de la educación presencial en el entorno virtual a partir de marzo de 2020 y la situación de confinamientos más o menos estrictos padecidos a escala mundial.

Si bien ya lo habían podido comprobar unas pocas, a muchas otras universidades, tradicionalmente presenciales, el confinamiento les ha servido para verificar cómo profesores, alumnos y administrativos pueden interactuar en tiempo real o en tiempo diferido, a través de las herramientas digitales y las plataformas virtuales de las que ya disponían las instituciones educativas, representando las mismas, verdaderas extensiones virtuales del aula de clase

tradicional a través de una multiplicidad de recursos (**Sims y Kigotho**, 2013; **Durán**, 2015: 90; **Tuñón**, 2019).

En particular, las instituciones educativas, ya sean las que ofrecen educación en línea en exclusiva, o las que lo hacían como complemento a la tradicional presencial en la situación pre-COVID-19 y ahora lo hacen de manera forzosamente reciclada en la realidad post-COVID-19 “vienen desarrollando modelos anclados en potentes plataformas virtuales de código abierto o comerciales con licencias de uso restringido entre las que se pueden citar a modo de ejemplo: Moodle, Blackboard Collaborate, WebCT, Virtual Profe, e-Training, e-ducative, Bazaar, Claroline, ILIAS, Dokeos, o Sakai, entre otros. La plataforma se constituye en el eje transversal de estos procesos pedagógicos, motivo por el que resulta imprescindible contar con recursos humanos capacitados para la administración eficiente y eficaz de la misma, asegurando su accesibilidad las 24 horas, los 7 días de la semana” (**Tuñón**, 2019).

“Una de las fortalezas de la docencia a distancia en línea reside en la posibilidad de ofrecer servicios académicos de manera sincrónica y/o asincrónica. La alternativa sincrónica (tiempo real) permite que docente y alumnos coincidan en tiempo y espacio a través de un sistema de videoconferencia, recibiendo, por tanto, el alumno retroalimentación inmediata y en directo por parte del instructor. En cambio, en la opción asincrónica (tiempo diferido incluso por medio de la grabación de las mismas sesiones), docente y alumnos no coinciden en tiempo y espacio, realizándose la comunicación a través de correo electrónico, mensajes instantáneos, foros ad-hoc o grabaciones” (**Tuñón**, 2019). Ni que decir tiene que, si bien el alumno recibe el oportuno *feedback* según la disponibilidad del docente, el mismo no debe demorarse excesivamente en el tiempo, para fidelizar y mantener involucrado al estudiante (**Chow**, 2013; **Burns, Cunningham y Foran-Mulcahy**, 2014). Se estipula que, en los entornos digitales, esa retroalimentación no debe demorarse más de 24 o 48 horas para asegurar esa fidelización que supone el acompañamiento al alumno dentro de su proceso pedagógico.





No cabe duda de que, desde un tiempo a esta parte y de manera mucho más acentuada por la pandemia, la tecnología juega y jugará un papel central en el marco de los procesos educativos presentes y futuros. No obstante, no debemos obviar que la tecnología es la herramienta, pero no el fin, motivo por el que el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas será obligatorio, pero nunca debe desplazar al desarrollo de las denominadas soft skills del docente (**Serrat**, 2019). Dentro de las citadas capacidades y como fórmula de implementación del acompañamiento pedagógico se ha pasado a apostar por la segmentación y personalización de los contenidos, por medio de los recursos tecnológicos ofrecidos por las plataformas, configurando una suerte de micro aprendizaje. Incluso, hay quienes como **Riquelme** (2019) se cuestionan si hoy por hoy la educación superior (presencial o en línea) debe transmitir conocimientos o solo guiar el proceso de adquisición de los mismos.

Precisamente, ese micro-aprendizaje fomenta una creciente co-creación, muy valorada por el propio estudiante. “Se trata de algo fundamental en el marco docente, puesto que implica la constancia fehaciente de que la docencia ya no es más unidireccional sino bi-direccional, de la que el alumno forma parte no solo como receptor pasivo de la misma, sino como su coproductor. Ello no solo redundaría en la satisfacción del alumnado con el proceso de aprendizaje, sino también con la mejora continua del mismo y con la formación también continua del propio docente, quien se beneficia de las aportaciones y retroalimentaciones de sus estudiantes, muchas veces procedentes de contextos sociales o/y geográficos diferentes que, sin duda, enriquecen enormemente los propios contenidos de los procesos educativos” (**Tuñón**, 2019).

Al margen de la anterior, desde el prisma macro del contexto de la educación superior a escala global, resulta necesario abordar la presentación de su marco geopolítico, que presenta diferencias en función de las micro o macro áreas geográficas mundiales. Es por ello que no será siempre lo más eficiente,

copiar, adaptar y trasladar lo que funciona en una geografía a otra distinta, sino que resulta imprescindible la crítica constructiva (**Lucena, 2019**). Al contrario, se deben poner en común buenas prácticas, para aplicarlas adaptándolas a la realidad geográfica, disciplinar o del perfil del alumno, que nos encontremos.

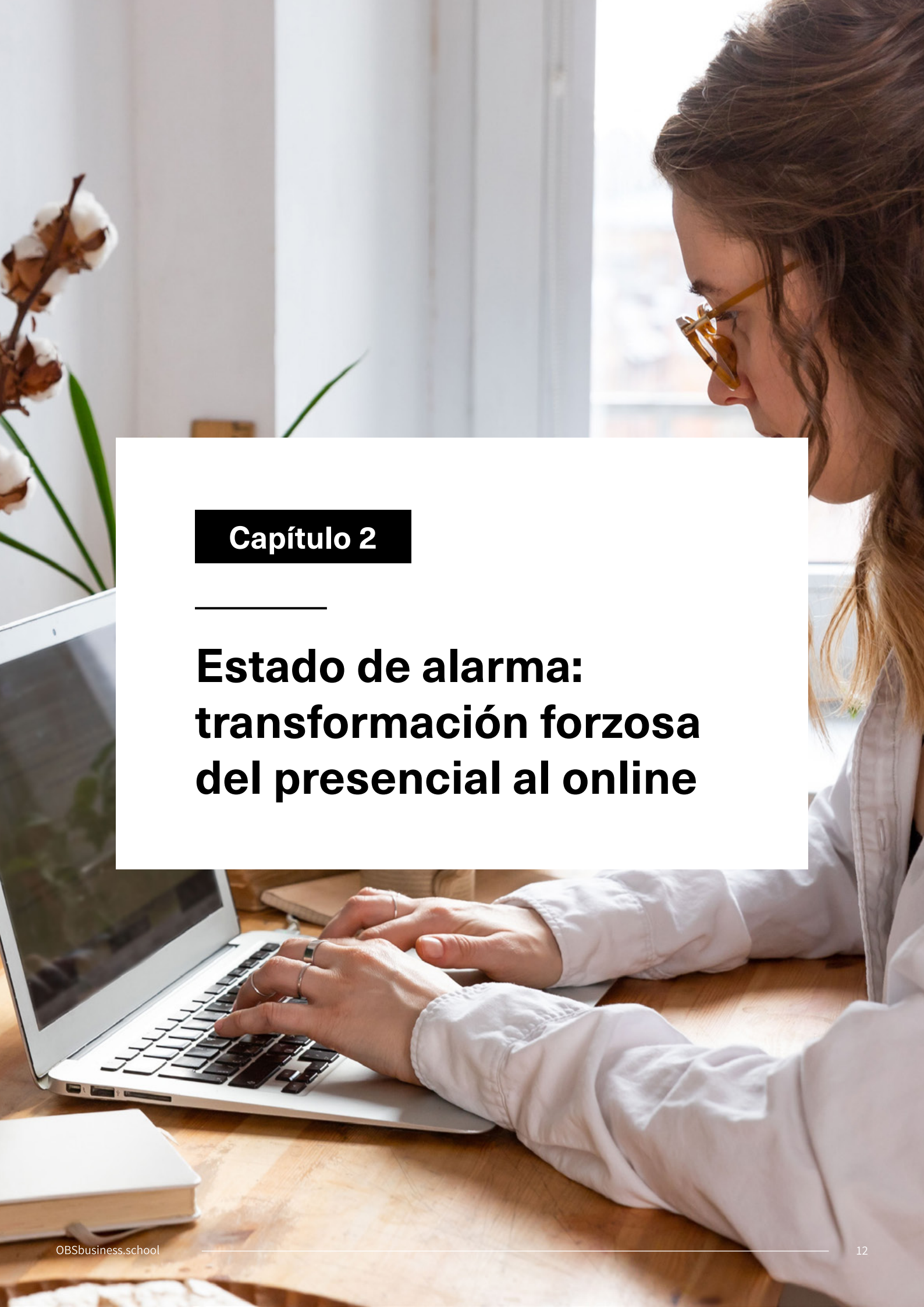
No cabe duda del decisivo impacto que estaban teniendo, antes del confinamiento, los entornos digitales en el marco de los procesos educativos, circunstancia que se ha multiplicado como consecuencia de la pandemia, si bien todavía tiene un amplio margen de recorrido y crecimiento. “Sin embargo, no es posible posicionar a la docencia virtual como opuesta a la docencia presencial. Por el contrario, son dos fenómenos complementarios, que no cabe duda de que deberán ir de la mano en un futuro. Las debilidades de uno se conjugan con las fortalezas del otro y viceversa” (**Tuñón, 2019**). De una parte, las universidades presenciales tradicionales, incluso antes de la pandemia (y mucho más ahora) llevaban tiempo acudiendo a los entornos digitales para mejorar sus experiencias educativas, además de haber pasado también al mercado de la educación a distancia a través de cursos específicos (MOOCS o SPOCS, por citar algunos de ellos), para mejorar su reputación global, atraer nuevos estudiantes y obtener nuevas fuentes de financiación. De otra parte, las instituciones de educación superior en línea también han aprendido acerca de los beneficios derivados de establecer algunos puntos de contacto presenciales y asociarse con prestigiosas universidades de cara a su propia visibilidad, reputación y fidelización del alumnado.



Es por ello que si antes del COVID-19 apostábamos por “la complementariedad y cohabitación entre las modalidades presencial y virtual”, como fórmula para poner en común fortalezas y aprovechar oportunidades, pero también para aminorar debilidades y enfrentarse a las posibles amenazas (Tuñón, 2019), dicho esquema ha sufrido una aceleración exponencial desde que en el marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud decretase la pandemia mundial derivadas del virus del COVID-19, que además de la devastación social (vidas humanas) y económica (recesión y desempleos asociados), viene reconfigurando por completo el tablero de la educación superior.

Aquella nítida distinción entre la educación presencial y la educación a distancia, preferentemente a través de entornos digitales, ha quedado obsoleta en apenas unos meses. Ahora que las instituciones presenciales se han visto obligadas a reconducir su docencia a entornos eminentemente digitales, se intensifica la utilización de conceptos intermedios, como los entornos híbridos. Igualmente, cabe, a estas alturas, preguntarse si el fundamento de la educación presencial “virtualizada” o “digitalizada” difiere o no del de la educación nativa en línea o digital. Es decir, ¿se puede hablar de una transición de lo presencial a lo digital o en puridad debería discutirse acerca de docencia presencial en formato video-conferencia? Y la pregunta no es banal, sino que apunta a los cimientos de la educación en línea. ¿Difiere de la presencial solo por la utilización de unas cuantas herramientas tecnológicas, o las diferencias son de fundamento y concepción original? Tal vez, una de las pocas consecuencias positivas de la actual crisis pandémica resida en la posibilidad de arrojar luz acerca de las anteriores cuestiones con motivo de la forzosa y prácticamente instantánea digitalización de la educación superior presencial. Ahora sí, tal vez, estemos en disposición de dilucidar si la distinción entre educación superior en línea y presencial es solo una diferenciación formal por lo que respecta a las tipologías y la profusión de herramientas tecnológicas utilizadas; o, si por el contrario, se trata de una diferencia que va más allá y que atañe al propio concepto y fundamento constitutivo de ambas modalidades educativas.



