



La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles

Approaching flexible pedagogies: Teaching in pandemics, strategies and adaptations in higher education

 Paloma Valdivia-Vizarreta; paloma.Valdivia@uab.cat

 Ingrid Noguera; Ingrid.Noguera@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen

Esta investigación busca compartir la metodología de análisis desarrollada para identificar las lecciones aprendidas durante el período de confinamiento y recomendaciones para reflexionar sobre las adaptaciones pedagógicas y digitales para una educación más flexible. Participaron profesores y estudiantes de grado y máster de la Facultad de Educación. Los resultados revelan que el inicio del confinamiento solo permitió transferir el contenido digitalmente y ofreció poco tiempo para repensar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, demuestran que sí hay flexibilidad para elegir metodologías, según las necesidades y circunstancias del alumnado. Los participantes están predispuestos a seguir aprendiendo sobre el uso de las tecnologías digitales y métodos de enseñanza innovadores, también existe la necesidad de incorporar dichas competencias en los programas educativos de los futuros educadores. Se evidencia que la flexibilidad será clave para la calidad educativa, por ello el compromiso actual del profesorado inicia con revisar sus adaptaciones pedagógicas y tecnológicas.

Palabras clave: Educación superior, aprendizaje flexible, aprendizaje en línea, estrategias de aprendizaje, práctica docente.

Abstract

This research aims to share the analysis methodology developed to identify lessons learned during the period of confinement and recommendations for reflecting on pedagogical and digital adaptations for a more flexible education. Teachers and undergraduate and master's degree students from the Faculty of Education participated. The results reveal that the beginning of the confinement only allowed content to be transferred digitally and offered little time to rethink teaching and learning. However, they show that there is flexibility in the choice of methodologies, depending on the needs and circumstances of the learners. Participants are predisposed to continue learning about the use of digital technologies and innovative teaching methods, and there is also a need to incorporate such competences into the curricula of future educators. It is evident that flexibility will be key to educational quality, therefore the current commitment of teachers starts with reviewing their pedagogical and technological adaptations.

Keywords: Higher education, flexible learning, online learning, learning strategies, teaching practice.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años las universidades han invertido en sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y software para apoyar la enseñanza. Sin embargo antes del 2019, las investigaciones afirman que existe la necesidad de capacitar a los docentes para que utilicen las tecnologías digitales de manera eficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para mejorar las competencias digitales de los estudiantes (Instefjord y Munthe, 2015; Ramírez-Montoya et al., 2017; Redecker, 2017; Reisoğlu y Çebi, 2020). Estudios revelan que la competencia digital todavía está mal integrada en los programas de formación docente (Amhag et al., 2019).

Las universidades han tenido que cerrar sus campus repentinamente e iniciar la enseñanza en línea (Mishra et al., 2020) y enfrentarse por primera vez a desafíos únicos (Hodges et al., 2020) por el cambio urgente y apresurado de este momento de incertidumbre (Morales, 2021). La educación se ha convertido en un asunto de emergencia, y junto con ella, las tecnologías educativas se han posicionado como un servicio de emergencia de primera línea (Williamson et al., 2020).

Desde el inicio de la pandemia se ha pasado por dos fases, la primera fue la transición inmediata a la modalidad en línea, denominada «enseñanza remota de emergencia» (ERT). Los autores de este artículo han elegido este concepto, entendiendo que:

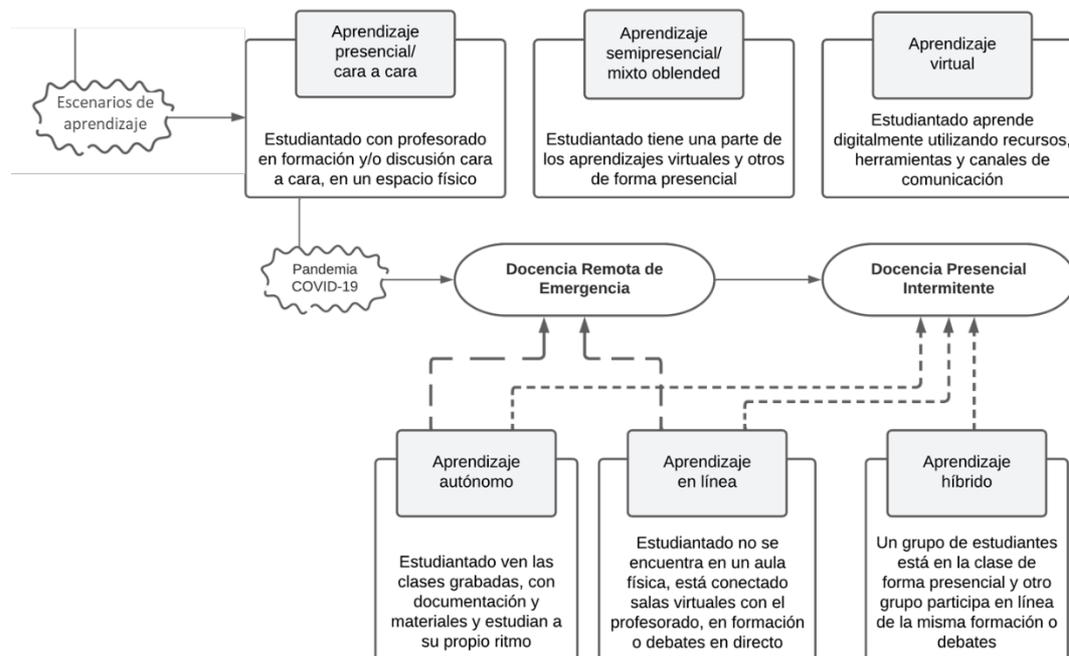
el objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos de instrucción de una manera que sea rápida de establecer y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis (Hodges et al., 2020, p. 6).

Por lo tanto, no hemos estado expuestos a un contexto de educación a distancia regular; en cambio, nos enfrentamos a una situación educativa de emergencia donde las tecnologías están sirviendo como el contexto único inesperado y no planificado para la enseñanza y el aprendizaje.

