

Universidades canarias tras el impacto de la COVID-19: análisis de discurso sobre la transformación digital

Canarian Universities After the Impact of COVID-19: Discourse Analysis on Digital Transformation

María Inmaculada Fernández-Esteban

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA

mesteban@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1842-7718>

Anabel Bethencourt-Aguilar

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA

abethenc@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-0835>

Cecilia Verónica Becerra-Brito

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA

cbecerra@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-4001>

Manuel Area-Moreira

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA

manarea@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0358-7663>

https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.106



RESUMEN

El territorio fragmentado del archipiélago canario insta hacia el aprovechamiento de las tecnologías en el contexto educativo. El presente artículo tiene como objetivo analizar las reflexiones surgidas del impacto de la COVID-19 en el ámbito universitario con perspectiva hacia la transformación digital de estas instituciones. En el artículo se presenta un análisis de las reflexiones surgidas en el webinar Universidades Canarias y COVID-19: ¿Preparadas para la transformación digital?, evento realizado por la Cátedra Fundación Mapfre Guanarteme de Tecnología y Educación de la Universidad de La Laguna. Las personas participantes en este webinar fueron seleccionadas por informantes expertos de diferentes ámbitos y universidades, por lo que sus contribuciones son relevantes para comprender las medidas de urgencia

tomadas y las líneas futuras para la mejora de nuestras instituciones académicas. Los resultados permiten esclarecer las actuaciones de mayor provecho, las que aún son objeto de mejora y aquellas que serán clave si fuese necesario una nueva y urgente adaptación al medio *online*.

Palabras claves: Educación superior; educación digital; digitalización; prospectiva; COVID-19.

ABSTRACT

The fragmented territory of the Canary archipelago urges the use of technologies in the educational context. This article aims to analyze the reflections arising from the impact of COVID-19 in the university environment in overseeing the digital transformation of these institutions. In addition, the article presents a content analysis of the reflections arising from the Webinar "Canary Islands Universities and COVID-19: Ready for digital transformation?", an event organized by Fundación MAPFRE Guanarteme Technology and Education Chair at the University of La Laguna. The participants in this webinar were selected as expert informants from different fields and universities, so their contributions are relevant to understanding the emergency measures taken and the future lines for improving our academic institutions. The results shed light on the most beneficial actions, those that still need to be improved, and those that will be key if a new and urgent adaptation to the online environment is necessary.

Keywords: Higher Education; Digital Education; Digitalization; Foresight; COVID-19.

Fecha de recepción: 23/12/2021

Fecha de aceptación: 08/03/2022

Introducción

En marzo del 2020, la irrupción de la COVID-19 en la enseñanza universitaria supuso, a nivel global, la adaptación de un sistema basado principalmente en la presencialidad y el apoyo de herramientas digitales a uno a distancia y en formato totalmente *online* (Miguel, 2020; Abreu, 2020).

Lo sucedido en el contexto pandémico, aunque ha sido denominada enseñanza *online*, enseñanza a distancia en línea, enseñanza digital y otros términos sinónimos, realmente debiera denominarse ERE (Enseñanza en Remoto de Emergencia) sobre el que existe una bibliografía variada. Hodges et al. (2020) definen este concepto como

un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido. (p. 7).

La atención de la docencia en el ámbito universitario durante este periodo, aquí y en otros países, es objeto de análisis en Fernández Esteban et al., 2021; Fernández-Jiménez et al., 2021; IAU Global Survey Report, 2020; Bracons y Ponce, 2021; Gil-Villa et al., 2020; y Baladrón et al., 2020. Se observan determinados aspectos coincidentes en estos textos, por ejemplo la alusión al sobreesfuerzo emocional de los agentes implicados, el cambio metodológico que precisa el medio telemático, ciertas insuficiencias en la competencia digital del profesorado y alumnado, y la conveniencia de que en la educación superior se implante cierta hibridez de manera definitiva. Se incide, asimismo, en la veloz transformación y respuesta de las universidades a las exigencias de la virtualidad, como podrían ser los requisitos formativos del profesorado o la falta de dispositivos y conectividad de los colectivos afectados, fundamentalmente, el alumnado (Area-Moreira et al., 2021).

Todos los estudios mencionados abordan las tres tipologías de brecha digital presentes en el contexto educativo en línea que, de acuerdo con la Fundación COTEC para la innovación (2020), se traducen en "brecha de acceso" en cuanto a la disponibilidad

de dispositivos electrónicos y de conexión a internet (por causas económicas o geográficas); “brecha de uso” que implica la carencia de guía, de hábitos de uso educativo-tecnológico y del grado de competencia digital; y “brecha escolar o de preparación de las escuelas y docentes”, que alude a la diversidad metodológica de aplicación en cada centro, lo cual repercute en el nivel de competencia digital del profesorado e infraestructuras de apoyo para la docencia virtual. Sobre la brecha digital en la sociedad española, el informe de la Fundación Telefónica (2021) aporta datos acerca de la asistencia telemática donde expone que “entre los 20 y los 24 años de las personas usuarias, el porcentaje se situó en el 77,5 %” (p. 297) y, de ellos, “el 29% declararon haber experimentado algún problema para el seguimiento de las clases *online*” (p. 297). Aun cuando son cifras alentadoras, es preciso cierta actitud crítica sobre la respuesta otorgada, los resultados observados y las consecuencias a largo plazo.