A woman with long brown hair and glasses is sitting at a wooden desk, working on a silver laptop. She is wearing a white long-sleeved shirt. The room is bright, with a window in the background showing a view of buildings. A potted plant with white flowers is on the left side of the desk. The text 'Capítulo 2' is overlaid on a black rectangular background.

Capítulo 2

Estado de alarma: transformación forzosa del presencial al online



Tradicionalmente, se ha argüido acerca de que una de las grandes diferencias que debe afrontar el docente para su cometido tiene que ver con la superación de la distancia a la hora de desarrollar la **interacción y la empatía para con el alumno**, en los casos en los que de educación a distancia se trata y en comparación a las rutinas establecidas en la educación presencial. Efectivamente, la presencia del alumno en un mismo recinto posibilita una mayor y más fluida interacción, que se beneficia no solo de la comunicación verbal, sino también de la no verbal, cuya gestión es más complicada en el marco de la docencia a distancia o/y en línea. La gesticulación, los cambios de entonación o la interacción visual directa, respecto al estudiante son recursos con los que cuenta el docente presencial y hándicaps a superar en el marco de la docencia en línea. Para superar, o por lo menos aminorar, estos hándicaps existen, cada vez más, nuevas tecnologías, traducidas en sofisticadas plataformas o procedimientos de retransmisión en directo de las sesiones, entre otros. Sin embargo, aquellos conllevan también el reto de la suficiente y acreditada “tecnologización” o superación del *stress* tecnológico por parte del docente, quien debe estar preparado e instruido para aprovechar todos los recursos que las TIC le proporcionan.

Desde la perspectiva del desarrollo de las TIC, el proceso de transición del modelo de educación presencial al en línea debe pasar por una serie diferente de fases (**Borrel, 2020**):

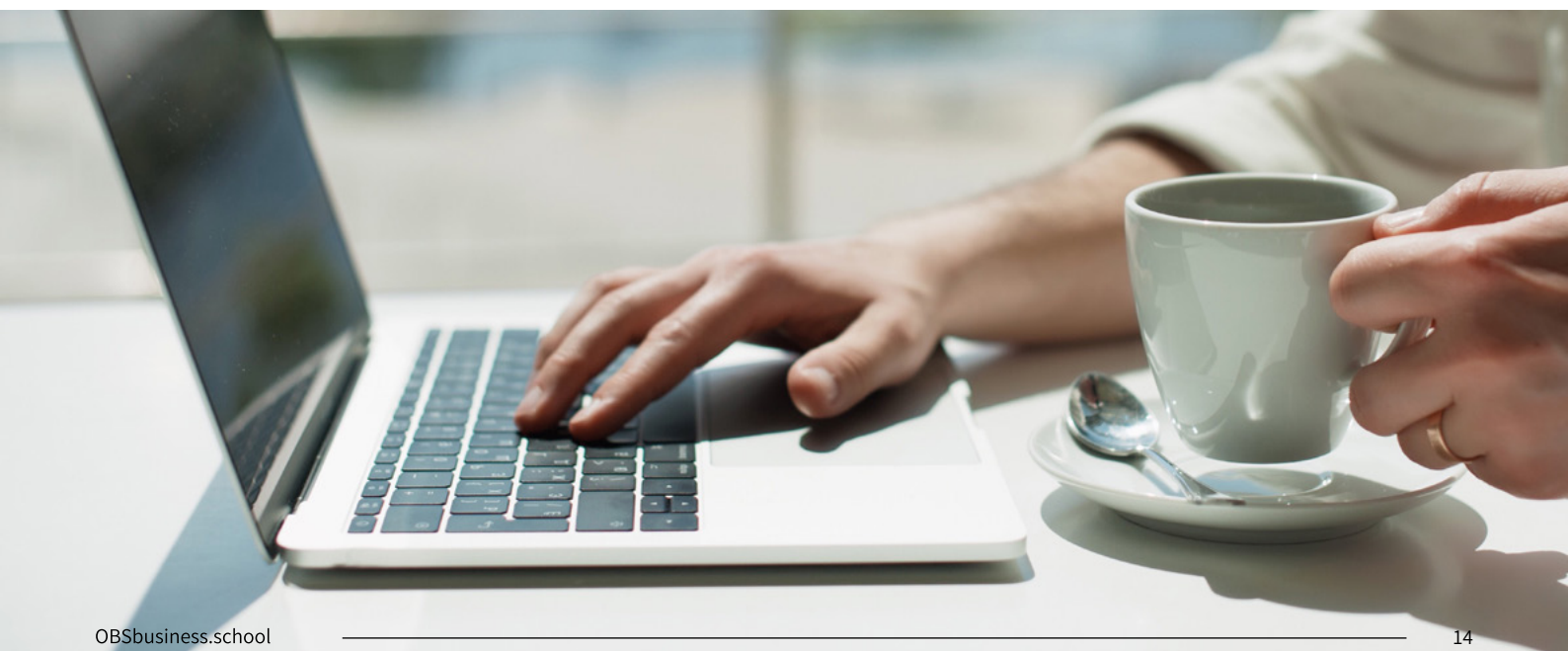
1. Provisión de unos sistemas virtuales de aprendizaje más sólidos y escalables, adaptados y aplicados a las situaciones particulares de cada centro educativo.
2. La implantación de herramientas síncronas profesionales orientadas a la docencia, integrables en las plataformas virtuales y que garanticen, tanto la simultaneidad de estudiantes, como la grabación de las sesiones por parte de los profesores.
3. La demanda de sistemas escalables de gestión y búsqueda de contenidos de vídeo, en virtud del uso y la producción masiva por parte de los docentes.
4. La implantación de tecnologías de *proctoring*, que permita al personal académico garantizar la identidad de los estudiantes en los exámenes u otras fórmulas de evaluación, ya sean síncronas o asíncronas.
5. La concepción y el planteamiento directamente en línea total o parcialmente de los futuros cursos académicos, a partir del 2020/2021.

Es por ello que, la transición de la enseñanza mayoritariamente presencial a la virtual no es tan simple como sentarse y hacer una videollamada, sino que depende de muchos factores y demanda adaptación de herramientas y de recursos, tanto humanos como técnicos. Una adaptación exprés como

la que forzosamente ha acontecido durante el estado de alarma implicaba apuntar a dos mínimos esenciales: “contar con la infraestructura adecuada y con un profesorado lo suficientemente preparado a nivel pedagógico como para brindar una enseñanza *online* satisfactoria” (CYD, 2020a). La anterior supone una gestión de una situación de crisis, sin embargo, no responde a una educación concebida en línea. En esa línea se manifestaba a finales de mayo Martí Perrellada, Vicepresidente de Fundación CYD, quien sostenía que, las universidades españolas están haciendo un esfuerzo muy notable pero que aún no están preparadas para brindar su formación *online*, menos aún para evaluar de manera digital: “Estoy seguro que estos esfuerzos se van a reflejar de una manera más definitiva en los próximos cursos académicos. Todas las universidades están tratando de hacer las cosas lo mejor posible, pero la pandemia las ha afectado de una manera imprevista” (CYD, 2020b).

Además, y en relación a la cohabitación presencial a distancia añadía que, “sustituir una enseñanza presencial por otra totalmente *online* es cambiar la naturaleza de la universidad. Ya hay universidades que dan formación exclusivamente *online* y no tengo la impresión que las que lo hacen presencial quieran modificar el modelo con esta contundencia”. Una postura con la que se alineó también, Francesc Solé Parellada, catedrático de la Universidad Politécnica de Catalunya, quien “tampoco consideró que haya universidades españolas convencionales que se planteen la emergencia de migrar su modelo al formato *online*. Pese a esto, sí reparó en que será inevitable asumir un modelo de enseñanza dual entre presencial y virtual” (CYD, 2020b).

En definitiva, la educación del confinamiento de la primavera de 2020 fue una educación presencial virtualizada de emergencia, pero no una educación concebida a distancia. Cabe por ello preguntarse, qué escenario nos deparará la situación post-pandemia: ¿unos sistemas educativos parcial o totalmente concebidos a distancia y en digital o meras réplicas tecnologizadas de la tradicional educación presencial?



1

Impactos y respuestas políticas y recomendaciones en educación

El Instituto Internacional de la UNESCO (2020) para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), el único instituto especializado del sistema de las Naciones Unidas en este ámbito, presentaba a mitad de abril, durante el confinamiento, un detallado informe en el que realizaba un análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones en relación a los efectos de la pandemia por el coronavirus. En particular, apuntaba que los efectos de la pandemia sobre la educación superior son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a medio y a largo plazo resultan más sujetos a debate, por la falta de referencia a crisis similares pasadas, que impiden predecir las implicaciones sobre el futuro inmediato de la educación superior.

Para los estudiantes, el impacto más inmediato ha sido, obviamente, el cese temporal de las actividades presenciales, que durante los confinamientos viene dejando a los alumnos “en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar, con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes y la movilidad internacional” (UNESCO, 2020). Sin embargo, los docentes también han sufrido consecuencias, bien derivadas de la cancelación de algunas actividades docentes (lo que ha podido involucrar también la rescisión de algunos contratos), bien de la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual.

Continúa el informe de la UNESCO (2020) explicitando que es pronto todavía para estimar qué comportamiento tendrá la oferta de educación superior. Si bien puede predecirse que las instituciones de educación superior públicas reabrirán, en el mejor de los casos, bajo fórmulas híbridas, a partir del próximo curso académico, lo harán en un contexto de plena recesión económica, siendo esperables recortes importantes en la inversión pública en educación, como los que se vivieron tras la crisis financiera del 2008. Por su parte, en el caso de instituciones privadas, parece previsible anticipar crisis financieras que conduzcan a clausuras definitivas, si bien aquellas a distancia y/o en línea, deberían poder alejarse fácilmente de las previsiones más agoreras, viéndose incluso beneficiadas por los cierres de algunas presenciales o por las ventajas derivadas del uso de la tecnología, sobre todo por lo que respecta a la reducción de costes.



Asimismo, la **UNESCO** (2020), dentro del contexto de progresiva salida de la crisis, siempre que la situación sanitaria lo permita aconseja; de una parte, a los gobiernos (1. Contar con la educación superior en los planes de estímulo para la recuperación económica y social; 2. Forjar un consenso nacional para una estrategia de fomento de la recuperación y de la innovación de la educación superior; 3. Dotarse de un entorno normativo claro en la reapertura de las aulas que genere seguridad; y 4. Comprometerse con la cooperación internacional); y de otra a las propias instituciones de educación superior (5. 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; 6. Diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja; 7. Documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos; 8. Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo; y 9. Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje).