La segunda fase inicia al acabarse el confinamiento, en el contexto español las universidades presenciales han priorizado la asistencia física a los campus incluyendo diversas estrategias y niveles de adopción tecnológica con la posibilidad de modificarlas de acuerdo con las indicaciones sanitarias, es decir una enseñanza presencial intermitente. Durante ambos periodos se han realizado cambios importantes sobre las metodologías con y sin tecnologías (Figura 1), demostrando la toma de decisiones hacia estrategias más flexibles (Ahmed, S. et. al, 2021). Se han asumido resoluciones creativas a problemas, necesidades y limitaciones rápidamente cambiantes en los procesos de planificación, en asignación de recursos, apoyo, etc. (Hodges et al., 2020) y por ello no pueden considerarse aprendizajes mixtos o *blended learning*, ni de aprendizaje virtual o eLearning en toda regla.

Figura 1

Docencia universitaria presencial y los escenarios de aprendizaje durante la pandemia.



Nota: Adaptación de Aretio, 2021; Chaeruman et al., 2018; Park, 2021.

Las investigaciones centradas en la ERT demuestran que las universidades estaban poco preparadas para un confinamiento de emergencia, aunque los participantes consideran que la respuesta a la emergencia fue oportuna y abierta, que ha habido una tremenda capacidad de adaptación a las tecnologías digitales en un periodo de tiempo muy corto (Izumi et al., 2020).

Los estudiantes se han adaptado a los nuevos modelos porque era la única forma de aprendizaje continuo, como positivo de estos modelos los estudiantes valoran la flexibilidad y la posibilidad de aprender en cualquier momento, y como negativo la percepción del aumento de la carga de trabajo (Gelles et al., 2020), la falta de actividad co-curricular (Lall y Singh, 2020), la sensación de aislamiento de los estudiantes y el poder seguir el ritmo de aprendizaje. Otros desafíos radican en la conciliación familiar, compaginar el modo de enseñar en línea y trabajar desde casa (Ávalos et al., 2021).

Empatizar durante este periodo significó considerar enfoques para la enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes elegir el ritmo, lugar y el modo de aprender, es decir, los fundamentos de la pedagogía flexible (Kettle, 2013; Tucker y Morris, 2011). Antes del confinamiento, al parecer los principales problemas para generar este aprendizaje flexible se relacionan con el poco tiempo que tiene los docentes, de aptitudes o de incentivos para realizar cambios de gran calado (Collis y Moonen, 2011), sin embargo, no ha sido un impedimento durante la pandemia. Las instituciones de educación superior están tratando de proporcionar más flexibilidad e individualización, y se ha logrado principalmente mediante el uso de nuevas tecnologías y diseños de aprendizaje en línea.

En este sentido, diversas investigaciones recogen propuestas y consejos metodológicos durante este periodo (Quezada et al., 2020) así como guías (Huang et al., 2020). En ellas se pone en relieve a la pandemia actual como un catalizador que destacó la necesidad de un cambio educativo hacia modelos y prácticas más flexibles, por que responden mejor a la complejidad e imprevisibilidad de la sociedad actual, rápida e interconectada pero aún frágil. La pandemia ha transformado posturas congestionadas reaprendiendo competencias de enseñanza aprendizaje esenciales asumidas por profesores y estudiantes, ha cambiado hacia opciones de aprendizaje más ágiles y resistentes, diseñadas para hacer la educación accesible a todos (Yazon y Callo, 2021).

Pasado este periodo, el reto no solo ha sido volver a las universidades, si no tener la previsión de que podría volver el confinamiento. Al plantear la enseñanza presencial como intermitente se han elaborado propuestas pedagógicas híbridas o combinadas (Müller y Mildenberger, 2021), como se muestra en la figura 1 se han diversificado las posibilidades educativas y tecnológicas para adaptarse a las indicaciones sanitarias, intercambiando aprendizajes sincrónicos y asíncronos, así como aprendizajes híbridos para brindar a los estudiantes flexibilidad en la elección de experiencia educativa, y en esta situación de intermitencia fue la solución para mantener el equilibrio entre las posibilidades de la enseñanza online y offline (Mishra et al., 2020).

El análisis de la literatura sobre el aprendizaje flexible determina ocho dimensiones (Li y Wong, 2018): tiempo, contenido, requisitos, docencia, enfoque pedagógico, evaluación, recursos y apoyo, orientación u objetivo de la formación.

Los hallazgos demuestran el impacto específico de la ERT en la universidad española fue positivo en el aumento del dominio de aprendizaje mejorado por la tecnología, aunque los esfuerzos se han centrado en comunicar y cumplir con los requisitos básicos en lugar de en la pedagogía (Albó et al., 2020). A partir de las experiencias y lecciones aprendidas, cada universidad española ha definido una modalidad de impartición docente excepcional, con diferentes niveles de apropiación tecnológica, para el curso 2020-2021.

Es ahora cuando se debe considerar lo que se ha avanzado sobre pedagogía flexible, la presión no ha permitido opciones para consultar, colaborar o reflexionar sobre lo aprendido (la Velle et al., 2020) de cara a futuras crisis, pero también a períodos educativos más estables. ¿De qué manera rescatamos lo aprendido en la ERT y en enseñanza presencial intermitente? ¿el uso forzado de las tecnologías habrá favorecido una pedagogía flexible? Este trabajo centrado en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social (TESP) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) busca compartir la metodología de análisis desarrollada para identificar las lecciones aprendidas durante el período de confinamiento y recomendaciones para reflexionar sobre las adaptaciones tecnológicas en la educación presencial más flexible.

2. MÉTODO

Los objetivos son:

- Identificar y analizar estrategias y adaptaciones pedagógicas y tecnológicas del aprendizaje flexible desarrolladas entre estudiantes y docentes durante el periodo de confinamiento.
- Hacer propuestas y reflexionar sobre las adaptaciones tecnológicas y en la educación presencial dentro del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.