En el caso de las Islas Canarias (España), entorno al que refiere este artículo, y en el marco específico de la Universidad de La Laguna (ULL) y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la situación de confinamiento impulsó el compromiso para responder las necesidades del alumnado, profesorado y personal de administración y servicios (PAS) para la consecución de los objetivos formativos. Pero ¿cuáles han sido los beneficios y perjuicios de este proceso?, y ¿en qué afectará la docencia en línea durante la pandemia a la organización docente en el futuro?

La Cátedra Fundación Mapfre Guanarteme de Tecnología y Educación de la ULL organizó, durante diciembre de 2020, un ciclo de tres seminarios sobre tecnología y educación denominado TECNOEDU Webinars. A través del análisis del discurso de tres representantes de ambas universidades y un experto en la materia que participaron en la segunda sesión, titulada Universidades canarias y COVID-19: ¿Preparadas para la transformación digital de la enseñanza?, este estudio pretende indagar en el proceso transformador de la digitalización de la docencia universitaria en las Islas Canarias.

Marco metodológico

El objetivo de este trabajo es identificar las acciones llevadas a cabo por las universidades canarias durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19 con el fin de garantizar el ejercicio de la docencia y lograr los objetivos formativos y de aprendizaje, por lo que se tuvo en cuenta que son Universidades que habitualmente imparten docencia de forma presencial. Para ello partimos de tres objetivos específicos:

1. Describir las acciones llevadas a cabo por las universidades durante el confinamiento por la pandemia.
2. Indicar las consecuencias en la enseñanza y el aprendizaje, que de esta situación se han desprendido, expresadas en términos de beneficios y perjuicios.
3. Identificar aquellos elementos de la adaptación educativa, que perdurarán a lo largo del tiempo en la docencia universitaria, según la percepción de los expertos.

Estos objetivos implican la utilización de tres categorías de análisis en las que vamos a centrar los resultados: acciones llevadas a cabo durante el confinamiento por la pandemia, consecuencias educativas (beneficios y perjuicios) y prospectiva en la educación superior.

Para cumplir con los objetivos de este estudio e indagar en el proceso educativo en las universidades canarias, analizamos el debate mantenido por cuatro expertos en el ámbito: dos vicerrectores de las universidades públicas canarias con competencia en ordenación académica, un experto en docencia virtual y director del campus virtual del Grupo 9 de Universidades españolas y el director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa del Gobierno de Canarias.

La aplicación y análisis de este debate se corresponde con una parte de la técnica Delphi, en la que, a partir de un proceso comunicativo de expertos organizados en un grupo-panel, se unen con el fin de aportar luz en torno a un problema de investigación (López-Gómez, 2018). Concretamente,

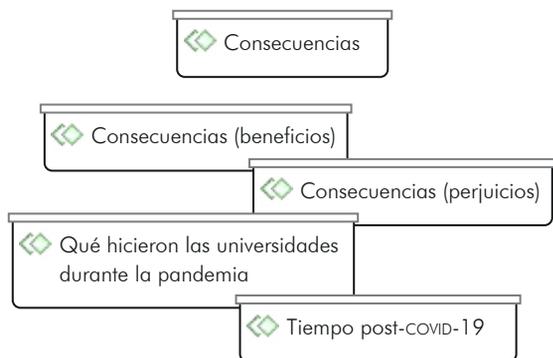
en este artículo mostramos el análisis del debate de expertos.

El objeto de este método es obtener el consenso de opinión más fidedigno de un grupo de expertos (Landeta, 2002). Teniendo en cuenta esta premisa, seleccionamos a los ponentes por ser personas con experiencia en la docencia y gestión en el contexto universitario. La selección de esta técnica es porque nos permite estudiar la prospectiva y prever los eventos que después se materializarán y que mostrarán tendencias de desarrollo probables o darán lugar a la creación de escenarios en periodos próximos (López-Peláez, 2009). Los objetivos específicos 2 y 3 hacen referencia a la prospectiva sobre las acciones llevadas a cabo por las universidades canarias públicas durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, con el fin de dar continuidad a la docencia en un contexto próximo.

A partir de las tres categorías descritas en nuestro marco teórico, se han obtenido de manera inductiva los indicadores/códigos que pertenecen a cada una de ellas, con lo que se establece un procedimiento de análisis del discurso con el uso del programa ATLASi v.9.

Los indicadores encontrados que componen cada categoría se presentan en los resultados, ya que, al tratarse de una codificación inductiva, éstos se extraen durante el análisis de los datos. Las figuras que muestran los indicadores de cada una de las categorías incluyen el número de citas de cada indicador.