Es por ello que, sobre todo en el contexto latinoamericano, han podido cristalizar toda una serie de iniciativas gubernamentales, para asegurar los procesos educativos durante las diferentes fases de los confinamientos. Mientras que las principales universidades norteamericanas, optaron al igual que las europeas, por virtualizar sus sesiones para evitar el retraso de sus calendarios, gracias al masivo desarrollo de internet, otros países como Argentina o Irán optaron por estudiar viendo la televisión. Así, el Ministerio de Educación del país liderado por Alberto Fernández puso en marcha el programa ‘#SeguimosEducando’, que aprovecha la señal de la cadena de televisión pública para emitir una programación sustentada en clases especiales, como también lo hacen en naciones de Oriente Medio, como Irán. Igualmente, “en Chile, el ‘Plan de Aprendizaje Remoto’ contempla el uso de la plataforma Aprendo en Línea para acceder a una biblioteca digital con recursos de estudio y, más al norte del continente americano, en Colombia, las autoridades educativas se enfocan en el éxito de ‘Aprende Digital: contenidos para todos’, una estrategia que compila en un mismo sitio materiales de las diversas áreas de conocimiento, clasificados de acuerdo con los grados escolares de los estudiantes a través de un conjunto de catálogos” (**Angulo**, 2020).

2

El impacto de la pandemia en el ámbito educativo español

Hace no tanto, apenas medio año, antes de que el COVID-19, cambiase, tal vez para siempre, nuestra manera de concebir el mundo, por mucho que el modelo de la educación en línea ya tuviese un notable recorrido en el marco de las sociedades desarrolladas, era impensable la forzosa digitalización del proceso educativo, no solo por la parte del docente, sino también del propio alumno.

Por mucho que las ofertas de trabajo aparezcan, desde hace años, pidiendo docentes con perfiles tecno-digitales con posibilidad de integrar sus competencias dentro de los entornos digitales, parecía poco previsible que ello pudiese suceder, prácticamente de la noche a la mañana, a escala mundial, en un contexto de crisis sanitaria provocado por la pandemia de COVID-19.

Un giro copernicano también en el ámbito educativo, para el que la mayoría de la sociedad no parecía preparada. Ni los docentes, ni tampoco los alumnos, ya que una cosa es utilizar las redes sociales como ocio y otra muy distinta como herramientas indispensables de trabajo. Por no decir los propios entornos familiares, en una excepcional situación de emergencia sanitaria pandémica mundial. De hecho, “el 60% de los más de 200 docentes universitarios de toda España preguntados por Ingrid Gil, profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas, nunca había impartido una asignatura a través de Internet, y el 65,8% decía tener alguno, poco o ningún conocimiento previo; mientras que la mayoría avanza gracias a la ayuda de su institución (un 72%) y de sus compañeros (un 51%). Más le chocaron a la investigadora las respuestas de los 200 alumnos que, a 22 de mayo, habían contestado a su cuestionario: un 63% admitió poca, muy poca o ninguna preparación para afrontar un aprendizaje *online*. Mientras que una mayoría de enseñantes (un 61%) se mostraba satisfecha con los resultados, a una mayoría de enseñados la experiencia le había resultado negativa o muy negativa (un 36,6%), o simplemente indiferente (un 40,7%); un número significativo confesaba estrés por motivos académicos, y a un 43,4% no le parecían justas en la situación actual las tasas abonadas” (Sevillano, 2020).

Efectivamente, y dentro del panorama al que se enfrenta específicamente el sistema educativo español, se han podido observar durante esta transición forzosa una serie de variables o características específicas. De una parte, la crisis obligó a migrar los sistemas educativos a la modalidad *online* de manera inmediata y abrupta, lo que implicó de facto a una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020). La crisis sanitaria no posibilitó, por lo general, ni una planificación, ni un diseño de las experiencias de aprendizaje que caracterizan propiamente una auténtica educación *online* (COTEC, 2020). De otra parte, analistas como **Fernández Enguita** (2020) apuntan al impacto negativo sobre el aprendizaje de los alumnos derivado de la clausura física de



las instituciones de educación superior durante el confinamiento; un impacto que será muy superior para los alumnos de entornos desfavorecidos. De hecho, la repentina migración de la actividad docente del modelo presencial al *online* pone de manifiesto, para **Fernández Enguita** (2020), la existencia de tres brechas: la de acceso, la de uso y la docente.

Respecto a la brecha de acceso a la conexión y a los dispositivos tecnológicos, “la distribución fue muy desigual según el nivel socioeconómico de los alumnos: en el nivel bajo, el 14% de los alumnos no tienen ordenador en casa, mientras que un 44% solo tiene uno. Estas cifras contrastan con las del grupo socioeconómico alto, donde el 61% dispone de tres o más ordenadores en casa, el 31% dispone de dos, y únicamente un 8% tiene tan solo uno” (**COTEC**, 2020). Sin embargo, en relación a la brecha de uso (referida al tiempo de uso y a la calidad del mismo), no se produce la misma divergencia ya que “los alumnos españoles se encuentran en niveles similares de uso con respecto a otros países. Y aunque apenas se muestran diferencias por comunidades autónomas, sí se encuentran por nivel socioeconómico con respecto al uso de dispositivos TIC en el hogar” (**COTEC**, 2020). Además, con respecto a la brecha docente (habilidades del profesorado, disponibilidad de recursos y adecuación de plataformas *online* de apoyo a la enseñanza), según los equipos directivos, aproximadamente un 50% de ellos afirmaba que sus docentes disponían de las capacidades y los recursos profesionales para aprender a integrar los dispositivos digitales en la enseñanza, así como plataformas *online* eficaces.

Precisamente, tanto la brecha de acceso como la de uso pusieron sobre la mesa la cuestión de la situación de la tecnología en los hogares, también de manera sobrevenida y sin apenas capacidad de reacción. No cabe duda de que los niveles de *stress* vividos en los hogares durante la crisis sanitaria y los sucesivos confinamientos, no suponían el mejor de los escenarios posibles para una inmediata y forzosa migración desde la docencia presencial hasta la docencia reglada en línea. De hecho, “no es lo mismo tele-trabajar, que tele-trabajar todos en casa con los hijos tele-estudiando al mismo tiempo” apunta **Cabrera** (2020) quien, además, incide en la cuestión de la brecha digital: “¿Cuántos ordenadores, tabletas o teléfonos tiene cada familia? Al menos deberían disponer de uno por cada miembro familiar para trabajar a la vez y, además, no todos los hogares tienen una conexión a Internet que soporte el consumo de datos por parte de todos al mismo tiempo”.

Efectivamente, durante la docencia en línea síncrona, las conexiones bien pueden fallar, motivo que imposibilita al alumnado estar en igualdad de condiciones, ya que cuando cae la red, la explicación no se puede seguir de igual manera. Ni que decir tiene que las conexiones son peores o mejores en función de la situación socioeconómica de partida del estudiante, motivo por el que la misma puede condicionar seriamente el desempeño. Es por ello que la solución de grabar las sesiones para que sean descargables con posterioridad, puede ser muy útil en este sentido. Sin embargo, la solución solo puede ser parcial puesto que la grabación no solventa las dificultades de conexión y acceso a Internet desde diferentes áreas geográficas, o la ausencia de dispositivos suficientes para conectarse en cada uno de los hogares. En la práctica y en situación de pandemia era prácticamente necesario un ordenador por persona que tele-trabajase o estudiase, algo que, desafortunadamente, no es posible en todos y cada uno de los hogares.



Plataformas de formación, organización docente, tutorización y evaluación en línea

Herramientas esenciales para la educación forzosamente digitalizada han sido las plataformas dispuestas al efecto, entre las cuales no ha habido homogeneidad, si bien entre las más utilizadas ha estado el entorno Moodle y “Blackboard Collaborate” con opción de videoconferencia. No obstante, en función de la institución educativa se utilizaron unas u otras. Si bien, algunas ya venían funcionando, pero sin expresarse sus capacidades, normalmente docentes y alumnos las conocían, aunque mayormente para algunas funcionalidades puntuales. Sin embargo, la pandemia ha obligado a utilizarlas como foro de recursos y fuente de instrucciones, calendarios, chats, repositorios, entregas de trabajos, entre otros.

Además, y tal y como sostiene **Marga Cabrera** (2020): “tampoco estábamos preparados para una avalancha de conexiones simultáneas, todos los docentes y alumnos entrando en el mismo horario a la misma plataforma; los recursos tecnológicos no estaban dimensionados. Ha habido que ajustarse a las necesidades dejando una o dos semanas de incertidumbre, de mala conexión y de estrés para toda la comunidad educativa, que no solo no estaba preparada para formar *online*, sino que cuando lo intentaba el sistema no funcionaba todo lo bien que debería funcionar”, lo que llevó en ocasiones a los docentes a improvisar otros canales, como el correo electrónico o la mensajería instantánea, o incluso sistemas de videoconferencia alternativos (Hangouts de Google, Skype, Zoom, etc) cuando las plataformas institucionales ad-hoc se saturaban o incluso cuando eran “hackeadas”.

Incluso en ocasiones, la falta de costumbre pudo cristalizar en una cierta descoordinación, derivada de la multiplicidad de modelos de comunicación, donde los alumnos no siempre llegaban a tener claras las instrucciones, los canales o los formatos de entrega de prácticas y casos de estudio. Precisamente, en estos casos se puso de relieve la “utilidad de las plataformas *online*, la necesidad de tener un espacio de trabajo seguro, donde los alumnos puedan encontrar de forma unificada su entorno de aprendizaje, a sus iguales y a sus profesores” (**Cabrera**, 2020).

Otro de los hitos de la transición forzada al entorno digital fue el de la adecuación de la organización docente, una vez que fue evidente que la situación tendría una cierta continuidad en el tiempo y podía amenazar al curso académico. En ese sentido fue comprometido hacer la transición entre los contenidos presenciales y los digitales de forma inmediata y ya desde los confinamientos. Ello tuvo implicaciones en los modelos de evaluación, que fueron mayormente flexibles, ponderando en una mayor proporción las evaluaciones continuas. Igualmente, debió resolverse la cuestión de la tutorización, bien grupal, bien individual en formato digital, que garantizase de alguna manera el seguimiento de los alumnos: a cada uno según sus necesidades. En ese sentido, más allá

del correo electrónico, se habilitaron posibilidades de vídeo conferencia a través de las plataformas institucionales, en primer lugar.

Efectivamente, uno de los mayores quebraderos de cabeza para los docentes vino dado por la cuestión de la evaluación. “Muchos docentes aún no saben cómo evaluar sin hacer un examen presencial, o cómo realizar las prácticas. Todavía creen que va a ser imposible, pero no tienen más que fijarse en universidades que llevan años impartiendo clases *online* o a distancia. Sí se puede, pero lleva un tiempo adaptarse, y quizás lo más importante sea no intentar hacer exactamente lo mismo que se estaba haciendo, sino adaptarse a las circunstancias. La creatividad por necesidad es una de las enseñanzas positivas de esta crisis” (**Cabrera**, 2020). De hecho, universidades como la Carlos III de Madrid posibilitaron tanto fórmulas sincrónicas como asincrónicas de evaluación, bien orales, bien escritas, en función de las disciplinas y flexibilizando, dada la situación, esta parte, esencial, por otra parte, de la docencia.

