

LA TELEFORMACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: ESTUDIO IBEROAMERICANO SOBRE SU IMPACTO EN DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS

E-LEARNING DURING THE PANDEMIC: AN IBEROAMERICAN STUDY ON ITS IMPACT ON DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Erla Mariela MORALES-MORGADO¹, Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO², Elva MORALES-ROBLES³,
María Cristina LIMA PANIAGO⁴ y Cristiano MACIEL⁵

¹ *Universidad de Salamanca, España*

erla@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

² *Universidad Federal Santa María, Brasil*

mario.astudillo@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3665-1123>

³ *Universidad de Salamanca, España*

elvamorales@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

⁴ *Universidade Católica Dom Bosco, Brasil*

cristina@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

⁵ *Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, España*

crismac@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>

RESUMEN: La pandemia producto de la COVID-19 obligó a buscar fórmulas aceleradas, y en muchos casos improvisadas, para continuar con la actividad lectiva a través de una Educación Remota Emergencial (ERE), afectando a los colectivos más vulnerables. **Metodología:** Se optó por un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional, a través del diseño y la aplicación de una encuesta en el contexto iberoamericano, en el que participaron un total de 333 docentes de diversos países y niveles educativos, ofreciendo un análisis que recoge información sobre su desempeño y las dificultades encontradas durante los meses de abril y mayo de 2020. **Resultados:** Con base en los cuatro países más representativos: España, Chile,

Brasil y México, los docentes contaban con las plataformas y medios de comunicación para continuar con las clases; sin embargo, la docencia se vio dificultada por la mala o nula conexión a Internet, la falta de recursos tecnológicos en casa o la descoordinación de los profesores para conciliar fechas y horarios. El trabajo individual prevaleció en las metodologías de enseñanza y evaluación de los estudiantes. **Conclusiones:** La ERE ha tenido diversos impactos: la mayoría de los estudiantes no tenían suficientes habilidades para trabajar en aulas remotas; pocos profesores y estudiantes expresan satisfacción con la docencia online, afectando la relación entre ellos y la calidad del trabajo realizado. Si bien apreciamos ciertas regularidades en el contexto iberoamericano, las problemáticas particulares y las brechas de aprendizaje requieren ser profundizadas cualitativamente para contribuir a la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones.

PALABRAS CLAVE: educación remota emergencial; objetivos de desarrollo sostenible; brecha digital; equidad; igualdad; educación.

ABSTRACT: The pandemic resulting from COVID-19 forced the search for accelerated, and in many cases improvised, formulas to continue with the teaching activity through Emergent Remote Education (ERE), affecting the most vulnerable groups, who have been excluded due to a lack of opportunities and resources. **Methodology:** We opted for a non-experimental design of a descriptive cross-sectional type, through the design and application of a survey in the Ibero-American context, in which a total of 333 teachers from different countries and educational levels participated, offering an analysis that collects information on their performance and difficulties encountered during the months of April and May 2020. **Results:** The results obtained by the four most representative countries are presented: Spain, Chile, Brazil and Mexico, where the means most used by teachers to teach, communicate with students, the work methodology and form of evaluation used are evidenced; as well as the institutional support received and the inequalities found. **Conclusions:** ERE has had diverse impacts: most students did not have sufficient skills to work in remote classrooms; few teachers and students express satisfaction with online teaching, affecting the relationship between them and the quality of the work done. Although certain regularities can be observed in the Ibero-American context, the particular problems and learning gaps need to be qualitatively deepened in order to contribute to decision-making and the search for solutions.

KEYWORDS: emerging remote education; sustainable development goals; digital divide; equity; equality; education.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, la pandemia producto de la COVID-19 ha causado una disrupción a gran escala en el ámbito educativo que ha obligado a cerrar de forma muy repentina los establecimientos educativos de todo el mundo, afectando, según señala Giannini (2020), a 1.570 millones de estudiantes en 191 países. Esta situación sin precedentes ha obligado a buscar fórmulas aceleradas, y en muchos casos improvisadas, para continuar con la actividad lectiva a través de

la teleformación. Prácticas que han sido realizadas en los espacios y recursos de los hogares, requiriendo en el caso de la educación primaria la participación y ayuda de madres y padres para atender problemas de orden académico.