Figura 1
Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia a partir de la información analizada.

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos muestran tres líneas principales en el discurso de las personas invitadas, que corresponden con los objetivos específicos de nuestro trabajo. En primer lugar, se describirán las medidas afrontadas para responder al reto del impacto de la COVID-19, las consecuencias negativas y positivas de la experiencia, además de las visiones en torno al futuro y la transformación digital de las universidades tras la superación de la pandemia.

Situación y medidas paliativas por el impacto de la COVID-19

El estado de alarma por la pandemia de COVID-19, en el contexto español, desató el traslado de la docencia impartida en universidades con un fuerte carácter presencial a una modalidad de educación en línea, lo que forzó el reajuste inmediato del sistema por parte de profesorado, alumnado, administración y gestoría académica. Las personas participantes en este evento relatan que entre las medidas preventivas priorizadas por las universidades canarias fueron la revisión y mejora del entorno digital de aprendizaje, llevadas a cabo a través del campus virtual Moodle, y la actualización de los recursos tecnológicos precisos para poder dar continuidad a la docencia de manera *online*, teniendo en cuenta el aumento de uso y dependencia del sistema digital.

Estas universidades, de acuerdo con las directrices generales nacidas del Ministerio de Universidades y agencias de calidad, propusieron normativas con acciones urgentemente diseñadas para dar respuesta a la necesidad de reconversión, adaptación, acompañamiento y seguimiento por unas circunstancias excepcionales. Algunas de estas medidas fueron la implementación de directrices que reconocieran la situación y orientaran a la reestructuración en diferentes escenarios según las recomendaciones sanitarias; adaptaciones de corte administrativo; el desarrollo de guías y adaptaciones curriculares reformuladas a través de agendas que permitieran los reajustes necesarios en los programas formativos para cumplir con el amparo legal y las adaptaciones de contenidos y evaluación de las asignaturas. En estas circunstancias, se expone

lo necesario que fue, por una parte, la coordinación unidireccional institucional de las universidades y las agencias de evaluación y calidad, y, por otro lado, que ayudaran a dotar unas directrices docentes que impulsaran la gestión de la organización docente, la capacidad de decisión y autonomía del profesorado para ajustar las asignaturas según las idiosincrasias propias de cada área en su versión *online*.

En este contexto de rápida readaptación, las agencias de calidad y las universidades debían velar por el cumplimiento de los requisitos básicos para una calidad educativa y una evaluación ajustada a las exigencias impuestas por la COVID-19 en la educación superior.

Los participantes señalan que esa reconversión de la docencia hacia modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado activo y participativo poco tuvo que ver con un modelo de telepresencialidad remodelado bajo la presión de las circunstancias. A todo esto hay que sumar la preocupación extendida por una evaluación *online* que cumpliera con los criterios de la asignatura y de evaluación razonables y justos. A la misma vez que las directrices recomendaban una evaluación formativa y continua, en muchas asignaturas se trasladaban a una evaluación con un carácter finalista fuerte, sustituyendo los exámenes presenciales por exámenes *online*, sujetos a cuestionamiento y debate por la falta de control y seguridad que un alto porcentaje del profesorado percibía al momento en que el alumnado respondía esos cuestionarios. Relacionado con las dificultades atribuidas a las diferentes modalidades de evaluación *online*, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) está trabajando en mejorar los procedimientos internos para conseguir una docencia virtual de calidad.

Las medidas tomadas por las universidades canarias fueron acompañadas de actividades formativas destinadas al profesorado y alumnado, para que contaran con algún asesoramiento en este proceso de reconversión en el uso del aula virtual, de las tecnologías de comunicación y tutorización indispensables en tiempos de confinamiento. En concreto, para el profesorado se propusieron módulos

formativos dirigidos a las competencias digitales, líneas metodológicas y didácticas, así como a la evaluación formativa e innovación docente, además de apoyo voluntario entre docentes que colaboraron para asesorar en este proceso de urgente modificación. La formación del alumnado específica, en cambio, ha sido menos tratada en el discurso de las personas participantes, pero se menciona la realización de un curso para la familiarización con recursos digitales para el alumnado de nuevo ingreso, así como otro curso destinado para la evaluación y el seguimiento del aprendizaje en las aulas virtuales.

Cuando se menciona al alumnado, el discurso está estrechamente relacionado con la detección de necesidades, el apoyo y dotación de recursos materiales digitales para que puedan dar continuidad a sus estudios, así como la necesidad urgente de que los cambios en la asignatura estuvieran a su disposición cuanto antes para que pudieran conocer las modificaciones y cómo iba a afectar la situación pandémica a su experiencia educativa y los procesos de la evaluación. En el contexto de las asignaturas, se favorecía la disposición del alumnado a través del campus virtual, de recursos y materiales educativos, muchos de ellos creados bajo la presión de las circunstancias.