Sin embargo, al mismo tiempo no pudieron sino aparecer fórmulas de lo más creativas para evaluar a los alumnos, teniendo en cuenta que la situación posibilitaba la tradicional “copia” o el plagio, por parte de unos estudiantes, con muchos más recursos a disposición. Efectivamente, una de las cuestiones esenciales pasaba por poder identificar al autor de las pruebas finales, lo que en inglés se denomina el *proctoring*. No solo por el hecho de que, prácticamente cualquiera dentro del hogar del confinamiento pudiera ser autor o co-autor del trabajo o examen de evaluación del alumno, sino que hoy en día los medios tecnológicos han posibilitado enormemente esas co-autorías, incluso fuera de las propias residencias del confinamiento. Es por ello, que en función de la habilidad de los docentes para limitar los tiempos de respuesta o para crear preguntas suficientemente ad-hoc y difícilmente reproducibles, las redes sociales han permitido la co-creación por parte de los alumnos en materia de textos conducentes a la evaluación. Incluso han proliferado las empresas o consultores ad-hoc, que por un módico precio han realizado todo tipo de exámenes o trabajos conducentes a la evaluación de los alumnos. Una vez más, la brecha socio-económica ha podido jugar aquí también un papel esencial (**Pereda**, 2020).





4 ¿Una transición hacia el futuro?

“La labor del docente tiene que ser la de mentor, de guía para investigar y decidir los elementos necesarios, acompañando al alumnado en su interés y profundizando individualmente según sus necesidades, ayudando a generar criterio. Una tarea más activa que pasiva, también en lo digital. Hay profesores que trabajan mucho más con la formación *online*, porque tienen que adaptar sus contenidos y su forma de enseñar a un nuevo modelo; pero también los hay que no piensan cambiar mucho, pues esto va a ser algo provisional, y no se dan cuenta de la gran oportunidad de adaptación que esta situación nos ofrece” (**Cabrera**, 2020). En definitiva, cabe preguntarse si esta transición forzosa, forzada y de urgencia, ha venido o no para quedarse. Si una de las primeras víctimas de la pandemia fueron las clases presenciales, el cierre de las aulas ha supuesto una transformación al formato virtual, que bien pudiera ser la realidad por defecto en un periodo de tiempo no tan lejano.

“Este es un momento de transición”, aseguraba durante la primavera de 2020 **Alberto Arenaza**, cofundador de Transcend Network, una compañía de asesoría e inversión que apoya el desarrollo de nuevos modelos de formación. “En un periodo de cinco a diez años, la educación *online* será el formato por defecto y, cuando queramos discutir algún tema en más profundidad, acudiremos a eventos en persona”. Para Arenaza el confinamiento ha facilitado la transición desde una doble lógica. De una parte, la experiencia de educación a distancia está cambiando la percepción de la población. De otra parte, y a en tanto en cuanto de implementan las nuevas herramientas, se crean nuevos modelos de educación. No obstante, avisa de que “la virtualización de las clases en España arranca desde una posición muy atrasada. Las herramientas digitales no están integradas aún de pleno en el modelo educativo, sino que se van desarrollando paulatinamente, sin una estrategia claramente definida. Además, no todas las familias tienen los recursos necesarios para utilizarlas y los profesores están aún aprendiendo a implementar las nuevas tecnologías en sus asignaturas” (**Suárez**, 2020).

En contexto impredecible, generalmente híbrido, pero cada vez más tendente a la digitalización, Arenaza apunta una serie de recomendaciones conducentes a intentar garantizar el éxito de la transición al formato en línea:

1. La propia co-responsabilidad por parte de los estudiantes en la obtención de los conocimientos, desarrollando un modelo más socrático y menos deudor exclusivamente de la lección magistral del profesor. En vez de pasar la mayoría del tiempo de clase dando contenidos nuevos, recomienda que el estudiante adquiera conocimientos previamente a través de vídeos, lecturas u otras experiencias. “Así, el tiempo de clase se puede usar para discutir el contenido en profundidad y aclarar cualquier duda pendiente” (Suárez, 2020).
2. La utilización de las herramientas derivadas del formato digital para fomentar la participación, como pudieran ser: la realización de encuestas entre los estudiantes de manera anónima y fiables para verificar la comprensión de los contenidos; la división de la clase en grupos aleatorios para la realización de prácticas, ejercicios o debates; o la compartición de la pantalla con los alumnos para poder colaborar directamente en un proyecto.
3. La grabación de las sesiones, que evita la fiebre por los apuntes y la tranquilidad de poder involucrarse en las mismas, disponiendo del archivo de las mismas para poder repasarlas. No obstante, algunos docentes son reticentes a este punto puesto que entienden que la grabación de las sesiones también puede disminuir la asistencia a clase y que poder visionar las sesiones en cualquier momento, no supone que efectivamente terminen por visionarse.
4. La asunción por parte del profesor de la necesidad de sustituir la comunicación no verbal o gestual del entorno presencial por un modelo pregunta/respuesta continua que garantice la conexión con el alumno tras la pantalla.
5. La necesidad de fomentar espacios de interrelación y *networking* entre los alumnos y el profesor, y entre los propios alumnos, antes y después de las sesiones docentes para estimular la parte relacional y la creación del espíritu de comunidad con los estudiantes.



Capítulo 3

Diferencias entre la educación superior en línea y la educación superior solo virtualizada



Con casi 50 y 25 años de historia a sus espaldas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), respectivamente, congregaban en España, ya antes de la pandemia, más de 200.000 estudiantes anuales. Josep A. Planell, rector desde hace siete años de la universidad *online* catalana, “aplaude la respuesta que han tenido las Universidades presenciales para reconvertir su método de enseñanza durante el confinamiento, pero defiende que esto dista del concepto de educación remota”, puesto que, prosigue “el esfuerzo que se ha hecho para que todo el sistema universitario acabe saliendo de la pandemia con éxito es una cosa, pero no creo que se pueda llamar educación *online* a lo que están haciendo las Universidades presenciales. Es una emergencia, pero no creo que esto signifique que todas vayan a establecer el *online* como modelo. Nosotros no tenemos clases magistrales, el estudiante aprende haciendo. En el modelo que ahora llaman *online*, el profesor se pone ante la cámara y transmite su

conocimiento. Con la emergencia, cada profesor ha impartido la clase como considera que es *online* y, al final, depende de la artesanía de cada profesor” **Vallespín** (2020); pretendiendo dejar muy claro que una cosa es la educación superior en línea (concebida como tal), y otra muy distinta la educación superior virtualizada (por la emergencia de la pandemia).

Coincide mayormente con Planell, la directora de la Dirección de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, Ana Berruecos, para quien “dar una clase magistral por videoconferencia no es educación en línea; eso sólo es utilizar una herramienta digital para seguir con metodologías presenciales en un entorno virtual” puesto que “la educación en línea requiere de un gran trabajo previo de diseño instruccional de los contenidos, realizado por un equipo de expertos” en diferentes áreas disciplinares, “quienes conjuntan sus conocimientos para lograr que una experiencia educativa en línea sea realmente significativa para los estudiantes” (**Ibero**, 2020).

Es por ello que resulta muy conveniente distinguir exactamente cuál fue el modelo expreso implementado a partir del pasado mes de marzo por numerosas instituciones de educación superior en todo el mundo (que tendieron a una inmediata virtualización de urgencia de modelos pedagógicos concebidos como presenciales), de los modelos híbridos que puedan proyectarse para el curso 2020/2021, pero sobre todo de la educación superior en línea o a distancia, concebida como tal, que viene brindando desde hace años, otras instituciones de educación superior, como la misma OBS Business School o las citadas UNED y UOC, solo en territorio español.

A partir del pasado mes de marzo y como consecuencia de la amenaza de COVID-19, los centros educativos y universidades se enfrentaron a la disyuntiva de cómo continuar impartiendo y finalizar sus cursos, mientras mantenían tanto a su personal como a sus estudiantes a salvo de una emergencia de salud pública mundial. Es por ello que una buena parte de las instituciones educativas optaron por sustituir sus clases presenciales, por unos sucedáneos de las mismas en línea, dada la emergencia. Ni para alumnos ni para docentes se trataba de una transición sencilla. De hecho, “transitar hacia un modelo de instrucción en línea facilita la flexibilidad de enseñar y aprender en cualquier lugar y momento, pero la asombrosa velocidad con la que se espera que ocurra este cambio a la enseñanza en línea no tiene precedentes” (**Hodges et al**, 2020), motivo por el que la eficacia de la transición tuvo mucho que ver con los recursos, la tecnologización o incluso el propio ingenio y la inventiva de soluciones creativas, por parte de los docentes.

Es por ello que la tentación de comparar la educación en línea con la educación virtualizada de emergencia será muy grande, y comportará evidentes connotaciones políticas, en tanto en cuanto no caben soluciones o dictámenes unívocos, sino que la bondad de las experiencias educativas a las que venimos asistiendo desde marzo, viene dependiendo de los recursos invertidos y de las decisiones tomadas.

En todo caso, y a pesar de que las investigaciones demuestren lo contrario, supone un lugar común el tópico de que el aprendizaje en línea es siempre de menor calidad que el presencial. Y esa concepción extendida bien puede reforzarse en una situación de pandemia mundial, ya que la emergencia por migrar al aprendizaje en línea o virtualizar de inmediato la docencia presencial, viene provocando que, en la mayor parte de los casos, las propuestas implementadas no maximicen su potencial ni posibilidades. Es por ello, que pasamos a analizar convenientemente en los sub apartados que siguen, de una parte, la educación en línea y de otra la educación virtualizada de emergencia.



1 Educación en línea

“De acuerdo con las investigaciones realizadas, el aprendizaje en línea es efectivo con un diseño y planificación del programa detallados, todo ello en el marco de un modelo sistemático para el diseño y su desarrollo. El proceso de diseño y las decisiones que se tomen al respecto determinarán la calidad de la enseñanza. Y es este cuidadoso proceso de diseño del que carecerán muchos programas planteados en situaciones de emergencia. El libro *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How* ofrece uno de los resúmenes más completos sobre las investigaciones realizadas acerca del aprendizaje en línea. Los autores identifican nueve dimensiones, cada una de ellas con numerosas opciones, que exponen la complejidad del diseño y de la toma de decisiones. Las nueve dimensiones son: modalidad, ritmo, proporción estudiantes-profesor, pedagogía, rol del profesor en línea, rol del estudiante en línea, sincronía en la comunicación en línea, rol de las evaluaciones en línea y fuente de *feedback*” (Hodges et al, 2020).

Modalidad	Ritmo	Proporción [estudiantes-profesor]
• Completamente <i>online</i> • Blended (más de 50% <i>online</i>) • Blended (entre 25-50% <i>online</i>) • Web enabled F2F	• Ritmo adaptado al alumno • Ritmo adaptado a la clase • Ritmo adaptado a la clase + algo al alumno	• <35 est. / 1 prof • 36-99 est. / 1 prof • 100 - 999 est. / prof • >1000 est. / 1 prof
Pedagogía	Rol del profesor <i>online</i>	Rol del estudiante <i>online</i>
• Expositiva • Práctica • Explorativa • Colaborativa	• Enseñanza activa • Poca presencia en línea • Ninguno	• Leer o leer • Completar problemas o contestar preguntas • Realizar simulaciones o explorar recursos • Colaborar con sus compañeros
Sincronía	Rol de la evaluación <i>online</i>	Fuente de <i>feedback</i>
• Solo asincrónico • Solo sincrónico • Mezcla de ambas	• Determinar si el alumno está preparado para nuevo conocimiento • <i>Feedback</i> al sistema para apoyar al alumno (adaptado) • Informar al alumno o al profesor sobre el estado de conocimiento • Contribuir a la evaluación final • Identificar los alumnos con riesgo de suspenso	• Automatizado • Profesor • Compañeros

Fuente: Contenido adaptado de: Barbara Means, Marianne Bakia, and Robert Murphy, *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How* (New York: Routledge, 2014).



