

IGNACIO MUÑOZ DELAUNOY
DAMARYS ROY SADRADIN
[EDITORES]

DESAFÍOS PARA
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN LA ERA DIGITAL



PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN LA «NUEVA NORMALIDAD»: ESCENARIOS DISRUPTIVOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ignacio Muñoz Delaunoy
Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0002-3758-5861

I. PEDAGOGÍA EN LA ERA DIGITAL

La pedagogía es una actividad que ha evolucionado poco a lo largo del tiempo. ¿Qué sabemos? En el último medio siglo han habido avances en investigación que han permitido lograr una ampliación impresionante en el conocimiento empírico y teórico. Hoy sabemos más cosas sobre el fenómeno del aprendizaje de las que se supo nunca. Sin embargo, la mayoría de estas adquisiciones, documentadas en obras como las de Schacter (2001), Brown, Roediger & McDaniel (2014), Lang (2016) o Whitman & Kelleher (2016), han circulado en el micromundo de los especialistas, sin llegar a permear a un profesorado universitario que ejerce la docencia, en el presente, apegándose a protocolos que decantaron siglos atrás.

El docente, efectivamente, sigue comprendiendo el fenómeno educativo en los términos en que lo planteaban los «clásicos» –Piaget, Vygotski, Ausubel, etc.– y sigue ejecutando el acto pedagógico tal como lo modelaron los profesores con los que se formó, con apego a la clase expositiva y una cultura calificativa de evaluación. Por ese motivo se ha acostumbrado a pensar los espacios formativos en términos bastante conservadores: asumiendo que las cosas van a ser, en el futuro, más o menos lo que son ahora.

Pero eso no va a ser así.

La revolución digital que está teniendo lugar desde hace algunas décadas ha cambiado la lógica de funcionamiento de los países, las economías, las sociedades y de cada uno de nosotros, de una manera radical. Está cambiando el modo como niños, niñas y adolescentes, aprenden hoy en día. Por lo tanto,

va a tener que cambiar también el modo cómo se estructura el trabajo al interior de las escuelas, los colegios y las universidades, dejando a todos los que se desenvuelven en esos contextos un poco descolocados.

¿Razones?

Hasta hace unos 20 años atrás estaba muy claro quiénes eran los responsables de definir las «verdades culturales» (los intelectuales), qué instituciones y qué especialistas debían generar el conocimiento y la información relevante (universidades, centros de investigación, etc.). También estaba muy claro quiénes eran los responsables de distribuir ese conocimiento (libros, museos, bibliotecas) y transformarlo en la materia prima para ir formando a las nuevas generaciones (jardines infantiles, escuelas, colegios, institutos, universidades).

Esto ya es cosa del pasado. Los niños y niñas hoy en día están aprendiendo mucho más en internet o entre sus propios pares que en una sala de clase. ¿En qué proporciones? Sabemos, por ejemplo, que la mayoría de los conceptos históricos disponibles en la cabeza de cada niño para resignificar su mundo social, no ha sido obtenido en los espacios formales de enseñanza. Esta realidad no es distinta en el caso de los estudiantes post-secundarios que ingresan a la educación superior, que suelen comprender los fenómenos abordados en sus cursos aplicando marcos de sentido e ideas previas que fueron adquiridos en la calle, en los nuevos medios o en la televisión.

Estas tendencias, que se venían dando de manera acusada, se van a ver acentuadas como resultado de la pandemia, en términos que vamos a analizar en este artículo.

¿Qué implica esto? Tendrá que comenzar a cambiar todo ese contexto que rodea al acto educativo, que está estructurado en torno de la lógica del *cara a cara* que se produce en el aula. Esto va a suceder a medida que estos mundos cerrados comiencen a ser minados por la educación *online* o *blended*, que se viene desarrollando desde hace rato sin que las instituciones tomen nota del fenómeno¹.