En el caso favorable de disponer de una conexión a internet estable y un ambiente de estudio adecuado, esta transición abrupta ha puesto en evidencia el escaso dominio de los recursos educativos online por parte de docentes y estudiantes y se ha manifestado en forma de agotamiento y saturación. Bajo este escenario, según un estudio de Said-Hung, Marcano y Garzón-Clemente (2021), el profesorado de las IES (Instituciones de Educación Superior) «han tenido que enfrentar la ansiedad provocada por la necesidad de responder a las exigencias de conectividad y cumplimiento de objetivos académicos, bajo un contexto marcado por barreras académicas y tecnológicas».

La Unesco (2020) destaca que, desde su estallido hace dos años, la pandemia de COVID-19 ha perturbado los sistemas educativos de todo el mundo, afectando con mayor dureza a los alumnos más vulnerables. Ha aumentado las desigualdades y ha exacerbado una crisis educativa preexistente. Los centros educativos han implementado una diversidad de medidas desde el cierre total que ha durado hasta un año escolar hasta cierres temporales. La falta de conectividad y de dispositivos ha excluido al menos un tercio de los estudiantes de seguir aprendiendo a distancia.

Según Unesco-IESLAC (2020) «en España se ha calculado que entre un 3 % y un 20 % de los estudiantes no cuenta con condiciones apropiadas de conectividad y que, por otra parte, los sistemas en las IES no tienen la capacidad real de asumir el número de conexiones simultáneas que requería el sistema de continuidad pedagógica si realmente la mayoría de los estudiantes lo utilizara de forma intensiva».

En relación con las medidas de confinamiento o cuarentena tomadas en América Latina, según los resultados del mismo informe Unesco-IESALC (2020), se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en algunos casos, con una perspectiva temporal larga. Esto significó que en muchos países donde el curso académico comienza en marzo, solo alcanzaron a tener unos pocos días de clase.

Aun cuando la situación de pandemia apresuró el uso de herramientas remotas para poder continuar con las programaciones educativas, lo cierto es que el empleo de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera remota y a distancia han ido ganando terreno (Luongo, 2018). Algunos autores (Norberg, Dziuban y Moskal, 2011; Dziuban *et al.*, 2018) han destacado que en la era postmoderna la integración de los entornos mixtos –presenciales y en línea– se configuraban como un *nuevo normal*.

Lasén y Puente (2016) alertan respecto a no pasar por alto que la tecnología no es neutra ni tampoco actúa o hace nada por sí sola, es la interacción entre agentes humanos y tecnológicos que configuran redes de actuaciones –agencias compartidas– que nos facilitan o dificultan hacer unas cosas u otras. Por ello, consideran que la tecnología se pone en funcionamiento en un contexto, tiempo y espacio social determinado.

Ya en el año 2006 Ross y Gage afirman que el modelo de enseñanza que combina la educación presencial y a distancia constituye un nuevo paradigma que llegó para quedarse y que no se trata de un reemplazo de la presencialidad. Tras la situación de la pandemia y las

medidas de aislamiento preventivo adoptadas por diversos países, se ha tenido que recurrir a la implementación de una nueva modalidad de ERE, que, aunque distinta a las modalidades virtuales o de Enseñanza a Distancia (EaD) —porque conllevan métodos y procesos diferenciados— (Guitton, 2020; Picón, 2020), igualmente exige el empleo de plataformas tecnológicas, dispositivos móviles, foros en línea, sistemas de videoconferencia..., que requieren de una serie de competencias esenciales para adentrarse, dominar sus herramientas y prever situaciones derivadas del ciberespacio. Por ello, cabría preguntarse: ¿cómo se percibe la labor docente durante el periodo de emergencia sanitaria? y ¿cuáles son las implicaciones que ha tenido en el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 desde su propia percepción?

Conscientes de esta situación, el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca inició un estudio con la aplicación de una encuesta en doce países, entre abril y mayo de 2020, dirigida a docentes iberoamericanos de diversos niveles educativos, para describir el impacto de la pandemia en su labor docente en cuanto a su desempeño durante el periodo de emergencia sanitaria (21 ítems) y las implicaciones que ha tenido en el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 desde su propia percepción. Este artículo presenta los resultados obtenidos por los cuatro países más representativos: España, Chile, Brasil y México, con una muestra total de 333 sujetos válidos, en donde se evidencian los medios más utilizados por los docentes para impartir docencia, comunicarse con los alumnos, la metodología de trabajo y la forma de evaluación empleada; así como también el apoyo institucional recibido y las desigualdades encontradas.