En la práctica, cada una de las dimensiones anteriores puede llegar a desglosarse en diferentes opciones, cada una de las cuales también con diferentes grados de efectividad. Es por ello que, a modo de ejemplo, las decisiones sobre el tamaño de la clase limitarán en gran medida las estrategias que se pueden utilizar. Igualmente, y por mucho que las prácticas o la retroalimentación o *feedback* estén ya muy consolidados en el ámbito de la investigación académica, resultan de difícil implementación según crece el número de alumnos dentro de un módulo docente. Además, la cuestión de la sincronía supone un desafío particular en toda regla, puesto que una opción o la contraria no implican éxitos o fracasos inmediatos, sino que los mismos dependerán mayormente de las características de los estudiantes y de sus propias necesidades: “los adultos generalmente requieren más flexibilidad, por lo que es probable que un diseño asincrónico, quizás con sesiones sincrónicas opcionales, sea lo más conveniente. En cambio, un público más joven seguramente se beneficiará más de sesiones sincrónicas obligatorias” (Hodges et al, 2020).

Las interacciones entre los alumnos, entre los alumnos y los contenidos y entre los alumnos y sus mentores vienen siendo también exhaustivamente analizadas en el marco de la configuración de la docencia en línea. Se ha probado que cuando las interacciones anteriores están integradas de manera razonable, aumentan los resultados del aprendizaje, motivo por el que, una

planificación docente en línea íntegra incluye, más allá del contenido, cómo se sustentan las diferentes interacciones decisivas para el proceso de aprendizaje. Es por ello que se comprende el aprendizaje en línea como un proceso social y cognitivo, y no simplemente como una cuestión de transmisión de información entre el docente y el estudiante. Asimismo, existe una coincidencia entre quienes diseñan planes docentes, que un diseño efectivo debe ser eficiente a la hora de crear una comunidad de aprendizaje, apoyando al estudiante con recursos sociales y ‘co-curriculares’. De alguna manera, el modelo en línea debe reproducir toda esa infraestructura derivada de la educación presencial y, por ende, el éxito de los estudiantes: recursos en la biblioteca, vivienda, servicios profesionales, servicios de salud, entre otros. “La educación presencial no triunfa (sólo) porque las lecciones magistrales sean buenas. Las lecciones son una pieza más de un ecosistema diseñado para apoyar a los estudiantes mediante recursos formales, informales y sociales. En última instancia, para que la educación en línea sea efectiva, también es necesario un ecosistema que apoye a los alumnos, y este hay que plantearlo y construirlo. La simple transmisión de contenido en línea puede ser rápida y barata, pero confundir eso con una educación en línea robusta es similar a confundir lecciones aisladas con la totalidad de la educación residencial” (**Hodges et al., 2020**).

Por lo general, planificar, preparar y desarrollar un curso universitario totalmente en línea conlleva un periodo de tiempo importante de varios trimestres. A la vez, los docentes terminan de perfeccionar los mismos tras la segunda o la tercera repetición. Es por ello que, en la situación actual de pandemia, lo que se ha realizado en el marco de las instituciones de educación superior ha sido transitar de la experiencia presencial a la en línea, ofreciendo a los estudiantes, de manera sobrevenida y en situación de emergencia, el mejor producto posible, que sin embargo ha debido ser, por fuerza, incompleto, escasamente planificado, e implementado de forma sub-óptima. Es por ello que no es comparable esa educación presencial virtualizada de emergencia con la verdadera educación concebida a distancia y en línea.



2

Educación virtualizada de emergencia

A diferencia de las experiencias educativas completamente diseñadas y planificadas para ser en línea, las experiencias a las que venimos asistiendo de emergencia, responden a un cambio súbito de entornos educativos presenciales a otros alternativos, generalmente remotos, como consecuencia de la crisis derivada de la pandemia. Precisamente, el modelo de la educación virtualizada de emergencia, no pretende, en un principio, perpetuarse, sino, probablemente, volver al formato inicial una vez solventada la crisis sanitaria. Es por ello que el “objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de configurar” (Hodges et al, 2020). En la práctica algo muy distinto de la educación en línea referida en el sub-epígrafe anterior.

Más allá de la actual pandemia del COVID-19, existen ejemplos anteriores en el tiempo de países fallidos, en guerra o asolados por la violencia, que han debido responder al cierre obligado de sus instituciones educativas con soluciones de docencia de emergencia creativas, implementado modelos como el aprendizaje móvil, la radio, el aprendizaje combinado, y otras soluciones adecuadas a cada uno de los contextos.

Así pues, en la situación actual de emergencia, “los equipos que apoyan al profesorado en materia de aprendizaje en línea no podrán ofrecer el nivel de servicio habitual, ni atender a todos los docentes que lo necesiten”, motivo por el que, la virtualización de emergencia requiere “que el profesorado tome más control sobre el diseño del curso, su desarrollo y proceso de implementación. La necesidad de desarrollar cursos de aprendizaje en línea en un periodo muy corto de tiempo, unido a la mayor demanda de apoyo por parte del profesorado, obligan a encontrar nuevas maneras de continuar con la docencia, mientras los docentes mismos desarrollan habilidades y competencias para crear entornos digitales de aprendizaje” (Hodges et al, 2020).

Ni que decir tiene que la urgencia derivada de la emergencia puede llegar a disminuir la calidad de los cursos. Si el diseño correcto de un curso puede llevar meses, la necesidad de poner en línea de forma inmediata los tradicionales cursos presenciales (principalmente los materiales necesarios para el aprendizaje), provocan que el producto final sea incomparable al diseñado originariamente en línea, por lo que respecta al tiempo y a los recursos utilizados en su misma concepción. “Por ello, los cursos creados en estas circunstancias no deben aceptarse como una alternativa a largo plazo, sino como una solución para un problema inmediato” (Hodges et al, 2020).



En este contexto de inmediatez, crisis y emergencia, podemos preguntarnos cómo y de qué manera evaluar la actuación de las instituciones de educación superior a la hora de virtualizar de emergencia sus tradicionales cursos y módulos presenciales. En primer lugar, un error común sería el de comparar directamente el curso presencial con su versión en línea de emergencia. “Este tipo de evaluación, conocida como estudio de comparación de medios, no proporciona un valor real, por, al menos, tres razones: primero, cualquier medio es simplemente una forma de transmitir información, y un medio no es inherentemente mejor o peor que otro. En segundo lugar, necesitamos comprender mejor los diferentes medios y la forma en que las personas aprenden con ellos para poder diseñar estudios efectivos. Y, tercero, hay demasiadas variables de confusión incluso en el mejor estudio de comparación de medios para que los resultados sean válidos y significativos” (**Hodges et al, 2020**).

Por el contrario, el éxito de las experiencias de aprendizaje a distancia y en línea se puede medir desde diferentes prismas:

- a. Desde el punto de vista del profesorado, el interés principal estará en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. ¿Consiguieron los alumnos adquirir el conocimiento, las habilidades y/o actitudes que constituían el foco de la experiencia educativa?

- b. Por su parte, para los estudiantes, cuestiones como el interés, la motivación y la participación están directamente relacionadas con el éxito de la experiencia y definen su actitud hacia la educación en línea, cuestión muy del interés de los propios profesores también;
- c. Desde la perspectiva institucional, constituyen variables de medición cruciales, los resultados programáticos, como las tasas de finalización, el alcance comercial, la inversión de tiempo del profesorado o los impactos en los procesos de promoción y titularidad;
- d. Por último, desde la perspectiva de los propios indicadores de proceso, y en particular desde las áreas de recursos y estrategias de implementación, bien se puede medir la fiabilidad de los sistemas tecnológicos seleccionados, los sistemas de apoyo al alumno, el soporte al profesorado para el desarrollo de programas y herramientas pedagógicas en línea, asuntos de política y gobernanza relacionadas con el desarrollo de programas a distancia o garantías de calidad (**Hodges et al**, 2020).

Parece claro que, por mucho que los factores anteriores tengan influencia en la efectividad de los modelos de educación en línea y puedan ser muy útiles para retroalimentar las fases de diseño, desarrollo e implementación, parecen más indicados para programas de educación en línea bien planificados, es decir, todo lo contrario a las experiencias de virtualización de emergencia derivadas de la pandemia del COVID-19. Precisamente, para el caso de la educación virtualizada de emergencia, las instituciones bien pueden acudir a diferentes variables (contexto, entrada, proceso y producto) para auto-evaluar su gestión de la crisis.



Indicadores de evaluación de las experiencias de educación virtualizada de emergencia:

CONTEXTO	Dada la emergencia para adoptar la enseñanza remota, ¿qué recursos internos y externos fueron necesarios para apoyar esta transición? ¿Qué aspectos del contexto (institucional, social, gubernamental) afectaron a la viabilidad y efectividad de la transición?
CONTEXTO	¿Cuál fue el impacto de las interacciones de la institución educativa con los estudiantes, las familias, el personal y las partes interesadas locales y gubernamentales en la respuesta percibida al cambio a la educación virtualizada de emergencia?
ENTRADA	¿Fue suficiente la infraestructura tecnológica para manejar las necesidades de la educación virtualizada de emergencia?
ENTRADA	¿El personal de apoyo del campus tenía la capacidad suficiente para satisfacer las necesidades de la educación virtualizada de emergencia?
ENTRADA	¿Fue suficiente el desarrollo profesional de la facultad para permitir la la educación virtualizada de emergencia? ¿Cómo podemos mejorar las oportunidades para demandas de aprendizaje inmediatas y flexibles relacionadas con enfoques alternativos de instrucción y aprendizaje?
PROCESO	¿Dónde tuvieron profesores, estudiantes, personal de apoyo y administradores más dificultades con la educación virtualizada de emergencia? ¿Cómo podemos adaptar nuestros procesos para responder a tales desafíos operativos en el futuro?
PRODUCTO	¿Cuáles fueron los resultados programáticos de la iniciativa de la educación virtualizada de emergencia (es decir, tasas de finalización del curso, análisis agregados de calificaciones, etc.)? ¿Cómo pueden abordarse los desafíos relacionados con estos resultados para apoyar a los estudiantes y profesores afectados por estos problemas?
PRODUCTO	¿Cómo puede ayudar la retroalimentación de los estudiantes, el profesorado y los equipos de apoyo del campus a descubrir las necesidades de la educación virtualizada de emergencia en el futuro?

Fuente: Contenido adaptado de: Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online Learning*". Publicado por EducaseReview.



De hecho, la evaluación de la educación virtualizada de emergencia debería apuntar más a las variables de contexto, los elementos de entrada y el proceso, que en el propio producto y el aprendizaje. No se quiere decir con ello que carezca de importancia en qué medida se produjo el aprendizaje, sino en enfatizar en la urgencia de la educación y en los elementos necesarios para hacerla posible, como elementos claves.