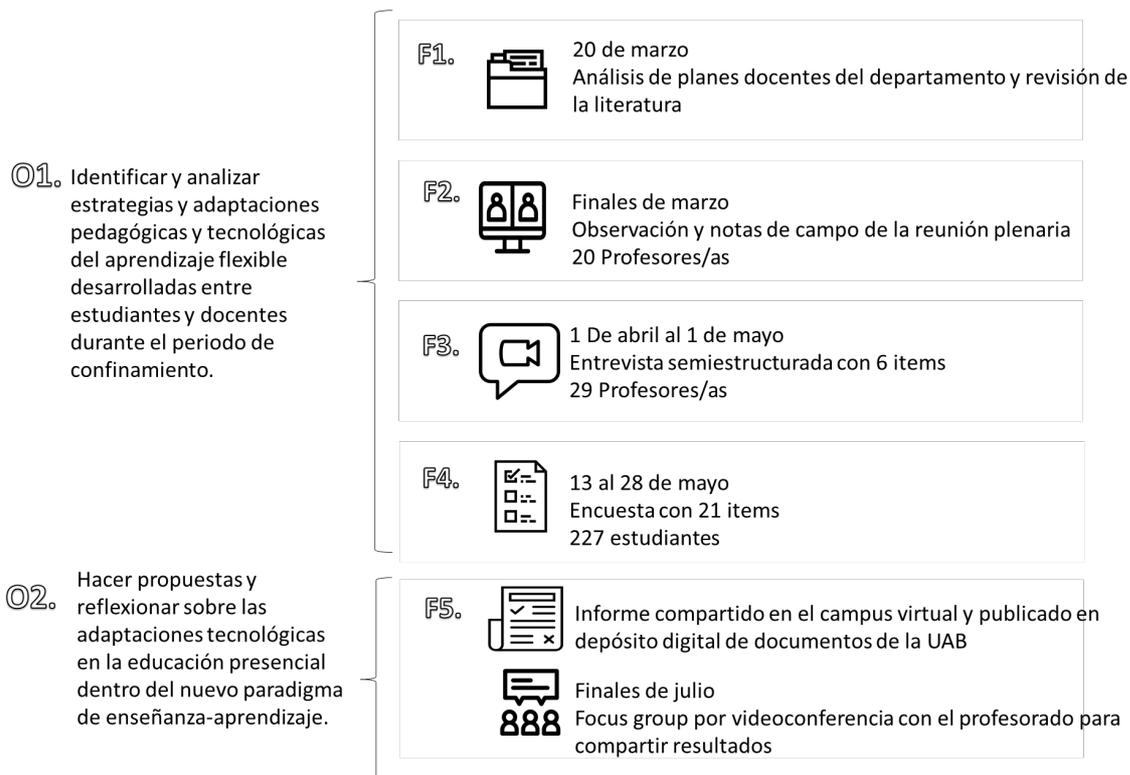
Para ello se desarrolla un estudio de casos múltiples con la intención de describir un contexto y analizarlo en profundidad (Yin, 2018).

La propuesta metodológica (figura 2) fue pensada para un contexto de emergencia educativa, busca ser ágil desde la recogida hasta la consolidación. Está compuesta por cinco fases. Para la etapa de diseño, se realiza una revisión de la literatura, se revisan los planes docentes del departamento de las asignaturas durante este periodo, se definen las preguntas e instrumentos de investigación y se identifica al profesorado con docencia.

Figura 2

Metodología

Metodología para la recogida y consolidación de las prácticas emergentes del profesorado universitario



La segunda etapa, se desarrolla la observación y notas de campo. La tercera etapa es de recolección de datos, dura un mes y medio y consiste en entrevistas semiestructuradas por videoconferencia al profesorado, sin embargo, para incrementar la participación se ofrece la

opción de hacerlo por teléfono a quienes lo solicitan, a esas mismas personas se les pide que envíen las encuestas a sus estudiantes. La encuesta está abierta durante 15 días.

En la cuarta etapa se realiza el análisis de las entrevistas y las encuestas. En la quinta se elabora un informe técnico con los resultados, que luego se comparte y debate a través de un grupo focal por videoconferencia. Esta última etapa sirve, para llegar a conclusiones basadas en evidencias y hacer recomendaciones al personal académico para el diseño de cursos donde la presencia física está prohibida temporalmente.

2.1. Entorno y participantes

Participa el personal académico del TESP de la UAB, docentes con cargos de coordinación y dirección académica que tiene docencia durante este periodo, en total 31 personas y el estudiantado de grado y máster que se inscribieron en las clases de estos profesores durante el periodo de confinamiento (marzo-julio) en total 866 estudiantes se inscribieron en los cursos de Licenciatura y 120 en los cursos de Maestría.

Durante este período, el profesorado adquirió conocimientos y competencias en la enseñanza a distancia. A medida que avanzaba el curso, el gobierno catalán y las autoridades académicas dieron más indicaciones. La plataforma Moodle se utilizó como LMS y Microsoft Teams como herramienta de comunicación.

La docencia abarcó cuatro licenciaturas y tres maestrías (Tabla 1). Incluía 26 cursos obligatorios y optativos (algunos de ellos impartidos en varias titulaciones) y tutoría del Trabajo Fin de Grado (TFG) y el Máster Degree Dissertation (MDD). La muestra total de estudiantes fue de 218 de grado y 9 de Máster, 97% de ellos tenían entre 18 y 30 años. El cociente de respuesta fue de 30.08% para estudiantes de pregrado y 8.62% para estudiantes de máster. Participaron veintinueve docentes (93.54% de la muestra total) en las entrevistas.

Tabla 1

Participantes en el estudio

Grado	Nivel	Cursos	Estudiantes inscritos	Estudiantes que respondieron
Pedagogía	1,2,3,4	10 + TFG	267	66
Educación Social	1,2,3,4	13 + TFG	320	45
Enseñanza primaria	1,4	2 + TFG	86	45
Educación de la primera infancia	1	1	139	49
Doble titulación de Educación Infantil y Primaria	1,5	3 + TFG	54	13
Máster en Psicología de la Educación	Todo	3 + MDD	31	7
Máster en Investigación en Educación	Todo	5 + MDD	60	2
Docencia en Institutos de Educación Secundaria Máster	Todo	4 + MDD	29	0
Total <i>n</i>				227

2.2. Observación

Se realizó durante la reunión plenaria del departamento de TEPS (alrededor de 20 participantes). Esta observación sirvió de base para clasificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en tipos y desarrollar el instrumento de entrevista.