Los resultados preliminares indican que, aunque la mayoría del profesorado ya había recibido algún tipo de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante su carrera, muchos se vieron forzados a la aplicación de algunas estrategias novedosas para la educación online (elaboración de vídeos didácticos, desarrollo de webinars o videoconferencias), para lo cual no han recibido apoyo institucional de manera satisfactoria. La pandemia puso en evidencia las debilidades del sistema de salud de los países afectados, haciendo notoria la sobrecarga del sistema y la falta de recursos. De la misma manera, se ha puesto de manifiesto la sobrecarga de un sistema educativo, que en general atiende a un volumen muy alto de estudiantes con poco personal y que, en algunos casos, exhibe las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas entre las distintas regiones. Por otra parte, queda de manifiesto que el teletrabajo en el ámbito educativo ha interferido en las dinámicas de los hogares, invisibilizando el trabajo y el tiempo que requieren las tareas domésticas y de cuidados, siendo principalmente afectadas las mujeres por estas situaciones.

2. METODOLOGÍA

Se plantea un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional basado en los modelos causales (Mateo, 2004). El estudio es de tipo cuantitativo y plantea como objetivo detectar las implicaciones, dificultades y desigualdades que están quedado en evidencia durante la pandemia.

2.1. PARTICIPANTES

La encuesta estuvo dirigida a docentes iberoamericanos de diversos países, niveles educativos e instituciones públicas, privadas y mixtas. La muestra corresponde a 333 participantes, 219 (65,8 %) de género femenino, 113 (33,9 %) masculino y 1 (0,3 %) se identifica como otro género. La edad de los participantes está distribuida en los siguientes rangos: de 20 a 30 años 26 (7,8 %), de 31 a 40 años 74 (22,2 %), de 41 a 50 años 126 (37,8 %), de 51 a 60 años 84 (25,2 %) y de 61 años o más 23 (6,9 %).

En cuanto al nivel formativo predominan los participantes con nivel de doctorado (53,6 %), luego del nivel de graduación (19,7 %), máster (12,1 %) y otro tipo de formación se identifica un 14,6 %. El 33,9 % de los encuestados pertenece al área de pedagogía, el 23,4 % a la de ciencias tecnológicas, el 15,5 % a la de ciencias humanas y sociales, el 27,2 % a la de ciencias exactas.

2.2. INSTRUMENTOS

La encuesta elaborada estaba compuesta por tres apartados, uno para datos sociodemográficos y los otros para medir dos dimensiones: I Desempeño como docente durante el periodo de emergencia sanitaria (21 ítems) y II Implicaciones que ha tenido el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de COVID 19 (8 ítems) con un total de 26 preguntas cerradas y otra abierta para comentarios.

La validación se realizó a través del juicio de expertos, habiendo participado en esta fase del estudio cinco doctores especialistas en educación en distintos niveles educativos y en el área de tecnología educativa.

2.3. PROCEDIMIENTO

Se definieron las preguntas a considerar en cada ítem y el contexto de aplicación para proceder a la búsqueda de posibles participantes del ámbito educativo iberoamericano en todos sus niveles. La fecha de aplicación de la encuesta fue entre los meses de abril y mayo, con una cantidad total de 333 respuestas válidas. Siendo el mes de abril el de mayor número con un 81,4 %.

La encuesta se realizó en doce países mediante la aplicación de formularios de la Suite Google Drive, la cual fue distribuida a través de e-mail de base de datos de redes académicas nacionales e internacionales, entre abril y mayo de 2020. Una vez acabado el plazo, se procedió a la elaboración de la base de datos para realizar los análisis correspondientes.

3. RESULTADOS

Según los resultados de la encuesta, el tipo de formación al que pertenecen los participantes corresponde en un mayor porcentaje a Pedagogía (33,9 %), seguido de Ciencias Tecnológicas (23,4 %), Ciencias Humanas y Sociales (15,5 %) y Ciencias Exactas (27,2 %).

El 88,6 % del total se vio en la necesidad de utilizar aulas remotas, de todos ellos el 73,3 % afirmó haber recibido formación sobre cómo utilizarlas y el 78,2 % consideró que esa formación había sido bastante útil para desenvolverse adecuadamente durante la pandemia.