En definitiva, la abrupta migración a la educación virtualizada a la que venimos asistiendo desde marzo es una consecuencia de la pandemia sanitaria que asola el planeta desde entonces, que no solo ha venido a interrumpir al sector de la educación, sino que ha golpeado todos los órdenes de la vida, creando interrupciones en las vidas tanto de docentes y personal de servicios, como de los propios alumnos. Es por ello capital entender que los procesos educativos no hayan sido la primera prioridad para unos y para otros durante la emergencia.

No obstante, “la amenaza de COVID-19 ha presentado algunos desafíos únicos para las instituciones de educación superior. Por primera vez en su vida, todas las partes involucradas (estudiantes, facultad y personal) han tenido que responder de manera extraordinaria en lo referente a enseñanza y aprendizaje” (**Hodges et al**, 2020). En definitiva, cuanto todo esto pase y el COVID-19 no sea más que un horrible recuerdo, las instituciones podrán evaluar acerca de su desempeño en la más eficaz posible virtualización de emergencia de la educación. Podrán así analizar, hasta qué punto sus miembros cuentan con las habilidades y las competencias oportunas para poder reaccionar en hipotéticas situaciones de crisis futuras, dando continuidad a la labor docente. Para entonces ya será evidente que la educación virtualizada de emergencia y la educación concebida en línea constituyen dos modelos completamente diferentes.



Capítulo 4

El futuro: ¿Cómo la pandemia afectará a la educación superior (en línea)?



Las universidades “no estaban preparadas hace dos meses para una enseñanza mayoritariamente *online*”, pero lo cierto es que “lo han hecho”, eran las palabras a mediados de abril de Manuel Castells, ministro de Universidades del Gobierno de España. Ello más o menos ha sucedido en todo el mundo. Sin embargo, ahora la pregunta será a qué tipo de educación superior nos encaminamos y qué papel jugará el entorno *online* en ella. En la práctica: ¿Cómo será el próximo curso 2020/2021? Para el también catedrático por varias universidades europeas y norteamericanas: “La enseñanza bimodal no es el mundo que viene, sino el que ha venido ya”. Y conlleva una “nueva forma de enseñanza que requerirá un aumento de la digitalización, inversión en las universidades y reciclaje del profesorado” (Rodríguez, 2020).

A día de hoy, muchas de las universidades de todo el mundo hablan de modelos bimodales, híbridos o blended que permitan reaccionar sea cual sea la situación sanitaria durante el próximo invierno, es decir, modelos que combinen los entornos presenciales y los entornos a distancia en línea. Si bien, prestigiosas universidades como Cambridge o Harvard han anunciado

ya que la mayor parte de sus materias se impartirán completamente en línea durante el curso venidero. En España, al igual que en el resto del mundo, la educación mutará conforme lo haga la pandemia. Como refrendaba Castells: “todo depende de lo que depende todo: del estado sanitario, la pandemia, de que el mundo no se hunda definitivamente”. Y en caso de que se puedan respetar los “plazos normales, habrá que adaptar” el curso en “términos de presencialidad”. Aunque acudir a las aulas podrá ser una realidad para los alumnos, no podrá hacerse “de cualquier manera”, sino adoptando “medidas para frenar las posibilidades de contagio”. La modalidad *online*, subrayó el ministro, “abre una vía de futuro” no necesariamente antagónica a los modelos tradicionales (Rodríguez, 2020).

Se insinúa la necesidad de una evidente transición puesto que, aunque en un momento de crisis las cosas han funcionado relativamente bien y se ha salvado el curso, no es posible caer en la autocomplacencia, existiendo un amplio margen de mejora. Una mejora o transición hacia los formatos en línea, que, dada la coyuntura macroeconómica derivada de la pandemia, prácticamente deberá realizarse a coste cero, lo cual pondrá seriamente en riesgo la eficacia de la misma. Si la emergencia sanitaria ha dejado algo claro es que la universidad tiene que estar preparada para la actividad *online*. “Lo que hemos constatado es que el profesorado y la administración se ha puesto bastante a punto” impartiendo clases virtuales. Aunque “en general los sistemas han funcionado bien”, sí que existen matices entre las actividades que requieren cierta sincronía y los sistemas asincrónicos, como el correo electrónico. Los segundos han marchado con normalidad, pero los primeros, “especialmente los campos virtuales, a veces han fallado”. Principalmente con la experimentación de un aumento en el tráfico. La experiencia, relata Manuel Ortega, Catedrático de la Universidad de Castilla la Mancha, demuestra que “hay que hacer inversión si se quiere mantener una posibilidad de respuesta rápida y eficiente”, asegurándose “la calidad del sistema de evaluación e impartición de clases”, porque no todas tienen la “calidad suficiente” (Rodríguez, 2020). En definitiva, una cuestión de recursos.

Muy en relación con lo anterior está también la tan manoseada brecha digital. Nutrir a la universidad de recursos y adaptar la didáctica, suponen pasos necesarios, que, no obstante, caerán en saco roto si no vienen acompañados por una atención hacia el alumnado más vulnerable. Según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), hasta 36.000 universitarios españoles tuvieron problemas para seguir las clases en línea de emergencia entre marzo y mayo de este año, o para presentarse a sus correspondientes exámenes en este formato (Rodríguez, 2020). En este caso, brecha digital, tecnologización y financiación educativa van de la mano.

Sin embargo, en tiempos de COVID-19, las posibilidades de dotar de recursos a la educación superior para facilitar la transición a los entornos en líneas y

reducir la brecha digital, serán necesariamente menguantes. Además, el mismo efecto de la pandemia sanitaria juega contra las propias instituciones educativas presenciales. De hecho, “las universidades públicas temen un descenso de alumnos el próximo curso por la situación de emergencia sanitaria, lo que significaría a su vez una disminución de ingresos a las puertas de una crisis que requerirá importantes recursos para afrontarla y que en algunas regiones, como Andalucía, ya ha provocado recortes de los fondos que les entrega la Administración. Grandes campus, como la Complutense o Granada, todavía no disponen de previsiones. Otras, como la de les Illes Balears o la de Málaga, esperan una caída, aunque todavía no le ponen cifra. En Valladolid sí: han registrado un descenso global del 6% en la preinscripción de másteres, aunque mirando el colectivo de los estudiantes extranjeros el porcentaje aumenta al 15%. También han hecho cuentas, a petición de la Generalitat, las siete universidades públicas catalanas, que estiman una pérdida de hasta el 7% de alumnos de grado y un 30% en másteres” (Vallespín, 2020b).

Efectivamente, las cosas no pintan bien y los rectores están muy preocupados. De una parte, porque la universidad todavía no se ha recuperado de la anterior crisis económica por lo que respecta a los recortes y a la inversión. De otra parte, a la actual crisis económica puede acompañarla una evidente “crisis de movilidad”, que desincentive la matriculación en las instituciones educativas tradicionalmente presenciales. Lo que tendrá un doble efecto: de una parte esas instituciones optarán por modelos mixtos, bimodales o híbridos, que limiten el descenso de matrículas (muy indicado para fidelizar a los estudiantes extranjeros, que se aseguran culminar estudios sea cuál sea la evolución sanitaria y las posibilidades de movilidad); de otra parte las instituciones de educación superior exclusivamente en línea, podrán experimentar un ascenso de matrículas, recogiendo precisamente las de aquellos alumnos a los que la incerteza derivada de la posible evolución de la pandemia no convenza.

Resulta prácticamente imposible predecir la evolución de los acontecimientos derivados de una pandemia sanitaria. Sin embargo, y a pesar todavía de la ausencia de cifras, desde la propia CRUE se vaticina un descenso de matriculaciones, que probablemente castigará a los posgrados y a los campus más grandes y con más movilidad de estudiantes. “Sufriremos mucho en los másteres porque hay mucha matrícula de fuera. Muchos alumnos vienen como si fuera un Erasmus, pero si no pueden venir y disfrutar de la vida estudiantil se quedarán en su país. Para estar encerrados aquí no vendrán. Y esto también puede pasar con los alumnos que provengan de otras comunidades autónomas”, abunda Joan Elias, presidente de la comisión de internacionalización y cooperación de la conferencia de rectores. Además del temor a las limitaciones de movimiento, el también rector de la Universidad de Barcelona apunta que hay otros elementos que juegan en contra, como el impacto de la crisis en las economías familiares — costear la residencia en otra ciudad puede resultar inviable — o el preferir esperar a que vengan

tiempos mejores. “Hay másteres con un componente alto de práctica, así que si el alumno ve que no va a poder realizarlo correctamente puede pensar en esperarse un año para matricularse”, añadía a el diario *El País*, a finales del mes de junio (**Vallespín**, 2020b).

No obstante lo anterior, ante las incertezas actuales y la imposibilidad de conocer la propia evolución de la situación sanitaria, tampoco serían descartables algunos fenómenos inesperados. En ese sentido, algunas universidades españolas ya están experimentando un descenso de las matrículas de estudiantes latinoamericanos, a la vez que un notable ascenso de las de los alumnos chinos. También será factible un aumento de las matriculaciones en septiembre u octubre debido a que los ciudadanos decidan volver a utilizar los tiempos de crisis para reciclarse y formarse. Incluso parece bastante lógico, que algunas universidades más pequeñas y provinciales se vean beneficiadas porque los alumnos opten por no trasladarse a grandes campus de grandes ciudades.

Si el futuro de la educación tras la pandemia resulta más que incierto, dicha situación se agudiza en el caso de América Latina, una región global a la que el auge de contagios llegó más tarde y que ha sido muy afectada “en la transición a la educación no presencial de emergencia, principalmente por la brecha digital, que se agudiza más en algunos países con grandes índices de ruralidad. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), hoy un 56 % de los latinoamericanos y caribeños usan internet —un 36 % más que en 2006. Sin embargo, solo un 45,5 % de los hogares en la región cuentan con conexión de banda ancha, lejos del 86,3 % de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta brecha, sumada a la poca preparación de los docentes y las propias instituciones educativas para afrontar la virtualidad, ha puesto sobre la mesa los grandes desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en todos los niveles” (**Loaiza**, 2020).





Ideas y retos para el futuro

Ante este contexto, “algunos cálculos advierten que la deserción estudiantil en universidades de América Latina puede superar el 50 % en el segundo semestre del año, lo que supone un reto para universidades y gobiernos para garantizar la continuidad e incrementar el acceso a la educación superior de calidad, tal como lo ha apuntado Naciones Unidas en la Agenda 2030. Para ello, se hace fundamental el trabajo en el fortalecimiento de las modalidades educativas en línea y en el desarrollo de competencias digitales para el estudiantado y el cuerpo docente”. Ante dicha situación, en la región se vienen tomando “decisiones para el regreso a las actividades escolares en todos los niveles. Una de ellas es la educación asistida por tecnología, en la que se busca bajar los índices de presencialidad en las aulas con apoyo de herramientas tecnológicas para el aprendizaje en remoto” (Loaiza, 2020).