La brecha digital ha estado presente en el discurso de los ponentes, tanto en el déficit de disponibilidad del equipamiento físico y los servidores que permitieran la docencia telemática extendida por parte de las universidades, el acceso a internet y la falta de conectividad que podría tener el alumnado, profesorado y personal de servicio como, por último, las limitaciones en las competencias digitales de uso educativo y metodológico para el aprovechamiento de la tecnología en el aprendizaje y la docencia.

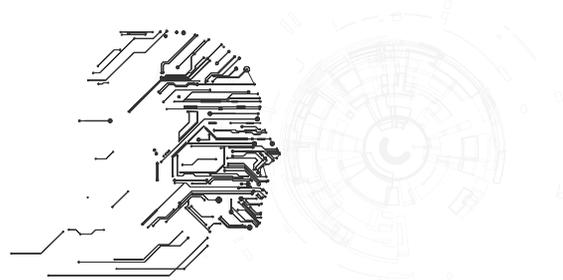
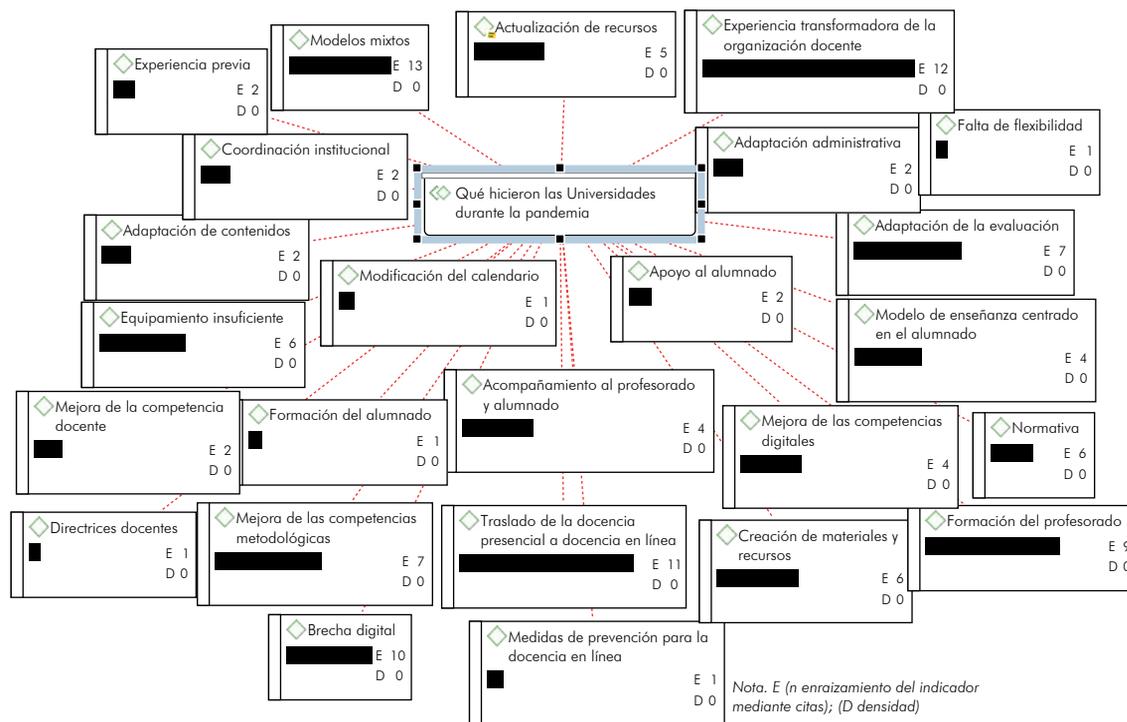


Figura 2
Indicadores de la categoría Medidas por el impacto de la COVID-19



Fuente: Elaboración propia a partir de la información analizada..

Consecuencias, beneficios y perjuicios de la experiencia en educación no presencial

La opinión generalizada del grupo de participantes es que, teniendo en cuenta la complicada situación, las universidades canarias han demostrado capacidad de resiliencia y de adaptación en un contexto extremo. Existía experiencia en la gran mayoría de las universidades, de formación *online* o semipresencial, sin embargo, en esta situación donde ha sido necesario el reajuste rápido, también se ha manifestado la falta de flexibilidad de las organizaciones para dar respuesta hacia la transformación. Se coincide en que había una necesidad compartida, por parte de algunos compañeros y compañeras, del regreso a las circunstancias anteriores al confinamiento. Según las opiniones recabadas, la seguridad y el control que se tenía antes de la pandemia hizo deseable la vuelta a esa normalidad ya conocida.