La educación a distancia, efectivamente tiene una genealogía larga. Los primeros cursos universitarios se dictaron a principios del siglo XIX, en la Universidad de Chicago (McKenzie, Garivaldis, & Dyer, 2020, p. viii). Desde esa etapa seminal en adelante ha habido distintas fórmulas para ejercer una

¹ Se usan distintas expresiones para referirse a la educación a distancia, en su sentido más contemporáneo. En este artículo vamos a asumir como propia la acepción propuesta hace algunos años por Moore y Kearsley: la formación online se debe entender como un tipo de docencia en que «la enseñanza ocurre normalmente en un lugar diferente al lugar en que se produce el aprendizaje, siendo necesario que exista una comunicación mediada por tecnología y una organización institucional especial» (Moore & Kearsley, 2012, p. 2).

docencia, mediada por tecnología, que se proyecta más allá de los campus universitarios. Pero, aunque se trata de una área de desarrollo de larga data, su presencia objetiva al interior de este sector se ha vuelto crítica en las dos últimas décadas, que han visto a la modalidad *online* crecer como la espuma, seguida de la *blended*.

Es una tendencia que llegó para quedarse.

En Estados Unidos la tasa de crecimiento en educación a distancia registró aumentos por varios años consecutivos, desde principios del siglo actual, evidenciando una aceleración a partir del 2012, que fue el año en que los pregrados llegaron a su meseta y empezaron a vivir una etapa de reducción en el ritmo de expansión que se ha mantenido en los años siguientes (Seaman, Allen & Seaman, 2018, pp. 3-5). Como resultado de esto el *online* ha adquirido una presencia inusitada. Uno de cada cuatro alumnos desarrollaba una parte de sus clases en educación superior, hacia el 2018, bajo una modalidad *online* o *blended* (Steele, Holbeck, & Mandernach, 2019, p. 4), recibiendo una formación que evidenciaba los efectos esperables de un crecimiento que se había dado demasiado rápido. Todo esto ha impactado en indicadores que preocupan mucho a las dirigencias universitarias: las tasas de deserción al primer año oscilan entre 26% y un 50%, en países como Brasil, por dar un solo ejemplo (Araújo Da Silva & Behar, 2020, p. 5).

Esto se debe, entre otras razones, a que el *online* se encuentra en una especie de *no lugar*, porque no existe un reconocimiento interno en el ecosistema de la educación superior sobre su relevancia. Para la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria, efectivamente, la única experiencia académica que cuenta está asociada al *cara a cara* que se materializa en los espacios físicos del mundo presencial. El *online* es percibido como una variante de la educación *no formal*, sin legitimidad (Mishra, Gupta, & Shree, 2020, p. 2).

Lo que pasa a nivel macro, pasa también en el campo más restringido de la educación, que es un área disciplinar que todavía no ha transformado este tipo de pedagogía en el motivo de una reflexión especializada. Las universidades enfrentan esto sin contar con teoría propia sobre la docencia en entornos virtuales, sin poner cabeza a los diseños instruccionales de sus programas y sin apoyar procesos de profesionalización de un profesorado que no ha integrando a su quehacer las buenas prácticas sistematizadas en numerosas publicaciones (Boettcher & Conrad, 2016; Ko & Rossen, 2017; Nilson & Goodson, 2017; Linder & Hayes, 2018; Darby & Lang, 2019). Lo más preocupante de todo tiene que ver con la ausencia de ese elemento de *identidad profesional*, a nivel del cuerpo académico, que es clave para lograr la calidad al ejercer la docencia.

Esta falta de reconocimiento sobre la importancia de este tipo de pedagogía no solo cruza a las instituciones, sino que también afecta a los propios protagonistas del acto educativo.

Los estudios disponibles demuestran que, aunque el *online* ha llegado a acercarse al presencial en términos de su efectividad pedagógica, todo el mundo piensa que funciona peor. Dos de cada 10 docentes, por ejemplo, dan por sentado que el estudiante de un curso *online* no va a aprender lo mismo que uno que completa esa misma actividad curricular en forma presencial. Lo mismo pasa con los estudiantes, pese a la realidad que confrontan a diario. Eso se ve reflejado en las tasas globales de retención de los programas online que suelen ser entre un 10% y un 20% más bajas que las asociadas a los cursos presenciales (Nilson & Goodson, 2018, pp. 3-4).

Hay un *issue* aquí.