Las plataformas o Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) utilizados para la teleformación fueron, en su mayoría, Moodle (44,4 %), seguida de Google Classroom 18,1 % Canvas 5,40 %, WordPress 4,40 % y Blackboard 2,90 %. El 24,8 % aseguró utilizar otras plataformas. Sobre la utilidad de las herramientas empleadas para el aula remota un 64,2 % las consideró bastante útiles y un 67,9 % afirmó haber recibido apoyo institucional para realizarlas.

Con relación a los recursos o materiales proporcionados por las instituciones para el buen desempeño de las clases online, la mayoría de los docentes recibieron tutoriales de apoyo (18,90 %), seguido estrechamente por enlaces a páginas web de apoyo (17,3%). Un porcentaje muy similar recibió clases de formación en línea, guías digitales (14 %) y soporte técnico (14,70 %), sin embargo, el recurso menos utilizado fueron guías impresas (2,60 %), un 3,50 % recibió otro tipo de ayuda y un 3,70 % ninguna. De todos los recursos proporcionados por las instituciones un 74,7 % considera que los materiales proporcionados fueron bastante útiles.

El sistema de comunicación más utilizado con los estudiantes fue el correo electrónico 23,4 %, seguido estrechamente por el WhatsApp 22,7 % y las herramientas para videoconferencias fueron Google Meet (14,10 %) y Zoom (10,10 %), seguido de Hangouts de Google (9,30 %), Skype (6,90 %) y las llamadas telefónicas (5,90 %).

Consultados sobre el uso de los medios de comunicación de masas para comunicarse con sus estudiantes, la mayoría utilizó vídeos de Youtube (28,4 %), videotutoriales (17,4 %) y en mucho menor medida los podcasting (4,30 %) y televisión educativa (2 %). Cabe destacar que un 26 % manifestó que utilizó otros sistemas.

En relación con la metodología de trabajo empleada para la teleformación las respuestas estuvieron más divididas; en primer lugar, se encuentra el trabajo individual con un (22,60%), lo cual indica una alta probabilidad de que los docentes hayan trasladado el modelo de clase presencial al modelo online para atender las necesidades de cada alumno(a). El trabajo en grupo se refleja con actividades de trabajo colaborativo y cooperativo (16%), discusión grupal (13 %) y ejercicios (12,20 %). Un 9,60 % utilizó metodologías centradas en los contenidos. El aprendizaje basado en problemas y proyectos tuvo un porcentaje bastante menor, muy similar entre ellos (8,70 % y 8,20 % respectivamente). Las metodologías menos utilizadas fueron la clase invertida (5,70 %) y el Aprendizaje-Servicio con un 1 %, lo cual resulta bastante lógico por las medidas de confinamiento (Tabla 1). Finalmente, un 68,1 % consideró que la metodología utilizada fue suficientemente adecuada en el contexto de pandemia.

Tabla 1. Metodología de trabajo empleada para la teleformación

	N	Porcentaje
Trabajo individual	238	22,60 %
Trabajo cooperativo/colaborativo	175	16,60 %
Basado en proyectos	86	8,20 %
Basado en problemas	92	8,70 %
Aprendizaje servicio	11	1,00 %
Clase invertida	60	5,70 %
Ejercicios	128	12,20 %
Discusión grupal	137	13,00 %
Centrada en el contenido	101	9,60 %
Otra	25	2,40 %
	1053	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación a través de sistemas online es una de las cuestiones más complejas a tratar. Según García-Peñalvo *et al.* (2020),

Si la docencia online ya suponía un reto, en muchas ocasiones un choque, para la comunidad universitaria, la evaluación no presencial supone el mayor escollo para culminar el curso académico. A la resistencia natural al cambio de las personas, se unen las limitaciones técnicas de sistemas preparados para dar un soporte informático específico a actividades mayoritariamente presenciales, las reticencias y la falta de un apoyo decidido de ciertos actores clave en la gestión política y académica de este proceso.

Según los resultados obtenidos en nuestra encuesta, el 29,40 % utilizó como estrategia de evaluación y retroalimentación el envío de trabajos por email, seguido de los cuestionarios online, 22,90 %; las evaluaciones orales por videoconferencia, 15,10 %; las autoevaluaciones en la plataforma, 13,10 %, y la revisión por pares, 8,20 %. Un 11,20 % empleó otra estrategia.