También se ha puesto de manifiesto que, en su mayoría, el profesorado no disponía de los conocimientos necesarios para el uso correcto y eficiente de

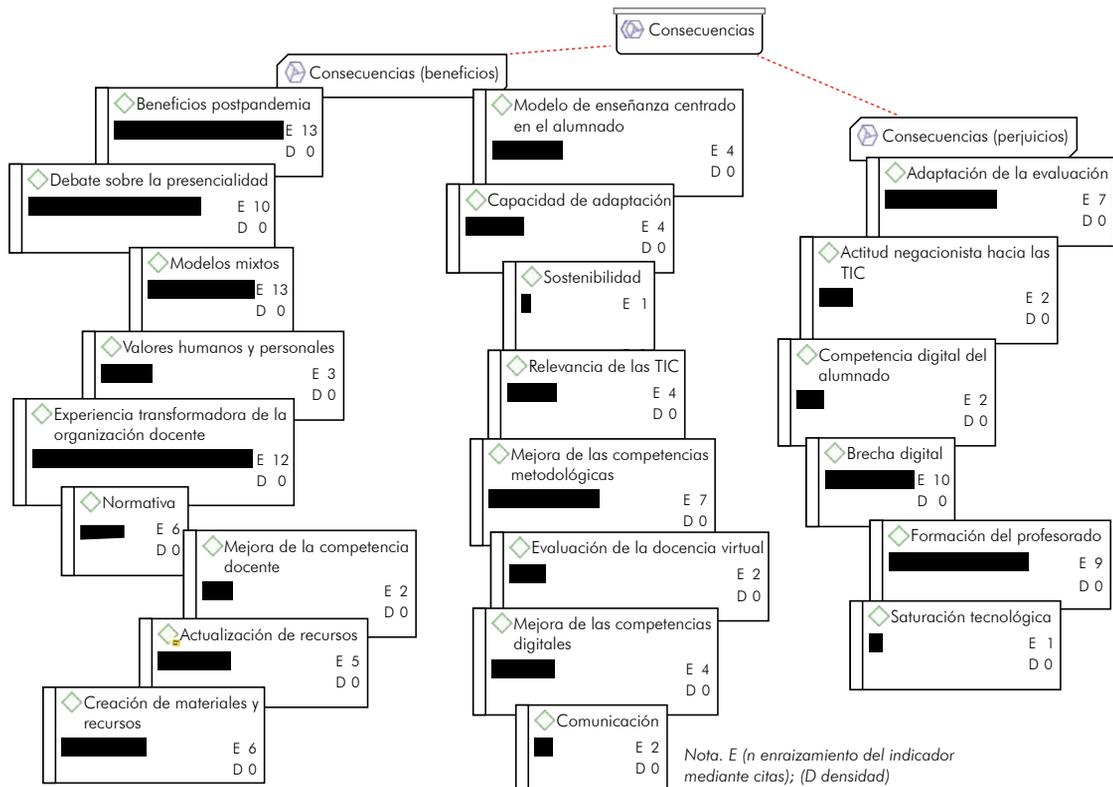
las tecnologías para el proceso de la enseñanza, además de que se enfrentó a un aumento de dificultades emocionales, como la ansiedad y el estrés debido a la experiencia (en ocasiones límite) que se ha experimentado por la COVID-19. Asimismo, otro de los perjuicios ha sido la sensación de saturación tecnológica, consecuencia de que toda la actividad profesional, docente, comunicativa y educativa se trasladó por consecuencia directa a los medios digitales. Finalmente, debe hacerse, por un lado, una distinción perceptiva entre el profesorado que estima las posibilidades didácticas del buen uso de la tecnología en propuestas educativas y, por el otro, el que tiene actitudes reacias que enfatizan las limitaciones y los efectos negativos de la tecnología por la experiencia vivenciada. En algunos casos, también se destaca que la obligada respuesta al traspaso de la docencia ha supuesto una traducción directa del modelo transmisor a una enseñanza mediada por las tecnologías sin modificaciones en sus planteamientos didácticos y metodológicos.

La brecha digital existente se ha visibilizado de manera latente y preocupante. Estas dificultades en el acceso y en el uso de la tecnología también muestran consecuencias negativas en el aprendizaje del alumnado; no obstante, al manifestarse cuando se consideraban superadas, en opinión de los participantes, han favorecido medidas paliativas y puesto en evidencia necesidades que las universidades tienen el compromiso de atender.

Entre los beneficios atribuidos a la experiencia en educación no presencial, se mencionan la visibilización de la necesidad del cambio educativo universitario; la apuesta hacia la formación del profesorado en metodología y usos de la tecnología para la evaluación; la mejora de la competencia docente y digital entre profesorado, alumnado y personal de servicios; la promoción del diseño creativo de recursos y materiales didácticos; la reducción en la movilidad, la contaminación atmosférica, coste de transporte, en-

tre otros. Los ponentes también valoran el impulso y esfuerzo en momentos complejos para incorporar metodologías activas en modalidad de educación *online* o semipresencial. La evaluación final según la opinión de algunos participantes, también se ha puesto en entredicho. Ha habido un efecto positivo de replanteamiento y reflexión sobre el modo de aprender y de evaluar, generado por parte de muchos profesores, lo que supone, según lo expuesto, una consecuencia directa en beneficio hacia la mejora educativa. Asimismo, el profesorado participante también destaca los beneficios de la inserción de la tecnología en el contexto profesional o educativo como el ahorro de tiempo, la conexión en cualquier momento y desde cualquier lugar, y la posibilidad de interacción y comunicación para continuar con las tareas posibles en versión *online*, relevante para el acompañamiento del aprendizaje del alumnado.