Sabemos qué es ser un buen profesor en un aula universitaria. Se necesita tener conocimiento de la materia, dominio de herramientas pedagógicas para dinamizar una clase, nociones acerca de cómo son y cómo piensan nuestros estudiantes. Sabemos que necesitamos hablar bien, ser empáticos, motivadores y comportarnos como modelos. Estas ideas se ven respaldadas, además, por los *ejemplos* de excelencia que cada uno ha tenido al frente, enseñándonos cómo abordar distintas tareas. Pero, ¿qué es ser buen profesor cuando se está detrás de una pantalla? ¿Cómo diferenciar ese rol del que cumplen los tutores administrativos que dinamizan foros o atienden las consultas de los alumnos? ¿Qué sabemos acerca del modo como se construyen los cursos o se planifica el trabajo pedagógico al interior de las plataformas? La labor de preparar las clases, en estos casos, no es obra del profesor que dicta el curso. Esto es así porque el diseño instruccional normalmente es obra de otros especialistas, apoyados por proveedores externos que elaboran los videos, infografías y los distintos recursos de aprendizaje. Lo que tenemos al frente, más que un discurso pedagógico individual, es una construcción colectiva a la que tenemos que sumarnos, a veces sin estar tan de acuerdo.

No existen acá los mismos espacios para la instrucción, la mediación o el intercambio con los estudiantes que nos encontramos en las salas de clases con sus paredes y sus estructuras disciplinares convencionales. Faltan esos elementos de *presencia* o interacción social que se dan en las instituciones educativas, que siguen funcionando hoy como en el medioevo: salas de clase con asientos dispuestos para escuchar una lectura o clase expositiva, con timbres o campanas para marcar los ritmos de la rutina diaria, puertas y sistemas de control para evitar la libre movilidad de los estudiantes (recintos que parecen cárceles, en el fondo...).

Eso implica algo un poco preocupante: los niños y jóvenes actuales, como ninguna generación anterior, se están formando solos, tomado la información de internet, del cable, de sus pares, de lo que está a su disposición en el mundo digital (que los profesores no conocen tan bien como sus alumnos).

Para mediar más activamente el proceso formativo, los docentes van a tener que preocuparse de los procesos de aprendizaje que se dan en los espacios formales e informales, cualesquiera sean ellos:

- Van a tener que pensar menos en términos de «contenidos expertos» y de «disciplinas científicas», y van a tener que pensar más en términos de «competencias» y «mercados».
- Van a tener que aprender a dominar, al mismo tiempo, las herramientas y los códigos de comunicación propios de la era digital, para poder encontrarse con sus estudiantes, usando el lenguaje que ellos consideran natural y también para comenzar a dominar los nuevos espacios de aprendizaje que vamos a tener en el siglo XXI, necesariamente distintos a todos los conocidos.
- Van a tener que cambiar sus prácticas docentes, si quieren tender un puente de comunicación con los *centennials*: lo que hacen los docentes hoy en día, incluso cuando dictan clases sincrónicas en el cara a cara o por Zoom o Teams, no se diferencia mucho de lo que se viene haciendo desde hace siete siglos con las clases expositivas, centradas en el saber, lo cognitivo y coronadas por instancias evaluativas calificativas que no forman.

Implica más cosas.

¿Qué va a pasar con la universidad cuando todo esto avance?

2. VENCER LAS RESISTENCIAS CULTURALES

Las universidades miran con distancia lo *online*, en Latinoamérica, por un tema cultural. Esa distancia es mayor en las zonas poco urbanizadas y conectadas con el mundo. Es menor en el caso de las ciudades grandes, especialmente las que tienen una matriz social cosmopolita. El problema es que han mirado con recelo algo que *no conocen* bien, tomando como base las primeras experiencias con la modalidad en los 80's o 90's, todas ocurridas cuando este tipo de educación daba sus primeros pasos y evidenciaba limitaciones importantes.

Tiempo atrás, efectivamente, las páginas web se abrían lentamente por el ancho de banda. Contenían, además, poca información que no competía con la que ofrecían los soportes tradicionales (charlas magistrales, libros, etc.). Lo mismo pasaba con los primeros Learning Management System (LMS), que tenían problemas con el *streaming* y las opciones más avanzadas de la multimedia, y eran usados de una manera *amateur* porque nadie sabía realmente como ejercer la docencia en forma asincrónica.