Sin duda, uno de los grandes desafíos y de las grandes preocupaciones de la comunidad universitaria, a corto plazo, dentro del marco de los entornos en línea, será el de avanzar en los sistemas de evaluación a distancia. Incluso aquellas universidades originariamente concebidas a distancia, “que antes de estas crisis impartían clases *online*, utilizaban métodos de evaluación presenciales. Es necesario implantar sistemas de *proctoring* con los que detectar el fraude y garantizar la veracidad”, señalaba a inicios de mayo Susana García Espinel, directora de Santander Universidades y Universia. Efectivamente, el reto de la evaluación a distancia es uno de los mayores desafíos en el marco de la educación superior en la actualidad, pues como subrayaba también Gabriel Cisneros, rector de la Universidad Politécnica de Madrid, existe todavía una cierta controversia a la hora de supervisar las evaluaciones a distancia. “Si es un profesor el que vigila el examen *online* de la misma manera que lo haría en el aula, no habría ningún problema. Pero si automatiza un sistema de *proctoring* que almacene y procese información sobre el equipo del alumno, podría violar la ley de protección de datos”. En este sentido el rector de la Politécnica madrileña apuntó a otro de los problemas emergentes, el de la existencia y por tanto necesidad de persecución de oficio del fraude, ahora que se ha creado un creciente mercado en la red de ofertas dirigidas al fraude en exámenes o procesos de evaluación a distancia, a cambio de remuneraciones económicas (Vicioso, 2020).

Es por ello que se ha desarrollado una experiencia piloto de *proctoring* en tiempo record. AvEx es “una aplicación propia que, según fuentes de la institución, garantiza el derecho a intimidad (los datos personales no salen de la universidad ni se comparten) y el respeto a la diversidad, funcional (pruebas inclusivas, adaptadas a personas sordas o invidentes), territorial, tecnológica (se puede ejecutar desde cualquier terminal) o económica (...) Un algoritmo que realiza dos o tres fotografías en momentos aleatorios, incluidas en la carpeta que recibe el profesor junto con la resolución del ejercicio, evita que los alumnos copien” (Sevillano, 2020).

Las opciones evaluativas son muy extensas: “examen oral mediante videoconferencia y escrito con herramientas anticopiado, *one minute paper* (entrega en un minuto) para confirmar que se ha entendido una sesión formativa, trabajos, mapas conceptuales, diario reflexivo, portafolio, proyecto, resolución de un problema o caso. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha puesto a disposición de las universidades una guía de recomendaciones para evaluar de manera no presencial, con modalidades tanto síncronas (en tiempo real) como asíncronas (sin coincidencia temporal)” (Sevillano, 2020). Todo ello sin obviar, aquellas opciones que tienden a dar un mayor peso a la evaluación continua, disminuyendo el peso de la prueba final. Así, lo confirma Casilda Güell (2020) decana de OBS Business School, quien, aun indicando, que el modelo pedagógico de la escuela “100% *online* se ha mantenido intacto”, reconoce que la escuela de negocios que dirige “ha sido particularmente flexible con las entregas y *deadlines* para los estudiantes en los meses de la pandemia”.

Otro de los retos inmediatos para la educación superior a escala mundial es el de la incógnita de la evolución sanitaria de la pandemia, lo que sin duda marcará las posibilidades educativas, tal y como manifestaba para el caso español, el Consejero de Ciencia, Universidades y Educación de la Comunidad de Madrid, Eduardo Sicilia: “Buena parte de lo que hagamos en septiembre tendrá que ver con lo que nos indiquen desde el Ministerio de Sanidad, pero en un principio habrá un modelo mixto entre la formación presencial y a distancia, en el que se podrá aprovechar todo lo aprendido en este tiempo. Trabajar en remoto no va a ser algo puntual”. En ese sentido, muchas de las universidades se preparan para distintos escenarios, si bien, principalmente pretenden partir de modelos híbridos o bimodales, que por una parte les permitan evitar una sangría de matriculaciones (en muchos casos de estudiantes internacionales) y, por tanto, de financiación, y por otra transitar a escenarios, bien de mayor presencialidad, bien de completa distancia en línea, en función de la propia evolución de la situación sanitaria.

Los retos para el futuro inmediato de la educación superior fueron resumidos por Jordi Adell, profesor de Didáctica y Organización Escolar de la UJI y director de su Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT), para quien “La

universidad ha reaccionado todo lo bien que ha podido para transformar las asignaturas a una enseñanza *online* de emergencia; porque esto no es educación a distancia”. Pero ahora toca planificar cómo va a ser 2020-2021. Aulas y espacios, ratios, horarios. Quizás, aventura, los alumnos solo vayan dos días a clase, a tutorías, al laboratorio, y el resto lo haga desde casa, leyendo, reflexionando, trabajando en grupo; los currículos podrían ajustarse para adelantar las asignaturas más teóricas y dejar las prácticas para años venideros, cuando regrese la presencialidad. “El curso que viene nos lo jugamos en estos meses; si somos capaces de pensarlo tranquilamente, saldrá bien”, asegura. ¿Al mismo nivel? “Siendo optimista diría que sí, que podríamos aguantar, solo durante un tiempo; hay muchas variables. Veremos” (Sevillano, 2020).





Capítulo 5

Conclusiones



La pandemia evoluciona desigualmente a lo largo y ancho del mundo. Mientras que China, origen del virus, parece adentrada en la nueva normalidad, esa a la que deberemos acostumbrarnos hasta que se comercialice la vacuna, en Europa estamos en proceso de desconfinamiento, pero asistiendo a los temidos re-brotes, mientras que actualmente, el grueso de los contagios y de las muertes se concentra en territorio americano, principalmente en países como: EE.UU, México y Brasil. Ante lo cambiante, pero también lo desigual de la crisis sanitaria a escala global, resulta inviable elaborar recetas uniformes para el presente y el futuro de la educación superior, inevitablemente, cada vez más, en línea. La pregunta en todo el globo y en función de la situación sanitaria es evidente. En lo relativo a la educación superior: ¿será una vuelta a la vieja normalidad presencial o un reforzamiento de la nueva normalidad virtual?

“En realidad, la instrucción universitaria a distancia no es algo novedoso. Ya se ha venido realizando desde mediados del siglo pasado. La Open University británica y la Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED) española fueron pioneras en desarrollar un sistema de educación superior, capaz de ofrecer una instrucción equivalente al de las universidades presenciales, así como de otorgar títulos de igual rango universitario” (**Jiménez y Moreno, 2020**). De hecho, siempre se ha recurrido a la educación no presencial para resolver situaciones críticas. Se trata de la ley del último recurso. Así, la Universidad John Hopkins en Baltimore, en ausencia de cadáveres donados para la ciencia, comenzó a desarrollar materiales multimedia para las prácticas forenses, que se convirtieron un éxito y ahora son usados por la mayor parte de las universidades; o la British Columbia mudó a en línea algunos cursos por los embotellamientos que producían sus estudiantes al desplazarse al campus a primera hora de la mañana, en la ciudad de Vancouver (**Sangrá, 2020**).

Solo tenemos que acudir a las cifras previas a la pandemia. Ya entonces, como subrayaba el catedrático en Educación, **Albert Sangrá (2020)**, la penetración de la educación en línea universitaria era más que evidente. Precisamente, Estados Unidos, contaba ya con casi un tercio de estudiantes en línea (31,6%), proporción muy superior a la de países como Australia (20%), Canadá (17%) o España (16%). Ni que decir tiene, que cabe esperar un repunte al alza de todas estas cifras, no solo de emergencia y durante los confinamientos, sino también después, durante los desconfinamientos y las “nuevas normalidades”.

Precisamente ese ha sido el debate auspiciado, por el actual ministro de Universidades de España, el también catedrático en Comunicación, Manuel Castells, acerca de la enseñanza superior y la necesidad de transformar la universidad española en un modelo mixto que incluya educación remota, la cual adquirirá mayor protagonismo en el futuro, utilizando medios tecnológicos más avanzados, y la tradicional enseñanza presencial, cuando así sea necesario. Si bien, como reflejan también **Jiménez y Moreno (2020)**, dicha posibilidad se encontrará con bastantes resistencias dentro de la propia comunidad universitaria, ya que “no pocos docentes y personal de

administración y servicios (PAS), así como influencers de todo pelaje, (ya) han puesto el grito en el cielo”.

No obstante lo anterior, como igualmente resaltan **Jiménez y Moreno** (2020), “tanto las universidades presenciales, así como las virtuales, y en especial las escuelas de negocios y gestión empresarial (de gran expansión en los últimos tiempos en España) ofrecen cursos telemáticos de máster, parcialmente o en su totalidad. En realidad, estas escuelas de negocios se han desarrollado notablemente, y algunas de ellas han alcanzado amplia reputación internacional. En este sector concreto de la enseñanza superior de posgrado, los medios telemáticos se han hecho imprescindibles para profesores y alumnos. Sin duda, su futuro se verá afectado por el impacto socioeconómico de la pandemia, el cual augura un shock económico de larga duración”.



Llegados a este punto, cabe preguntarse si es conveniente impulsar la educación a distancia en base a las tecnologías virtuales. La respuesta a estas alturas parece evidente. Resulta obvio constatar que no parece la forma más eficiente de enseñar dirigirse a un auditorio de más de 300 alumnos con megáfono desde una pizarra prácticamente invisible para aquellos alumnos más alejados del podio del enseñante. Ante esta situación cabría emplear el modelo anglosajón, que promueve “de forma funcional los estudios con un reducido número de clases presenciales. Un semestre estándar suele incluir unas 15-20 horas lectivas. El resto de la enseñanza se organiza de forma remota por el propio estudiante mediante interacción telemática para la realización

de ejercicios o trabajos de los cursos. Además, los denominados *tutorials* favorecen el funcionamiento de grupos pequeños de estudiantes que pueden concentrarse en la resolución de problemas del temario”. Sin embargo, este tipo de modelos implican que “la ratio de estudiantes por profesor es muy bajo. Tan bajo que su extensión en España a toda la población estudiantil universitaria lo haría impracticable” como apuntan **Jiménez y Moreno** (2020). Al final es una cuestión de financiación, y la recesión económica derivada de la pandemia, no parece augurar una mejora para los presupuestos de las instituciones educativas.

“¿De qué tecnologías disponemos en la actualidad y cuáles sería conveniente impulsaren mayor medida? El confinamiento ha hecho patente la funcionalidad de la enseñanza a distancia, desde la educación primaria a los estudios de doctorado. Ha sido algo realizado de manera práctica y natural sin mayores complicaciones. En primer lugar, la existencia de redes de comunicación altamente capaces de manejar un gran incremento de tráfico comunicacional (...); en segundo lugar, hay que destacar la existencia de herramientas de colaboración virtual como Zoom o Microsoft Teams”, Collaborate, o Canvas, entre otros; y, en tercer lugar, “la generalización de los dispositivos portátiles ha permitido la disponibilidad de esta intercomunicación ubicuamente” (**Jiménez y Moreno**, 2020).

En la práctica, como bien explica **Jiménez y Moreno**, la tecnología ha sido culpable directa de que, sin caer en la autocomplacencia, esa virtualización de emergencia de la educación superior presencial, haya permitido al menos culminar el curso e implementarse con un cierto éxito. Más allá de las deficiencias que ha podido tener en casos puntuales, debe aclararse que la educación virtualizada de emergencia, ha constituido precisamente una respuesta de urgencia de choque. Por tanto, tampoco podía esperarse de la misma que sirviese para resolver los problemas previos que pudiesen padecer, ni la educación superior presencial ni la en línea.

Incluso, tal y como apunta **Sangrá** (2020), el riesgo de la educación en línea de emergencia sería: bien que se perpetuase, puesto que no está diseñada para ello; bien que la propia auto-complacencia no permita la mejora o que la crítica positiva (hicimos lo que pudimos) impida el progreso. En todo caso, continúa el catedrático catalán, lo de ahora (durante la pandemia) no es educación en línea, en tanto en cuanto no está pensado/diseñado como educación en línea. Por ello no se pueden esperar unos resultados para los que la educación de emergencia no está preparada.