Figura 3
Consecuencias, beneficios y perjuicios de la experiencia en educación no presencial.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información analizada.

*Líneas en la educación superior hacia el futuro
post-COVID-19*

Con respecto a las percepciones sobre el futuro de la educación superior tras la COVID-19, se demanda que las agencias de calidad mantengan su garantía, pero reduzcan la sobrecarga burocrática y administrativa que resta tiempo para las actividades docentes e investigadoras necesarias en las universidades.

Las posibilidades de diseño y desarrollo de materiales educativos y recursos didácticos generados por el profesorado también pueden aumentarse, como la ampliación en el uso de las herramientas digitales para la comunicación y tutorización, además de la predisposición a compartir estos recursos en abierto. A su vez, este vuelco abrupto es entendido como una oportunidad para la implementación de cambios sustanciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la experiencia generó distintas formas de aprender y de enseñar, así como de crear espacios flexibles de innovación, haciendo uso de metodologías y modalidades de aprendizaje y evaluación mixtas. Las universidades canarias, al igual que el resto, tienen el compromiso de mantener los procesos de innovación que se han seguido en estos meses y de potenciar esas prácticas para impulsar la educación digital.

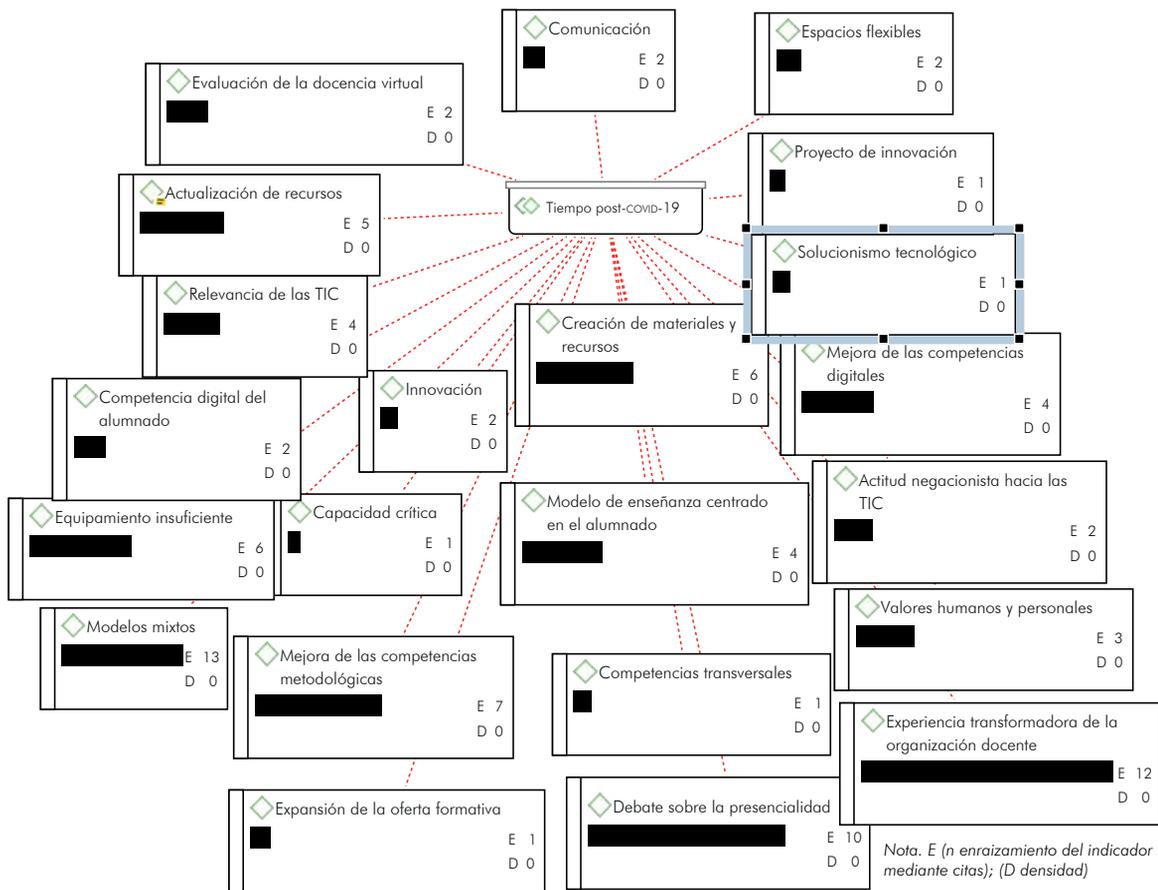
El discurso está sujeto al replanteamiento de la presencialidad y las modalidades que deben mantenerse en las universidades. En esta cuestión, se aprecia cierto debate a favor de una vuelta a la presencialidad de la educación superior tal y como ya existía antes de la pandemia o una potencialización de las modalidades mixtas. Este planteamiento último nace del propio cuestionamiento del concepto de presencialidad y del tipo de presencialidad que queremos favorecer en un futuro. En este sentido, hay quien sostiene que se debe ir eliminando progresivamente un modelo centrado en el curso y avanzar hacia los proyectos de innovación que favorezcan la transformación de una realidad concreta y la construcción del aprendizaje más ético. En el sentido opuesto, la opinión de otro ponente está encaminada a considerar la enseñanza no presencial como poco idónea, única y exclusiva. Por esto, recomienda más bien una edu-