En los programas online que se dictaba en esos años, la eficacia pedagógica era discreta. La mayoría de los estudiantes no se tomaba en serio estos estudios. Sin las restricciones que plantea el formato presencial, abandonaban los cursos con facilidad porque todavía no existía esa cultura de la autorregulación que se necesita para operar en un contexto en que el propio alumno es quien debe tomar decisiones con relación a su proceso de aprendizaje.

Pero las cosas cambiaron al surgir un *online* de segunda generación que se nutrió de la experiencia acumulada por desarrolladores, investigadores y académicos, acerca del modo en que se puede lograr un aprendizaje sin tener al frente a un profesor. Hoy en día dominamos los códigos de este tipo de enseñanza hasta tal punto que estamos logrando resultados equivalentes a los que obtienen programas presenciales, a costos más bajos. Estos avances, sin embargo, son algo dispares. El *online* es débil en educación preescolar y escolar que es un área en que predomina una tradición pedagógica centrada en los contenidos. Predominan en ese nivel docentes que se resisten a delegar poder en el alumno, y con alumnos que tienen problemas para asumir responsabilidades con sus estudios (y sus vidas, en general). En educación superior el escenario es distinto. Nos encontramos allí con un cuadro dicotómico. Tenemos, por un lado, un *online* de pregrado que ha crecido en forma acelerada, aunque las tasas de aumento han tendido a estancarse, debido a que prevalece un estudiantado más parecido al escolar (que no sabe manejar bien las horas de trabajo autónomo, lo que repercute en indicadores de logro académico, con impacto sobre los procesos de acreditación). El cuadro es distinto con el segmento del *working adult* que se está transformando en el más dinámico en educación superior, a nivel de matrícula, pero también en el terreno de la calidad.

Las razones son más o menos obvias. El mercado exige a los profesionales de distintas áreas actualizar la formación que recibieron en el colegio y la universidad, que es muy teórica y está desconectada de las necesidades del mercado laboral, con una formación más instrumental, más práctica, basada en el modelo por competencias. Eso solo se puede alcanzar a través de programas de prosecución de estudio, cursos, diplomados o posgrados, donde nos encontramos con itinerarios formativos que ofrecen *la única solución* que es compatible con los proyectos de vida de estos estudiantes:

- La formación *online* se puede conciliar con los tiempos destinados al trabajo y la familia porque cada estudiante elige cuándo y dónde estudiar.
- Opta por esta modalidad el *alumno ideal*: adultos que pagan por sus estudios, que se saben autorregular y entienden estas oportunidades

formativas como un medio para lograr mejoras en el desempeño laboral o ascensos.

- Estos programas suelen ser, además, más prácticos. En lugar de relevar contenidos, que ya manejan los estudiantes, están orientados al desarrollo de competencias, destinadas a ser movilizadas en contextos auténticos y diversos.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿qué va a pasar con las universidades cuando quede en evidencia que la docencia basada en tecnología, es más potente para generar aprendizaje y mucho más barata? ¿Qué va a pasar, en el futuro que viene, con la universidad, como espacio físico, como estructura burocrática y con la función docente, en sí misma?

Nosotros, que estamos *dentro* de la industria, sabemos que la brecha que existía, entre docencia presencial y *online*, con ventaja para la primera, se está atenuando. Sabemos que hay áreas en que se están logrando resultados similares o superiores a los del *cara a cara*, sin que el docente tenga tanto protagonismo. Sabemos, además, que estamos en una etapa muy inicial en la maduración de este tipo de pedagogía, en la que se trabaja los resultados de aprendizaje a través planificaciones intuitivas, a cargo de profesionales que no dominan los códigos de la educación *online*. Es decir, sabemos que hay un espacio de mejora enorme, todavía por alcanzar.

El problema es que *hasta la pandemia nadie más estaba al tanto de estas cosas*. Para la mayor parte de los académicos, estudiantes y sus familias, el *online* sencillamente *no era una alternativa*.