Tabla 2. Estrategia de evaluación y retroalimentación que está utilizando para valorar el aprendizaje de sus estudiantes

	N	Porcentaje
Autoevaluaciones en plataforma	64	13,10 %
Cuestionarios online	112	22,90 %

	N	Porcentaje
Revisión por pares	40	8,20 %
Evaluaciones orales por VCO	74	15,10 %
Envío trabajos por email	144	29,40 %
Otra	55	11,20 %
TOTAL	489	100,00 %

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la pregunta de si los docentes consideran que los alumnos tienen las competencias para el trabajo online, solo el 12 % estuvo totalmente de acuerdo, el 26,1 % estuvo bastante de acuerdo, el 33,9 % consideró no estar de acuerdo ni en desacuerdo y el 21,6 % en desacuerdo (Tabla 3). Estos resultados ponen en tela de juicio la creencia de que los jóvenes llamados nativos digitales están preparados para desenvolverse adecuadamente con las TIC. «Es un error considerar que por haber nacido antes o después de una determinada fecha ya se tienen unos condicionantes quasi genéticos pro facilitadores para la digitalización, tanto como de lo contrario» (Granado, 2019, p. 33).

Tabla 3. Satisfacción de las competencias percibidas de los profesores

	Satisfacción con trabajo online		Competencias de los profesores	
	Chi2	VCramer	Chi2	VCramer
Competencias de los alumnos	,000	,272	,006	,456
Satisfacción con respuesta de alumnos	,000	,322	,000	,385
Relación con alumnos afectada	,000	,394	,300	
Calidad del trabajo afectada	,000	,456	,002	,177
Dinámica del hogar afectada	,000	,394	,368	

Fuente: Elaboración propia.

La satisfacción de los profesores está asociada a la expectativa de éxito de los alumnos (Simões y Ferrão, 2005). Las recompensas intrínsecas de los profesores, según Polatcan y Cansoy (2019), «están relacionadas con su trabajo con los alumnos y con el seguimiento del desarrollo de los mismos» (p. 123). La investigación realizada por Vásquez, Morales-Morgado, Morales Robles, Lima Paniago y Maciel (2022) concluye que las preocupaciones iniciales de los profesores están conectadas con los estudiantes más que con las herramientas o recursos. En este sentido, es importante destacar que en nuestro estudio el 63,7 % de los encuestados

manifestó que existe una diferencia digital entre los alumnos; un 45,9 % que existe una brecha digital entre alumnos y profesores, y un 45,6 % que hay diferencia digital entre alumnos y familia. Por tanto, nuestro estudio en el contexto de pandemia confirma que existe asociación entre la satisfacción de los profesores y la respuesta de los alumnos (Borup y Stevens, 2016; Türkoğlu *et al.*, 2017) y que las percepciones positivas de los profesores sobre sus competencias mejoran su satisfacción con el trabajo (Türkoğlu, Cansoy y Parlar, 2017).

Las desigualdades detectadas apuntan en un alarmante 80,5 % a la mala conexión a internet y en un 62,5 % a la falta de conexión; un 68,2 % afirmó la falta de ordenadores en el hogar, y un 61 % la falta de dispositivos en general, por tanto, podemos afirmar que «más allá» de algunas buenas prácticas de colegas docentes y equipos de desarrolladores, la pandemia demuestra que la mayoría de universidades de Iberoamérica están en vías de desarrollo en cuanto a lo digital» (Pardo y Cobo, 2020).

4. CONCLUSIONES

Los resultados indican que los profesores, a pesar de haberse visto obligados a abordar intempestivamente su docencia a través de la teleformación, un alto porcentaje manifestó haber recibido formación sobre cómo utilizar herramientas para desenvolverse adecuadamente durante la pandemia. La mayoría de ellos utilizaron plataformas o Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) que ya estaban habituados a utilizar en sus instituciones; las cuales en un 67,9 % ofrecieron apoyo institucional para formación y una serie de materiales que fueron considerados bastante útiles.