cación digital como mero apoyo al valor de la presencialidad, para aprovechar, en la medida de lo posible, las adaptaciones a titulaciones o asignaturas concretas que puedan enriquecerse a través de ese apoyo digital, además de la incorporación de tecnología para la tarea educativa. Independiente a estas opiniones enfrentadas, los ponentes consideran que se debe seguir mejorando el uso de la tecnología digital, no entendida como la solución para el cambio metodológico, sino como un recurso que aumenta las posibilidades didácticas para esa necesaria reconversión hacia modelos más centrados en el alumnado y que favorezcan la transformación digital necesaria para afrontar el futuro post-COVID-19.

Además, los ponentes también indican que el futuro post-COVID-19 debe ir acompañado de la incorporación de mayor oferta de titulaciones en modalidades semipresenciales o en línea, por medio de un diseño que garantice la calidad, con titulaciones flexibles adaptadas y adaptables, para favorecer el cambio metodológico hacia la construcción del conocimiento del alumnado y hacia los planteamientos formativos de la evaluación. Para ello son necesarias la reformulación y la flexibilización, junto con una formación planificada de los agentes educativos conforme las necesidades expuestas y las demandas resultantes de la experiencia, en la que se cuente con el soporte técnico y humano para el reto y sin caer en los extremos; en la que se cuiden las actitudes negacionistas de las posibilidades educativas de las TIC o, por el contrario, se recaiga en un exceso de consideración solucionista tecnológica que tampoco beneficia el proceso reflexivo de reconversión y deconstrucción metodológica y didáctica.

Para finalizar, en el discurso también se encuentra la defensa a favor de una educación de calidad pública que vaya acompañada de valores humanos y personales; la formación integral del alumnado, el fomento de la capacidad crítica y la continuación de los hábitos rigurosos que permitan la prolongación de una comunidad universitaria sólida y alfabetizada en las distintas líneas relevantes, para hacer frente a los retos futuros de transformación pedagógica y digital.

Figura 4
Líneas en la educación superior hacia el futuro post-COVID-19



Fuente: Elaboración propia a partir de la información analizada.

Conclusión y discusión

El impacto de la COVID-19 en la docencia superior ha potenciado la reflexión sobre las medidas prioritarias que hemos estado tomando en las universidades y las que se pueden impulsar en un futuro (Miguel, 2020; Abreu, 2020). Según los responsables invitados, las universidades canarias han sabido responder a la situación de emergencia sufrida, pero ésta también ha puesto en relieve la necesidad de reconvertir los mecanismos y estrategias educativas para la transformación digital en estas instituciones. Esta transformación ha sido un progreso programado, pero según los participantes, las circunstancias han acelerado y extendido más el convencimiento de esta necesidad de cambio, agilizado en sus comienzos por la urgencia de respuesta que el impacto de la COVID-19 ha demandado.

Esta transformación supone reabrir debates sobre las modalidades de educación normalmente extendidas y poner en cuestionamiento conceptos y significados que puedan acercarnos a una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que se ha implementado un sistema remoto de emergencia que dista de una enseñanza en línea bien planificada (Abreu, 2020). Ejemplo de esto es el debate sobre el tipo de presencialidad que queremos tener en un futuro y si este concepto de presencialidad está sujeto a los mismos planteamientos anteriores al confinamiento. Simultáneamente, debemos continuar ese proceso reflexivo en el modo de evaluación más adecuado según las necesidades y particularidades de la propuesta didáctica.

Una de las primeras medidas a paliar debe seguir siendo la brecha digital que, aunque se haya reducido (Fundación Telefónica, 2021), gran parte del profesorado y, sobre todo, alumnado, ha demandado recursos, ayuda de equipamiento y conectividad. En relación con esto, la formación del profesorado está más presente en el discurso de los ponentes, sin embargo, la formación específicamente dirigida al alumnado no se ha atendido del mismo modo. Esta menor mención a la formación del alumnado universitario en tiempos de confinamiento calza con lo recogido en Area-Moreira et al. (2021), donde, tras la revisión de una muestra de directrices propuestas por universidades del contexto español en tiempos de confinamiento y presencialidad adaptada, sólo algunas directrices contemplan acciones formativas dirigidas al alumnado.