Esos prejuicios siguen vivos. Pero la pandemia los ha atenuado, porque millones de personas que estaban acostumbradas a usar la tecnología en su vida cotidiana, pero no en los espacios de formación, han tenido que cambiar sus ideas previas, al verse confrontados con escenarios forzados de transformación digital. Lo que ha ocurrido, de facto, es que se han podido dar cuenta de que se trabaja más y mejor usando Zoom, Teams o Meets, que vienen acompañados de herramientas que mejoran la productividad (Drive, OneDrive, etc.). Se han podido dar cuenta de que hay más reuniones al día, más cortas, en las que se toman las decisiones más rápido y mejor. Se han podido dar cuenta de todo lo que se puede hacer en un día, sin perder tiempo en los traslados de un lugar a otro y sin tener que destinar tanto tiempo al *back office* que se hacía en las salas de espera de las reuniones propias de los mundos corporativos.

Lo que ha pasado, en un plano general, ha pasado también en el contexto educación. Los miembros de esta comunidad han podido descubrir las posibilidades que ofrece la tecnología cuando se la incorpora a las actividades

de enseñanza-aprendizaje, incluso cuando se utiliza todo esto de una manera tan exploratoria, como ha pasado en estos tiempos de emergencia.

El Covid-19 ha hecho que todo cambie. La experiencia práctica de 1,6 billones de estudiantes, con sus profesores al frente y sus familias detrás, ha tenido de dulce y de agraz. Pero al hacer el balance lo que constatamos es que se ha movido el cerco y ha sido posible que se socialice un secreto que antes estaba en manos de un puñado de instituciones, no siempre las eminentes: el *online* funciona...

¿Consecuencias de corto y mediano plazo de esta ruptura de paradigmas?

La pandemia obligó a miles de instituciones de educación superior que no tenían contemplado el *online* como una opción formativa, a adoptarlo por un tiempo prolongado, venciendo las barreras culturales. Muchas de ellas han descubierto que esta modalidad de enseñanza les permite ofrecer buena educación y sin duda la van a transformar en un activo permanente. Lo que se puede anticipar, como resultado de esto, es que la oferta online se va a expandir en forma exponencial, debido al ingreso masivo de universidades a este mercado, que se va a dar al mismo tiempo que se acentúa un proceso que se analizará en el apartado siguiente: la incorporación de una serie de instituciones que no son universidades.

Eso va a ayudar a que se produzca una especie de alineamiento interno, en torno a niveles decisionales que antes estaban cruzados, lo cual es esencial para que la educación a distancia deje funcionar bajo el alero de áreas de negocio y se arraigue en las estructuras académicas de cada universidad.

Antes de la pandemia los abogados de la tecnología se desenvolvían en las áreas financieras o de logística. Promovían el *online* porque percibían que se plegaba bien al cambio que comenzó a vivir la educación superior, a partir del momento en que se puso al centro de todo estudiante y las necesidades del medio, por sobre los saberes disciplinares. Esta visión instrumental de la universidad, como generadora de capital humano avanzado, parecía casi a la medida de una modalidad orientada al desarrollo de competencias, que tenía como norte siempre las exigencias del mundo del trabajo².

Esta visión esencialmente *economicista* de la educación superior ha sido uno de los factores que ha ayudado a transformar el *online* en prioridad para los equipos directivos de los planteles, por su alineamiento natural con el mundo del trabajo y porque se ha asumido que esta modalidad puede

² La tendencia a la instrumentalización de la educación superior, lamentan los especialistas del Center for Research in Digital Education de la Universidad de Edimburgo, es un elemento definitorio de la identidad del *online* que existe hoy. Las cosas podrían, sin embargo, ser distintas, si las instituciones tomaran la decisión de romper ataduras con el paradigma pragmático que se ha impuesto (Bayne, Evans, Ewins, Knox & Lamb, 2020).

ser un medio eficaz para detener el espiral creciente de costos provocado por la masificación de los estudios universitarios. El problema es serio. Nos encontramos frente a un mercado que evidencia patrones un poco extraños, porque el aumento en la competencia no provoca caída en los costos, como pasa con otros sectores de servicios. Esta dinámica no se va a modificar con el correr del tiempo por dos razones que se potencian entre sí: las políticas públicas buscan someter al sector a estándares comunes de calidad, exigiéndole invertir en infraestructura, recursos humanos, investigación, extensión e internacionalización, con fuerte impacto sobre las finanzas; el mismo efecto se produce por la necesidad que tienen las universidades de diferenciarse en un mercado muy competitivo, destinando recursos para potenciar áreas de valor y para lograr posicionamiento.