2.3. Entrevista semiestructurada

Dirigida al profesorado consta de 6 ítems (anexo 1) sobre su experiencia en el diseño e implementación del aprendizaje a distancia. El objetivo era recopilar información sobre el rediseño del curso, las dificultades, las soluciones y las lecciones aprendidas. Las entrevistas duraron entre 30 minutos y una hora, la mayoría se realizaron en línea, a través de la plataforma Microsoft Teams, solo cinco se realizaron a través de una llamada telefónica, ya que en ese momento no todo el profesorado utilizaba esa plataforma. Se grabó el audio, después de que los profesores dieran su consentimiento y se tomaron notas. Antes de explotar los datos se codificaron las respuestas.

2.4. Encuesta

Dirigida a estudiantes tiene por objetivo conocer su experiencia de aprendizaje en un contexto a distancia. Se lanzó a través de Microsoft Forms. Los estudiantes completaron las encuestas de forma anónima. La encuesta consistió en 21 ítems (anexo 2) que incluyen ítems de respuesta cerrada, ítems de respuesta abierta, ítems de opción múltiple y ítems de escala Likert (etiquetados de '1 totalmente en desacuerdo' a '5 totalmente de acuerdo'). Las preguntas indagan en tres aspectos: información sobre equipamiento y conectividad, experiencia de aprendizaje e información demográfica-personal.

Las categorías de la encuesta se inspiraron en investigaciones e instrumentos previos sobre educación a distancia y aprendizaje electrónico (Faderogaya y Chantagul, 2019; Felea et al., 2018; García, 2017, 2019; Kattoua et al., 2016; King et al., 2017; Martin et al., 2020), luego fue validada por los profesores del departamento, dos estudiantes del máster de investigación en educación y una profesora experta en metodologías mixtas. Cinco de los 21 ítems

Los tres instrumentos sirvieron para dar respuesta al primer objetivo.

2.5. Grupo focal

Participa el personal académico del departamento a través de una videoconferencia en Microsoft Teams, sirvió para triangular datos, participaron siete docentes. El objetivo fue compartir los resultados de la investigación y recopilar información sobre la adaptación de la evaluación al contexto a distancia. Los participantes fueron anonimizados con un identificador dado a cada uno (Px). Se grabó la sesión y se tomaron notas. Teniendo en cuenta la pequeña proporción de participantes, los datos obtenidos de este instrumento se utilizan para enfatizar u oponerse a los resultados de las entrevistas de los profesores y la encuesta de los estudiantes. Este instrumento ha servido para dar respuesta al segundo objetivo.

3. RESULTADOS

Es imprescindible mencionar que, en el contexto español, el confinamiento comenzó inesperadamente el 13 de marzo hasta el 21 de junio del 2019. Inicialmente, no había ni indicaciones, ni información sobre la planificación o las acciones a realizar, la única instrucción era continuar enseñando y aprendiendo.

3.1. Análisis de datos

Para esta investigación se tuvieron en cuenta las entrevistas y el grupo focal al profesorado y los cinco ítems de respuesta abierta de la encuesta al estudiantado. Se analizaron cualitativamente utilizando el software Atlas.ti.

Se realizó un análisis temático para codificar y procesar las entrevistas. Primero se crearon seis categorías, a saber: estrategias de enseñanza, dificultad, solución, oportunidad, reflexión y lección aprendida. Cada uno contenía de cuatro a doce códigos. Diez códigos no agrupados fueron transversales al resto de categorías. Cabe destacar que la palabra flexibilidad (como: flexibilitat/s/ flexible/s/ flexibilització/ flexibilitzacions/ flexibilitzada) fue la categoría más mencionada, 124 veces.

Luego esos códigos fueron organizados de acuerdo con las ocho dimensiones sobre la flexibilidad en el aprendizaje que propone Li (2018). El resultado (Tabla 2) detalla las seis categorías sobre estrategias y adaptaciones pedagógicas y tecnológicas del profesorado y estudiantado, entre paréntesis la frecuencia de cada una de las categorías y se muestran en la tabla en orden descendente en cada dimensión.

Tabla 2

Organización de las adaptaciones y estrategias

Dimensiones de flexibilidad	Dificultad	Solución	Oportunidad	Estrategias enseñanza	Reflexiones	Lecciones aprendidas/mejoras
Tiempo	Angustia, miedo, inquietud (20)			Reducción del tiempo de sesión sincrónica (1)	Gestión del tiempo (13)	
Contenido		Diversidad formato de los recursos (7)	Reaprovechar recursos: materiales, actividades (14)	Creación de material (13)		Formatos del contenido (8)
Requisitos	Aprendizaje digital (19)	Formación sobre herramientas (2)	Mayor asistencia (5)	Competencias personales (2)	“No era tan difícil usar las TIC” (18)	Previsión (3)
	Técnicas: uso de herramientas de conexión, entorno de trabajo (13)				Privacidad (1)	
Docencia	Sobrecarga de trabajo (29)	Cambios de herramientas digitales (9)	Nuevos aprendizajes (48)	Flexibilización: tiempo, entregas, agrupación, temario		