La necesidad de continuar los estudios se presenta enmarcada en un hilo de incertidumbre que

convive con situaciones anímicas y emocionales complejas, con circunstancias familiares desconocidas o difíciles que podrían haber afectado al buen desarrollo de la labor docente, la salud mental de los agentes educativos y el personal universitario o del aprendizaje del alumnado. Pese a esto, es preciso recordar que lo vivido en esta situación no responde directamente a una educación digital coherente y ajustada, debido a que puede estar estrechamente relacionada con la falta de competencia digital, la inmediatez de la ejecución o la reducida experiencia en el aprovechamiento de la tecnología educativa.

En definitiva, la pandemia ha favorecido la apertura en beneficio de la educación digital, pero también ha visibilizado dificultades que necesitan aminorarse. Las universidades canarias deben aprovechar el salto cuantitativo hacia un nuevo contexto: la transformación pedagógica y digital.

REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de COVID-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). Recuperado de <https://doi.org/10.6018/red.450461> (Original work published 15 de octubre de 2020).
- Baladrón, A. J., Correyero, B. & Manchado, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. Recuperado de <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Bracons, H. y Ponce, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la COVID 19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 247-268. Recuperado de <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0021>
- Fernández Esteban, I., Bethencourt Aguilar, A., Martín Gómez, S., Becerra-Brito, C. V. & Area Moreira, M. (2021). Perceptions on the educational impact of COVID-19: Analysis of a TECNOEDU Webinar. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 519-532. Recuperado de <https://doi.org/10.46661/ijeri.5732>
- Fernández-Jiménez, M. A., Mena, E. & Jiménez-Perona, M. I. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID-19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3). Recuperado de <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Fundación COTEC para la innovación. (2020). *COVID-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad. Un análisis a partir de las respuestas de directores y alumnos recogidas en el informe PISA 2018*. Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/350164/>
- Fundación Telefónica. (2021). *Sociedad Digital en España 2020-2021. El año que todo cambió*. Madrid: Penguin Random House. 294-313. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2020-2021/730/>
- Gil-Villa, F., Urchaga, J. D. & Sánchez-Fdez, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. Recuperado de <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- IAU Global Survey Report. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World*. France: International Association of Universities. 23-30. Recuperado de

- https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión de futuro*. Ariel Social.
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- López Peláez, A. (2009). Prospectiva y cambio social: ¿cómo orientar las políticas de investigación y desarrollo en las sociedades tecnológicas avanzadas? *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 738, 825-836. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1055>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Esp.), 13-40. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

SEMBLANZAS

María Inmaculada Fernández-Esteban. Doctora en Educación por la Universidad de La Laguna (ULL). Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la misma universidad. Cuenta con experiencia laboral e investigadora en el ámbito de la educación de personas adultas. Sus principales líneas de investigación son la educación de personas adultas y el aprendizaje a lo largo de la vida, y la tecnología educativa en el ámbito escolar y universitario. Pertenece a los grupos de investigación Poder, Saber y Subjetividad en educación (POSASUE), Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la ULL (EDULLAB) y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Actualmente es codirectora de la Cátedra Fundación MAPFRE Guanarteme de Tecnología y Educación de la ULL.

Anabel Bethencourt Aguilar. Doctoranda en Educación de la Universidad de La Laguna, máster en Educación Digital en la Universidad de Extremadura y graduada en Pedagogía en la Universidad de La Laguna. Actualmente es contratada en el programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Miembro del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la ULL (EDULLAB), de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) y de la Cátedra Fundación Mapfre Guanarteme de Tecnología y Educación en la ULL. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran la tecnología educativa, educación digital, analíticas académicas, analíticas del aprendizaje y materiales didácticos digitales.

Cecilia Verónica Becerra Brito. Se encuentra vinculada a la Universidad de La Laguna (ULL) donde obtuvo el grado en Estudios Ingleses y el Máster Universitario en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y EII. En la actualidad es contratada predoctoral en el Programa de Formación del Personal Investigador (FPI) del Gobierno de Canarias por medio de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y que cofinancia el Fondo Social Europeo. Es miembro del Grupo de Investigación e Innovación del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la ULL (EDULLAB) y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) cuyo objetivo es impulsar la investigación educativa y la difusión de resultados. También colabora con la Cátedra Fundación MAPFRE Guanarteme de Tecnología y Educación de la ULL e imparte docencia como Venia Docendi en la asignatura de Tecnología Educativa.

Manuel Area Moreira. Doctor en Pedagogía y catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Director del Grupo de Investigación e Innovación del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB). Fue fundador y primer presidente de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE). Director de la cátedra Tecnología y Educación (TECNOEDU) de la Fundación MAPFRE Guanarteme/Universidad de La Laguna. Miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Ha sido profesor invitado en actividades formativas y de investigación en distintas universidades españolas y latinoamericanas. Ha publicado más de un centenar de libros, ensayos y artículos sobre educación y TIC; a su vez, ha dirigido varios proyectos de investigación sobre esta temática. Colabora como experto con instituciones y empresas del ámbito de la educación.