Ello no quita que la pandemia no haya podido ser una especie de laboratorio de pruebas, muy útil para explorar nuevas posibilidades, como por ejemplo la flexibilización de los sistemas de evaluación o la democratización del uso de ciertas herramientas en línea (**Guinard**, 2020). Una situación nueva para todos, pero que bien ha podido generar oportunidades que más tarde tengan su plasmación en incluso en la educación presencial. A pesar de que hasta

la fecha hayamos asistido a una respuesta de urgencia y que las incertezas previstas para el curso 2020/2021 condicionen respuestas relativamente similares, bien puede ser que algunas instituciones entiendan que ahora pueden ofrecer educación *online* si la organizan y la diseñan de otra manera, más allá del actual momento coyuntural. Si así lo hicieran, las universidades presenciales tradicionales, ello sí que sería educación superior en línea, como la que actualmente ofrecen las instituciones de educación superior a distancia en línea. Sin embargo, no podemos decir que hasta la fecha y por lo general hayamos migrado todavía a la educación en línea (**Sangrá, 2020**).

Hoy por hoy es imposible predecir el futuro, y el próximo año académico dependerá de la evolución de la pandemia. Si bien, una gran parte de las universidades a escala mundial han previsto modelos mixtos o *blended* que les permitan transitar entre el modelo presencial y el modelo en línea, según los acontecimientos, algunas de las más prestigiosas del planeta como Harvard o Cambridge solo impartirán sus cursos en línea durante el curso 2020/2021. Mientras tanto, las instituciones de educación superior exclusiva o preferentemente en línea aguardan expectantes, eso sí, sin dormirse en los laureles: “La pandemia ha acelerado la consolidación del espacio de la educación superior *online*. Este es el caso de OBS Business School que refuerza su posición como primera escuela de negocios 100% *online* en lengua hispana. OBS ha sido la primera *business school* 100 % *online* del mundo en recibir el rating de ‘QS Stars’ obteniendo además la máxima distinción cinco ‘QS stars’ en la categoría *online learning*”, tal y como señala **Casilda Güell** (2020), decana de la propia OBS Business School.

¿Más competencia (si las tradicionales universidades presenciales profundizan y diseñan modelos educativos en línea) o más porción del pastel de la educación superior en el futuro (si dichas universidades tradicionales no hicieran de la necesidad virtud) para las instituciones de educación superior en línea?



Referencias bibliográficas

- 1** Angulo, E. (2020). Virtualidad, la apuesta de escuelas y universidades ante el brote de Covid-19. Publicado por France 24 el 17/03/20 a través de: <https://www.france24.com/es/20200317-coronavirus-educaci%C3%B3n-virtual-pandemia-soluciones>
- 2** Beetham, H. y Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.
- 4** Borrel, B. (2020). El efecto post COVID-19 en educación. Blog SEIDOR, consultado el 12/06/20 a través de: <https://www.seidor.es/content/seidorweb/es/blog/efecto-post-covid-19-educacion.html>
- 5** Burns, S., Cunningham, J. y Foran-Mulcahy, K. (2014). Asynchronous Online Instruction: Creative Collaboration for Virtual Student Support. CEA Critic, 76 (1), 114-131.
- 6** Cabrera, M. (2020). COVID-19 y formación virtual: cómo adoptar competencias digitales en cuestión de días. Publicado por The Conversation el 1/6/20 y recuperado el 12/6/20 a través de: <https://theconversation.com/covid-19-y-formacion-virtual-como-adoptar-competencias-digitales-en-cuestion-de-dias-139698>
- 7** COTEC (2020): COVID-19 Y EDUCACIÓN: problemas, respuestas y escenarios. Publicado el 20/4/20 y consultado el 12/6/20, a través de: https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf
- 8** Chow, A. S. (2013). Synchronous and Asynchronous Interactions: Convenience and Content. *Advancing Library Education: Technological Innovation and Instructional Design*, 127.
- 9** CYD (2020a): *La pandemia nos arrebató todo”: 8 estudiantes detallan el efecto del coronavirus*. Publicado el 7/5/20 y consultado el 12/6/20, a través de: <https://www.fundacioncyd.org/estudiantes-impacto-del-coronavirus-en-la-ensenanza/>
- 10** CYD (2020b): *Digitalización y universidades, eje principal en la rueda de prensa del Ranking CYD*. Publicado el 4/6/20 y consultado el 12/6/20, a través de: <https://www.fundacioncyd.org/la-digitalizacion-de-las-universidades-ranking-cyd/>

- 11** Durán, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docente*. Tesis doctoral defendida en la Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 12** Fernández Enguita, M. (2020). “Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible”. Publicado en *Cuaderno de Campo* el 31/06/20 y consultado el 30/06/20 a través de: <https://blog.enguita.info/>
- 13** Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.
- 14** Guinard, M. (2020). Diálogo: Virtualización de emergencia. Covid-19, celebrado por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, a través de: <https://observatorio.tec.mx/covid19-gallery/2020/6/8/dilogo-virtualizacin-de-emergenciacovid-19>
- 15** Güell, C. (2020). *Presente y futuro de la Educación Superior en línea: necesidad de un modelo pedagógico*. Ponencia presentada en el Curso de Verano de la VIU ““El futuro de la educación superior online”, celebrado en Valencia el 9 de julio de 2020.
- 16** Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”. Publicado por *EducauseReview* el 27/03/20 y consultado el 30/06/20 a través de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- 17** Ibero (2020): *COVID-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia*. Publicado por Ibero, el 3/04/20 y consultado el 30/06/20, a través de: <https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>
- 18** Jiménez, R. y Moreno, L. (2020). La universidad: remota y presencial. Publicado por *Agenda Pública* el 30/05/20 a través de: <http://agendapublica.elpais.com/la-universidad-remota-y-presencial/>
- 19** Loaiza, H. (2020): La UOC debate el futuro de la educación en línea junto con universidades latinoamericanas. Consultado el 27/8/20, a través de: <https://www.uoc.edu/portal/es/news/colombia/noticias/274-educacion-linea-universidades-latinoamericanas.html>
- 20** Lucena, M. (2019). *Geopolitics of Rankings and Virtual Education*. Ponencia presentada en el 6th International Seminar on Online Higher Education, celebrado en Madrid los días 7 y 8 de febrero de 2019.

- 21** Martínez, V. (2017). “Educación presencial versus educación a distancia”. *Cuestión Universitaria*, 9(2017), 108-116. ISSN 1988-236xOBS (2017): *OBS presenta “El mercado del e-learning crecerá cada año un 7.6% hasta 2020*. Consultado el 27/8/20, a través de: <https://obsbusiness.school/es/blog-investigacion/e-learning/obs-presenta-el-mercado-del-e-learning-crecera-cada-ano-un-76-hasta-2020>
- 22** Pereda, O. (2020). Así se rastrea y se combate a los copiones en la universidad. Publicado por *El Periódico* el 22/6/20 y recuperado el 30/6/20 a través de: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200622/universidad-fraude-examenes-online-reastrear-combatir-estudiantes-copiones-7986719>
- 23** Richardson, J. y Alsup, J. (2014). *From the Classroom to Keyboard: How Seven Instructors Created Their Online Teacher Identities*. In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (Vol. 2014, N.1, pp. 1802-1812).
- 24** Riquelme, J. (2019). *El estudiante online: Career Engage Proposal*. Ponencia presentada en el 6th International Seminar on Online Higher Education, celebrado en Madrid los días 7 y 8 de febrero de 2019.
- 25** Rodríguez, S. (2020). El covid-19 dibuja una universidad ‘online’ para el próximo curso: profesores y estudiantes piden más recursos contra la brecha digital. Publicado por *Infolibre* el 27/4/20 y recuperado el 09/7/20 a través de: https://www.infolibre.es/noticias/politica/2020/04/25/el_covid_dibuja_una_universidad_online_para_proximo_curso_profesores_estudiantes_piden_mas_recursos_didacticos_acabar_con_brecha_digital_106198_1012.html
- 26** Sangrá, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: Superando la distancia social. Webinar sobre docencia online de emergencia de la Universitat Oberta de Catalunya, celebrado el 08/04/20 a través de: <https://www.youtube.com/watch?v=PLdsALbmTlg>
- 27** Serrat, N. (2019). *Dinámicas y Desafíos de la educación en línea: generando ideas*. Ponencia presentada en el 6th International Seminar on Online Higher Education, celebrado en Madrid los días 7 y 8 de febrero de 2019.
- 28** Sevillano, E. (2020). La educación que saldrá de la pandemia. Publicado por *El País* el 31/05/20 a través de: https://elpais.com/elpais/2020/05/27/actualidad/1590566022_363443.html
- 29** Sims, R. y Kigotho, M. (2013). Education across space and time: meeting the diverse needs of the distance learner. *Distance Education*, 34 (2), 137-141.
- 30** Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. y Zvacek, S. (2014). Teaching and learning at a distance. Information Age Pub.

31 Soblechero, M. V. L., Gaya, C. G. y Ramírez, J. J. H. (2014). A comparative study of classroom and *online* distance modes of official vocational education and training. *PloS one*, 9 (5), e96052.

32 Stromquist, N. P. y Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. R&L Education.

33 Suárez, A. (2020). Las clases a distancia durante el confinamiento: transición hacia una educación digital. Publicado por Eldiario.es el 31/03/20 a través de: https://www.eldiario.es/canariasahora/nekuni/bits/confinamiento-transicion-educacion-digital_0_1011749382.html

34 Tuñón, J. (2017). *Comunicación Internacional. Información y Desinformación global en el siglo XXI*. Fragua, Madrid.

35 Tuñón, J. (2019). *Transición del docente presencial al docente online*. Ponencia presentada en el 6th International Seminar on Online Higher Education, celebrado en Madrid los días 7 y 8 de febrero de 2019.

36 Tuñón, J., Oleart, A., y Bouza, L. (2019). “Actores Europeos y Desinformación: la disputa entre el factchecking, las agendas alternativas y la geopolítica”. *Revista De Comunicación*, 18(2), 245-260. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A12>

37 UNESCO (2020): *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después* Publicado el 13/5/20 y consultado el 12/6/20, a través de: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/COVID-19-y-educacion-superior-de-los-efectos-inmediatos-al-dia-despues>

38 Vallespín, I. (2020). Lo que hacen las universidades no se puede llamar educación ‘online’ Publicado por *El País* el 12/06/20 a través de: <https://elpais.com/educacion/2020-06-11/lo-que-hacen-las-universidades-no-se-puede-llamar-educacion-online.html>

39 Vallespín, I. (2020b). La caída de alumnos por la pandemia amenaza a las universidades públicas. Publicado por *El País* el 16/06/20 a través de: <https://elpais.com/educacion/2020-06-25/la-caida-de-alumnos-por-la-pandemia-amenaza-a-las-universidades-publicas.html>

40 Vicioso, J. (2020). El futuro de las universidades españolas: la revolución digital ha venido para quedarse. Publicado por *El Mundo* el 07/05/20 a través de: <https://www.elmundo.es/extras/2020/05/07/5eb2fdb221efa096128b460d.html>



OBS Business School

School of **Business
Administration
& Leadership**

School of **Innovation,
& Technology
Management**

School of **Health
Management**



De:



Planeta Formación y Universidades