Dimensiones de flexibilidad	Dificultad	Solución	Oportunidad	Estrategias enseñanza	Reflexiones	Lecciones aprendidas/mejoras
	Improvisación (9) Incerteza (sobre la docencia del siguiente curso) (7)			(13)		
Enfoque pedagógico	Metodológicas (role-play, interacción, dinámicas de grupo) (17) Comunicación con los estudiantes (8) Falta de autogestión estudiantes (1)	Obligatoria la participación (2)	Flexibilidad (14) Repensar asignatura (6)	Reflexionar a partir de lectura (24) Reducción de la exigencia (6) Conectar temática con la realidad: confinamiento (3)	Ha venido para quedarse (15) El valor de la presencialidad (1)	Las sesiones síncronas por videoconferencia (4) Restricciones de la comunicación: correo electrónico, videoconferencia (3)
Evaluación*	Inseguridad, duda (1)	Rúbricas para la retroalimentación (2)	Examen con material (1)	Modificar el formato y extensión de las entregas (1) Retroalimentación en un foro de Moodle (1)	Copiar en los exámenes (1)	
Recursos y apoyo	Identificación de estudiantes por Teams (3) Cuestiones personales (2)	Apoyo entre docentes (9) Acompañamiento (4) Pedir ayuda (a compañeros, familiares, seguir cursos y consejos) (1) Material escrito (1)	Conocer más a los estudiantes (7)	Establecer momentos para la comunicación (1)	Relación con los estudiantes (5)	
Orientación u objetivo de la formación	Falta de indicaciones desde la coordinación (1)	Uso del chat (17)		Coordinación docente (9)		

*Durante el periodo de las entrevistas al profesorado, aún no se había realizado los exámenes, por ello se consideran poco significativas las respuestas de esa dimensión.

A partir de los resultados obtenidos, en línea con algunos de los autores citados en la sección teórica y metodológica, y a razón del segundo objetivo, detallaremos los resultados siguiendo el orden de las dimensiones de flexibilidad del aprendizaje, cada una consta de tres partes, primero la descripción de la dimensión, segundo los resultados del análisis y citas relacionadas y por último, compartimos algunas propuestas y reflexiones sobre las estrategias para una docencia presencial híbrida y más flexible:

3.1.1. Tiempo

Es la hora y fecha para empezar o terminar el curso/actividad y ritmo de aprendizaje en un curso.

En la mayoría de los casos los comentarios son en relación con la gestión del tiempo. Para los estudiantes significa la ERT un ahorro de tiempo en los desplazamientos, por otro lado, cuando se trata de entregas de tareas, los estudiantes se sienten muy angustiados y temor: *“Es necesaria una autorregulación del tiempo ya que al estar confinado parece que tienes que estar disponible todo el tiempo (1:5)”*.

Los docentes manifiestan que el tiempo no alcanza: *“Muchas veces vas con una previsión de que harás trabajo con este tiempo y te encuentras que pasan algunas cosas que no dependen de ti y, entonces, tienes que readaptar, priorizar contenidos y buscar otras alternativas. En realidad, creo que esto es positivo para los estudiantes, que hayan vivido esto porque vean que la realidad es esta (16:6)”*.

Propuestas y reflexiones

- Ser flexible en cuanto a entregas, horarios, proyectos y evaluación si el curso es principalmente *on line*.
- Revisar (y orientar) el tiempo de dedicación previsto para la consulta de recursos y la realización de actividades de forma autónoma.

3.1.2. Contenido

Nivel de dificultad del contenido del módulo, la secuencia en la que se desarrollan los temas a aprender. Materiales obligatorios de las formaciones.

El profesorado comenta que ha creado o adaptado materiales, y algunos de ellos en varios formatos para facilitar el aprendizaje: *“El contenido ha sido el mismo pero las formas diferentes. La virtualidad me ha permitido profundizar más en algunas cosas. Las actividades más vivenciales no las he podido hacer. Virtualmente no se puede hacer o no lo ha sabido (9:2)”*.

Propuestas y reflexiones

- Diversificar los formatos de las explicaciones y el contenido en forma de videoconferencias, videos grabados y presentaciones de audio, para no caer en la monotonía y avanzar hacia la inclusión. Por ejemplo, subtítulos para los vídeos.
- Ofrecer contenidos en formato (audio)visual donde una explicación acompañe al texto.
- Crear materiales pensando en reaprovecharlos o adaptarlos.
- Grabar las sesiones de videoconferencia para que se conviertan en un recurso más de la asignatura.

3.1.3. Requisitos

Requisitos previos para la participación en módulos/cursos

El profesorado que antes del ERT no utilizaba activamente las tecnologías afirma que *“no era tan complicado hacerlo, cuando me encuentro con que tenía que hacer docencia virtual*

desplegó todas las resistencias... pero decidió que había que hacerlo y pienso que está yendo bien. He visto que este tipo de formación no es tan limitando como pensaba (2:16)".

Han cambiado su manera de hacer docencia con buen ánimo: *"...he aprendido a hacer grupos a través de Moodle, a mí me ha dado mucha alegría. Hay que tener mucha paciencia (35:37)".* Al estudiantado le ha costado más el aprendizaje digital, por ejemplo, con las nuevas herramientas digitales, la plataforma de videoconferencia y la conexión.

Propuestas y reflexiones

- Indicar los prerrequisitos tecnológicos y prever ayudas o tutoriales complementarios para compensar la brecha de aprendizaje digital de los estudiantes de pregrado.
- Acordar el uso de las herramientas y recursos digitales, dando prioridad a las institucionales.
- Contar con un plan b, por si la acción educativa tiene contratiempos.

3.1.4. Docencia

Los canales de aprendizaje del curso y lugar de aprendizaje.

Tanto estudiantes como profesores ven una oportunidad en los nuevos aprendizajes tecnológicos y metodológicos: *"Es una oportunidad para aprender a hacer las cosas bien, mejor, es una oportunidad de aprendizaje. También lo veo así. Me ha aportado nuevos conocimientos (14:10)".*

La segunda categoría mencionada es una dificultad, es la sobrecarga de trabajo: *"Al final estuvieron el doble del tiempo que estaríamos de manera presencial. Se veía un agotamiento por parte del estudiantado y por nuestra parte (29:30)".*

Propuestas y reflexiones

- Adaptar el temario para centrarse en los aspectos clave, evitando los excesos de tiempo conectados, de información y de sobrecarga de trabajo.
- Establecer canales de comunicación sincrónica conjunta para resolver dudas.
- Pensar en los formatos más adecuados para los materiales y entregas.