Los medios de comunicación más utilizados con los estudiantes fueron de tipo asíncrono (correo electrónico) y síncrono, para lo cual se utilizó mayormente el WhatsApp. Cabe destacar que, a pesar de que ambas herramientas son muy utilizadas, según un estudio realizado a estudiantes de 12 a 16 años, no mejoran su nivel de competencia digital en el área de comunicación (Casillas-Martín, Cabezas-González y García-Valcárcel, 2021). Para las videoconferencias, se utilizaron herramientas gratuitas, que pueden ser utilizadas a través del ordenador y teléfonos móviles. Estos datos refuerzan la paradoja destacada en la base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020), donde se indica que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona.

Hasta aquí podemos ver que los docentes contaban con las plataformas y medios de comunicación para continuar con las clases; sin embargo, la docencia se vio dificultada por la mala o nula conexión a internet, la falta de recursos tecnológicos en casa o la descoordinación de los profesores para conciliar fechas y horarios.

Las metodologías de trabajo y de evaluación empleadas han sido mayoritariamente de trabajo individual a través del correo electrónico, uso de cuestionarios y en menor medida el trabajo colaborativo y cooperativo que fomente la interacción entre los estudiantes. Según Pardo y Cobo (2020), «cada metodología de aprendizaje ineficaz, monológica y aburrida, de baja

interacción con el estudiante y centrada en el docente, esconde un gran desafío de rediseño», el cual, según Llorens-Largo (2020), debe abarcar toda la experiencia de aprendizaje y, como señalan García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), dar énfasis a la interacción entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes. Ante los problemas encontrados durante la pandemia por la falta de conexión y recursos tecnológicos, García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020) insisten en «los beneficios de una evaluación continua variada y diversificada para sustituir o minimizar el peso de las pruebas finales».

No podemos olvidar que es un error igualar la Educación Remota Emergencial con el e-learning (Arruda, 2020). La enseñanza remota y el desarrollo de tareas domiciliarias no equivale a la tradicional Educación a Distancia (EaD), la cual cuenta con metodologías, estrategias, materiales y tecnologías específicos fruto de estudios y experiencias de varios años, además de un conjunto de profesionales de apoyo a los profesores (tutoría, soporte tecnológico).

Las necesidades y experiencias vividas durante este periodo de Educación Remota Emergencial (ERE) están acelerando el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que configura un contexto histórico de la educación en todo el mundo. Estamos repensando la educación, la educación con tecnología. Estamos viviendo la paradoja de valorar al mismo tiempo lo presencial y lo online. Entonces, tenemos que repensar para qué queremos volver a lo presencial y cómo vamos a aprovechar el potencial de las tecnologías digitales.

REFERENCIAS

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>.
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. (2021). Influencia del uso de WhatsApp y correo electrónico en la competencia digital en el área de comunicación. *Estudios sobre Educación*, 41, 227-249. doi:<https://doi.org/10.15581/004.41.006>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. y Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). doi:10.1186/s41239-017-0087-5
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202112/22274>
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57. Disponible en bit.ly/2X6twZ7
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*. doi:http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02

- Guitton, M. J. (2020). Cyberpsychology research and COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 111, 106357. doi:10.1016/j.chb.2020.106357
- Hung, E. S., Lárez, B. E. M. y Clemente, R. G. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 33, 289-305. ISSN-e 1989-3469. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898384>
- Lasén, A. y Puente, H. (2016). La cultura digital. En *Tecnologías Sociales de la Comunicación. Materiales docentes de la UOC* (pp. 1-45). UOC.
- Llorens-Largo, F. (2020). *Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología*. Recuperado de <https://bit.ly/34kYXS5>
- Luongo, N. (2018). An Examination of Distance Learning Faculty Satisfaction Levels and Self-Perceived Barriers. *Journal of Educators Online*, 15(2). doi:10.9743/jeo.2018.15.2.8
- Mateo Andrés, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 196-230). Madrid: La Muralla.
- Norberg, A., Dziuban, C. D. y Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216. doi:10.1108/10748121111163913
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educativo*, 11-34. doi:10.29344/07180772.34.2357
- Ross, B. y Gage, C. R. (2012). Global Perspectives on Blending Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. En *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R. y Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772, abr. 2017. Disponible en: <https://doi:10.13189/ujer.2017.050509>
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Vásquez Astudillo, M., Morales-Morgado, E. M., Morales Robles, E., Lima Paniago, M. C. y Maciel, C. (2022). Emergency Remote Education: satisfaction and competences of teachers. *Revista Educação & Realidade*. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) (en prensa).