3.1.5. Enfoque pedagógico

Se refiere al lenguaje pedagógico, la planificación de actividades de aprendizaje, modos y estructuras de presentación, organización del aprendizaje.

Destaca reflexionar a partir de lecturas, seguida de metodologías más participativas (role-play, interacción, dinámicas de grupo), seguida de planificar desde la flexibilidad, reducir la exigencia: *"Me he visto con la necesidad de simplificar los power points, ir a la información esencial. Esto quiere decir sacar todos los efectos especiales que a veces montamos en los Power Points. Vamos a dejar las ideas que son esenciales y sacar el que es accesorio. Hay una depuración de la información. Insertar los audios (14:3)".*

El profesorado valoró como negativo la comunicación con los estudiantes: *"Se ha perdido el horario de trabajo. Los horarios de tutorías que estaban calendarizados ya no existen. Si antes*

tenían 3-4 tutorías por grupo ahora piden más. Están los alumnos tensos, angustiados y han perdido autonomía. Además, al estar confinado parece que tienes que estar disponible todo el tiempo (1:5)”.

Como oportunidad consideran repensar la asignatura y como estrategia relacionarla con la situación actual: *“..., yo he intentado adaptarlo lo más posible a la realidad que estamos viviendo. Y esto los estudiantes también lo han valorado (21:14)”*

Propuestas y reflexiones

- Combinar las explicaciones con la resolución de dudas y el desarrollo de actividades o seguimiento en pequeños grupos.
- Mantener sesiones síncronas por videoconferencia en la franja horaria de la asignatura, pero reduciéndolas
- Ofrecer las explicaciones en forma de videoconferencia, vídeos grabados y presentaciones de audio.
- Establecer un tiempo a la resolución de dudas durante las sesiones de videoconferencia/presenciales (preferible a responder por correo electrónico).
- Priorizar en las sesiones presenciales el aprendizaje activo y las actividades de comunicación.
- Desarrollar un aprendizaje significativo mediante actividades de aprendizaje activo en línea.
- Aprovechar la flexibilidad del aprendizaje en línea para planificar actividades significativas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

3.1.6. Evaluación

Respecto al modo y las normas de evaluación, requisito de las tareas, ponderación de las tareas, examen y resultado del curso.

Destacan las rúbricas como solución, el profesorado la consideró un buen recurso: *“Han hecho una rúbrica para hacer peer-feedback. Todo el mundo tiene que mirar los videos, por grupos y llenar la parrilla. Un día se conectarán síncronamente para hacer el feedback en grupo. El formado video es el que se ha adaptado (11:3)”*. Otros aportes hacen referencia a que las tecnologías facilitan la retroalimentación general e individualizada.

Propuestas y reflexiones

- Diversificar la forma de evaluación, crear banco de preguntas y rúbricas.
- Aprovechar la opción de los cuestionarios y foros para hacer retroalimentación general.
- reflexiones sobre las estrategias para una docencia presencial híbrida y más flexible:

3.1.7. Recursos y apoyo

Cantidad de materiales de aprendizaje, herramientas y apoyo; método de obtención de materiales de aprendizaje, tiempo disponible para el apoyo y tipo de materiales de aprendizaje, herramientas y apoyo.

Tanto para los docentes como para los estudiantes el apoyo, conocer a los estudiantes, la comunicación y acompañamiento fueron los más comentados: *“Yo, por ejemplo, todas las tutorías individuales me encanta hacerlas así, ahora estás en casa y la flexibilidad... Por lo tanto, las tutorías son geniales. Además, si necesitas tener alguna evidencia, pides el permiso, como tú has hecho, y la grabas. También descubres cosas nuevas, más allá de la presencialidad también hay cosas positivas (10:15)”*.

Los profesores se inquietan por no ver a los estudiantes conectados y se sienten abrumados por no poder ayudar a los estudiantes sobre cuestiones de carácter personal. Han manifestado que en la ERT han conocido más a sus estudiantes: *“Durante el feedback y la comunicación por videoconferencias. No concuerda el nombre de usuario o el perfil con la persona. Me cuesta identificar quién son los estudiantes. Da la sensación que no estás controlando el grupo. Me genera angustia (21:4)”*.

Propuestas y reflexiones

- Realizar tutorías conjuntas en grupos reducidos para la resolución de dudas y el desarrollo de actividades o seguimiento.
- Dedicar tiempo a resolver dudas durante las sesiones de videoconferencia/ cara a cara de preferencia que por correos electrónicos.
- Prever canales de apoyo como un foro para resolver dudas, etc.
- Tener en cuenta las cuestiones personales, laborales, familiares.
- Conocer las necesidades específicas de sus estudiantes.

3.1.8. Orientaciones u objetivos de la formación

Canales de información y orientación

El chat fue la solución al exceso de consultas de los estudiantes ha sido el recurso más utilizado para mantener informado a los estudiantes y orientarlos: *“Dar informaciones sobre evaluaciones y actividades en formato virtual es más difícil, se ha convertido en muchos correos electrónicos. La clase se resolvería muy rápido y esto se convertía en 12 mails quizás. (8:24)”*

Propuestas y reflexiones

- Publicar con antelación el detalle de las actividades y recursos a consultar.
- Conectar a través de Ethernet a sesiones de videoconferencia para reducir los problemas de conectividad.

En líneas generales se evidencia un proceso de enseñanza aprendizaje que ha cambiado repentinamente, que no se han realizado innovaciones tecnológicas, pero si importantes avances personales tanto por parte de docentes como del alumnado.

Los resultados obtenidos a través de las respuestas a la encuesta no son suficientes para generalizar y no pueden ser representativos de toda la población. Las entrevistas se concentraron en un periodo corto de tiempo para recoger la experiencia durante el confinamiento, para facilitar la participación del profesorado estas se realizaron a través de dos

canales de comunicación, eso pudo influir en sus respuestas. Estos resultados pretenden describir el caso concreto de los profesores y alumnos del departamento TEPS que participaron en el estudio. Sin embargo, consideramos que arrojan luz sobre adaptaciones y experiencias de estudiantes y profesores y que, cómo método, puede ser replicado en otras universidades.

4. DISCUSIÓN

Ha llegado el momento de repensar las posibilidades del aprendizaje flexible y aceptar que las estrategias y adaptaciones que se han realizado, durante este periodo de confinamiento demuestran que tanto profesores como estudiantes han avanzado en esa línea. Durante la ERT y la enseñanza presencial intermitente se ha ofrecido a los estudiantes mayor flexibilidad en la elección de su experiencia educativa, un enfoque centrado en el alumno, en el que se le facilitan opciones de aprendizaje y asume más responsabilidad sobre su propio proceso educativo, ante la situación de incerteza fue la solución para ofrecer más posibilidades entre la enseñanza online y offline.

Se ha producido un cambio de paradigma con la enseñanza en línea, a favor de la prominencia de estas propuestas pedagógicas híbridas incluso después de la pandemia de COVID-19 (Mishra et al., 2020). El profesorado debe aceptar que la flexibilidad será clave dentro de su planificación educativa, no solo porque ha permitido superar el reto de enseñar durante un confinamiento sino porque debe estar preparado para hacer frente a situaciones que nos llevaran a transitar con mayor cotidianidad entre el aprendizaje presencial, la enseñanza mixta y totalmente en línea si es necesario, puesto que esta pandemia está lejos de haber acabado (Nerantzi, 2020). Las soluciones que se describen, a continuación, van más allá de las opciones logísticas y de uso personal a aspectos más fundamentales, que son los puntos que Collis y Moonen (2011) critican a los enfoques de la pedagogía flexible.

Teniendo en cuenta los resultados discutidos anteriormente, los objetivos de esta investigación se han cumplido. Se han analizado e identificado las estrategias y adaptaciones de profesores y estudiantes teniendo a la flexibilidad como principio. Se describe el proceso de adaptación, las soluciones aplicadas, y las lecciones aprendidas. Respecto al proceso de investigación desarrollado se detalla cada una de las fases de una metodología sencilla y ágil. A continuación, se mencionan a modo de lecciones aprendidas el resumen de los resultados.

La primera lección aprendida es que el profesorado ha demostrado mucha disposición y apertura a los beneficios de las tecnologías y la necesidad de un cambio en los métodos de enseñanza. Quizás los avances logrados durante la pandemia sean un catalizador para el necesario desarrollo de la competencia digital de docentes y estudiantes. En el contexto de nuestra realidad, (Albó et al., 2020; Almerich et al., 2016) los hallazgos demuestran que esta crisis ha causado que la renuencia a usar tecnologías disminuya a medida que el profesorado se ha visto obligado a aprenderla y usarla con sus estudiantes. Los futuros educadores necesitan tener estas competencias tecnológicas incorporadas de forma transversal y continua en su programa educativo. La ERT ha obligado a los profesores a ser creativos en la resolución de problemas. (Hodges et al., 2020).

La segunda lección aprendida, es el rediseño de los cursos, que debe hacerse rompiendo con la distinción entre el aprendizaje presencial y en línea (Nerantzi, 2020). Las universidades

presenciales serán cada vez más híbridas por ello se deben aprovechar los beneficios de los dos formatos y asegurar que los nuevos diseños resistirán los modos de entrega intermitentes e intercambiables derivados de futuras crisis. Por ejemplo, aprovechando las sesiones presenciales síncronas para el aprendizaje activo y más participativo. Esta propuesta de aula invertida encaja con las necesidades expresadas por los estudiantes que extrañaron la presencia física de sus compañeros y sufrieron debido a las dificultades para una comunicación fluida.

La tercera lección aprendida es que no solo se necesitan nuevos conocimientos tecnológicos para enseñar en línea, o en modo semipresencial, son evidentes las pedagogías de la flexibilidad (Li y Wong, 2018), la compasión y el cuidado (Gelles et al., 2020), para saber ajustar el plan de estudios, la evaluación y el comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, empatizar con los desafíos personales. Los tutores deben prestar especial atención no sólo a proporcionar recursos específicos para el estudio a su propio ritmo, sino combinarlos con actividades individuales para permitir un compromiso más profundo con los recursos (Nerantzi, 2020).

La cuarta lección es la necesidad de monitorizar continuamente la calidad del diseño del aprendizaje (Crawford, 2020). En el caso de los profesores y estudiantes que participan en este estudio existe una preocupación sostenida por la calidad de la enseñanza en línea. Es importante saber que la ERT no se puede normalizar (Murphy, 2020). Los resultados de nuestro estudio demuestran que los profesores reaccionaron rápidamente para permitir que los estudiantes continuaran aprendiendo a pesar de que sus prácticas de enseñanza eran bastante tradicionales y menos innovadoras y activas de lo habitual de acuerdo con investigaciones anteriores (la Velle et al., 2020). Ahora es necesario evaluar las acciones pedagógicas y valorar el aporte de las tecnologías de la información a la calidad, al facilitar el acceso a recursos y herramientas cognitivas o su aporte en la mejora de los servicios de apoyo para el aprendizaje personalizado y adaptativo en la educación superior (Huang et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

La transición repentina al modo de enseñanza remota de emergencia solo permitió transferir el contenido digitalmente y ofreció poco tiempo para repensar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las opiniones de los estudiantes y las reflexiones de los profesores ofrecen ideas interesantes para diseñar cursos y adaptarse a una nueva crisis. La flexibilidad será clave para la calidad educativa, para ello el profesorado debe asumir un compromiso que inicia con la revisar sus adaptaciones pedagógicas y tecnológicas.

Esa flexibilidad evidencia que el aprendizaje puede tener lugar en una variedad de entornos, además del aula, que puede ser sincrónica o asincrónica, y que se puede crear contenido en diversos formatos. Los estudiantes han vivenciado un abanico de propuestas de enseñanza y dependerá de su compromiso con el aprendizaje para demandar aquellas que facilitan o motivan su aprendizaje.

Es difícil de predecir, pero estos cambios demuestran que sí hay flexibilidad para elegir metodologías, según las necesidades y circunstancias del alumnado. Las tecnologías, que ya existían, quedan a nuestra disposición para lograr una educación centrada en la persona. Sin

embargo, hará falta la formación permanente del profesorado sostenible relacionada con las competencias digitales y pedagogía innovadoras.

Para continuar con esta línea de investigación, se debe aplicar la metodología a una muestra más amplia de estudiantes y profesores de diversas disciplinas, conocer las nuevas necesidades formativas del profesorado. Utilizar las categorías de este estudio para realizar entrevistas con preguntas directas enfocadas al aprendizaje flexible.

Las limitaciones y los contextos que hemos conocido han cambiado drásticamente y se acerca un nuevo futuro incierto. Necesitamos estar preparados desde el mundo académico y de investigación para hacer frente a las nuevas e inmediatas demandas que la sociedad nos exigirá.

Conflictos de interés

No existen conflictos de intereses.

Reconocimiento

Las autoras agradecen a todos los docentes y estudiantes participantes del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Fondos

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de las agencias de financiación en los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

6. REFERENCIAS

- Ahmed, S., Taqi, H. M., Farabi, Y. I., Sarker, M., Ali, S. M., y Sankaranarayanan, B. (2021). Evaluation of flexible strategies to manage the COVID-19 pandemic in the education sector. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 22(2), 81-105. <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00267-9>
- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., y Hernández-Leo, D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. En C. Alario-Hoyos, M.J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez, y S. M. Dennerlein (Eds.), *Addressing Global Challenges and Quality Education* (pp. 318–331). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., y Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers y Education*, 100, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
- Amhag, L., Hellström, L., y Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and +Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>

- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/RIED.24.1.28080>
- Ávalos, B., Flores, M. A., y Araneda, S. (2021). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2012758>
- Chaeruman, U. A., Wibawa, B., y Syahrial, Z. (2018). Determining the Appropriate Blend of Blended Learning: A Formative Research in the Context of Spada-Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 188-195. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-6-3-5>
- Collis, B., y Moonen, J. (2011). Flexibility in Higher Education: Revisiting Expectations. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 19(2), 15–24. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>
- Crawford, J. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning y Teaching*, 3(1), 09–28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Faderogaya, S. L., y Chantagul, N. (2019). Learning styles and attitude towards e-learning among university undergraduate students in international programs in Bangkok Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 11(1), 118–122.
- Felea, M., Albastroiu, I., Vasiliu, C., y Georgescu, B. (2018). e-Learning in Higher Education: Exploratory Survey among Romanian Students. *The 14th International Scientific Conference ELearning and Software for Education*, 157–162. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-18-237>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 22(1), 245–270. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., y Mejia, J. A. (2020). Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19. *Education Sciences* 2020, 10(11), 304. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI10110304>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Huang, R. H., Liu, D. J., Guo, J., Yang, J. F., Zhao, J. H., Wei, X. F., Knyazeva, S., Li, M., Zhuang, R. X., Looi, C. K., y Chang, T. W. (2020). Guidance on Flexible Learning during Campus Closures: Ensuring Course Quality of Higher Education in COVID-19 Outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://iite.unesco.org/publications/guidance-on-flexible-learning-during-campus-closures-ensuring-course-quality-of-higher-education-in-covid-19-outbreak/>
- Instefjord, E., y Munthe, E. (2015). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>
- Izumi, T., Sukhwani, V., Surjan, A., y Shaw, R. (2020). Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 12(1). <https://doi.org/10.1108/IJDRBE-06-2020-0054>
- Kattoua, T., Al-Lozi, M., y Alrowwad, A. (2016). A Review of Literature on E-Learning Systems in Higher Education. *International Journal of Business Management and Economic Research(IJBMER)*, 7(5), 754–762.
- Kettle, J. (2013). *Flexible Pedagogies: Employer Engagement and Work-Based Learning. Flexible Pedagogies: Preparing for the Future Series.* Higher Education Academy.
- King, L., Jorgensen, M., Lussier, A., Fichten, C., Havel, A., Amsel, R., Poldma, T., Budd, J., Jorgensen, S., Marcil, E., Nguyen, M. N., Chauvin, A., Asuncion, J., Dawson Coll., M. (Québec), Adaptech Research Network (Canada), y Cegep Andre-Laurendeau (Canada). (2017). Student and Professor Perspectives on Exemplary Practices in the Use of Information and Communication Technologies (ICTs) and E-Learning in Colleges.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., y Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Lall, S., y Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(Special Issue 1), 48–53. <https://doi.org/10.26452/ijrps.v11iSPL1.2122>
- Li, K. C., y Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. En K. Li, K. Yuen, B. Wong (eds), *Innovations in Open and Flexible Education. Education Innovation Series* (pp. 3–13). https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5_1
- Martin, F., Sun, T., y Westine, C. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2020.100012>

- Morales Salas, R. E. (2021). El video como recurso didáctico digital que fortalece el aprendizaje virtual. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (77), 186-202. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1939>
- Müller, C., y Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2021.100394>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Nerantzi, C. (2020). The use of peer instruction and Flipped Learning to support flexible blended learning during and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Management and Applied Research*, 7(2), 184–195.
- Park, J. J. (2021). The Future of Flexible Learning and Emerging Technology in Medical Education: Reflections from the COVID-19 Pandemic. *Korean Medical Education Review*, 23(3), 147–153. <https://doi.org/10.17496/KMER.2021.23.3.147>
- Quezada, R. L., Talbot, C., y Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Ramírez-Montoya, M. S., Mena, J., y Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, 77, 356–364. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.010>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reisoğlu, İ., y Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers and Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Tucker, R., y Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904–915. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8535.2010.01138.X>
- Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. In *Learning, Media and Technology* 45(2), 107–114). <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Yazon, A., y Callo, E. (2021). Assessing Teacher's Knowledge, Self-Efficacy, and Practices (KSP) in Adopting Flexible Learning during the COVID-19 Pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 9(1): 136-144. <https://papers.ssrn.com/abstract=3995873>

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage publications.

Para citar este artículo:

Valdivia-Vizarreta, P., & Noguera` I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>