¿Resultados? El imperativo de la calidad ha generado un espiral de costos que ha terminado transformando el tema financiero en uno de los más complejos para la mayoría de las instituciones³.

Lo que ha pasado, como resultado del Covid, es que esta lógica instrumental se ha expandido. Todas las instituciones saben, hoy en día, que al trasladar los procesos formativos a un LMS, en forma total o parcial, los costos globales en infraestructura y personal caen de manera exponencial. Saben que puede avanzarse con esto porque la resistencia que ha tenido la comunidad universitaria con relación a la educación a distancia ha disminuido. Han visto, además, que el Talón de Aquiles que tiene esta –algunos indicadores académicos que impactan negativamente sobre los procesos de acreditación–, pueden reducirse si se aplica políticas de retención como las que se han protocolizado en las instituciones que están recibiendo estudiantes que son parte de las primeras generaciones en educación superior.

La consecuencia de esto ha sido interesante: la pandemia ha provocado el alineamiento aludido más atrás entre las ideas de los entusiastas de las áreas administrativas, y los distintos liderazgos académicos, que han podido ver las bondades del *online*, incluso en áreas inimaginables, como las relacionadas con las prácticas. Lo que se ha podido advertir es que hay ámbitos en los que la presencialidad es irremplazable (laboratorios, seminarios, espacios de socialización de alumnos). Pero hay otros en que el *cara a cara* se puede sustituir, delineándose una especie de convicción bien general que vamos a

³ En este mercado tan competitivo, comenta Derek Bok, expresidente de la Universidad de Harvard, las universidades necesitan invertir en «calidad» para poder atraer estudiantes y a filántropos: tienen que contratar cada vez mejores docentes e investigadores, pero también tienen que invertir en buenas salas, bibliotecas, instalaciones deportivas, laboratorios o casinos. Eso ha hecho que los costos de las carreras universitarias registren un alza progresiva que no hay cómo detener (Bok, 2013, pp. 95-96).

analizar en el apartado siguiente, a favor de los modelos híbridos, para el futuro de la educación superior.

Lo que podemos anticipar, resumiendo, es que el contexto bajo el que estamos va a ayudar a quebrar una tendencia histórica a la concentración en la oferta. Antes de la pandemia, efectivamente, el crecimiento de la educación *online* era liderado por un número reducido de instituciones: cerca de la mitad de los estudiantes en Estados Unidos pertenecía al 5% de las instituciones, especialmente a las con fines de lucro, que habían sido las más agresivas en este mercado (Seaman, Allen & Seaman, 2018, p. 3).

Esta tendencia se va a revertir. Como comentan Sarbottam Bhagat y Dan J. Kim:

«... esta pandemia nos ha hecho cuestionar la forma de impartir educación, el tiempo y lugar en que ello se hace, el papel de las instituciones educativas en la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida y la línea de división que trazamos entre los estudiantes convencionales y los estudiantes en línea. Es hora de comenzar a abordar el tema de resiliencia digital que evidencian los sistemas educativos, con sus fortalezas y debilidades, para hacernos cargo de la demanda emergente de aprendizaje en línea o a distancia, y para poder levantar una oferta de capacidades y competencias que transforme la experiencia de enseñanza-aprendizaje en algo rico y orientado por valores, para beneficio de todos los estudiantes» (Bhagat & Kim, 2020, p. 4).

La marcha del *online*, que había detenido un poco su ritmo de expansión, va a ser retomada. Y este pequeño mercado (un 2% del mercado de la educación superior), se va a volver mucho más desafiante (Bhagat & Kim, 2020, p.2). El único límite que tenemos de momento son las políticas públicas y las agencias acreditadoras, cuyos estándares y criterios están adaptados para los contextos presenciales, en pregrados, doctorados y magíster, actuando como un freno a las formas menos convencionales de enfrentar la labor formativa. Si se despeja este escollo, puede producirse una reconfiguración del área, impulsada por la irrupción de nuevos actores, muchos de los cuales no van a venir del mundo de la educación o la cultura.

¿Qué va a suponer todo esto? ¿Qué escenarios podemos vislumbrar para la educación superior, en la post pandemia? En el apartado siguiente vamos a hacer un trabajo proyectivo, que se hace cargo de tensiones que ya están más o menos claras.

3. EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL «AFTER»

¿Cómo van a ser las cosas cuando se imponga la «nueva normalidad», se preguntaba un grupo de expertos, convocados por The Economist, a fines del 2020?: «Las grandes problemáticas como la educación, la salud, la energía, la seguridad, la política, la destrucción de la clase media, se vuelven centrales, toman los reflectores y se desarrollan soluciones por parte de las empresas tecnológicas. Se invierten grandes capitales en hacer el bien, mientras que se resuelven los problemas globales. Habrá emprendimiento social en su máxima expresión con resultados económicos muy sustanciosos» (The Economist, 2020).

3.1. Imposición de los modelos híbridos

¿Qué va a pasar con la actividad docente cuando se abran los campos universitarios, se preguntaba el *hinterland* de las universidades en el momento en que comenzamos a escribir este libro, en medio de la pandemia?

En la «nueva normalidad» vamos a volver a la presencialidad. Pero las cosas no van a ser como antes. Durante un tiempo, por razones prácticas, se va continuar con modelos *blended*. Esto va a ser así porque los alumnos van a retornar a las aulas, pero no todos a la vez, para mantener bajo control la densidad de alumnos en cada espacio físico. Eso nos va a obligar a implementar fórmulas para brindar soluciones a los que vienen al campus y a los que se quedan en la casa. Esto va a tener un efecto bien interesante: los docentes van a tener que pensar muy bien, por primera vez, en las actividades que deben desarrollar los estudiantes fuera de su sala de clases, para hacer que las cosas funcionen razonablemente bien.

Lo más interesante, sin embargo, va suceder *dentro* de la sala de clase, porque los académicos van repoblar sus espacios trayendo consigo algo de lo que experimentaron durante su inmersión de varios meses en el mundo *online*, y van a encontrar maneras de incorporar algunos de estos elementos en el *cara a cara*. Seguramente van seguir empleando herramientas como Zoom, Padlet, Quizlet y tantas otras. La transferencia con mayor impacto, sin embargo, no va tener que ver con los objetos tecnológicos en sí mismos, como con los modelos de enseñanza y evaluación que subyacen a su uso en los LMS. ¿Qué es lo que prevalece en el *online*? Nos encontramos allí con propuestas que transfieren poder al alumno y que se hacen cargo de los dos grandes postergados de la pedagogía tradicional: las actividades prácticas desplegadas en las horas de trabajo autónomo y las estrategias activas

inspiradas en la filosofía del «aprender haciendo», que son fundamentales para el logro de la comprensión profunda y el desarrollo de competencias.

James M. Lang (2020), comparte su experiencia:

«Nunca antes había impartido clases en línea. Tuve que transformar en solo diez días mi curso de Literatura Inglesa, que dictaba tres veces por semana en una sala de clase, en uno en el que todos nuestros encuentros iban a estar mediados por pantallas... Para mi sorpresa, encontré esta aventura estimulante porque me permitió explorar nuevas prácticas de enseñanza. Había sentido curiosidad por la enseñanza a distancia por años y me preguntaba cómo se podría comparar esto con la experiencia que tienen los estudiantes en un aula tradicional. Descubrí que algunas de las prácticas de enseñanza que tuve que experimentar resultaron muy efectivas para mis estudiantes. Continuaré usándolas cuando regrese al salón de clases presencial. Sospecho que la misma transformación van a vivir, en el mundo post-pandémico, muchos de esos cursos que se imparten en aulas atiborradas de cuerpos humanos, en la escuela secundaria y la universidad».

Lo que comenta Lang, al final de esta cita, va a ser regla para muchos. Esto va a impactar, con toda probabilidad, en cómo se aborda la labor del *back office*, que es la base para la pedagogía de calidad: los profesores, en lugar de planificar los contenidos que van a exponer, las preguntas que van a plantear a los alumnos en sus clases o sus pruebas, deberán preocuparse de plasmar en el syllabus o guía de aprendizaje las actividades y tareas de *sus alumnos* en el contexto de la asignatura, calculando bien los tiempos de trabajo, en la clase lectiva y fuera de ella, haciendo real ese concepto de crédito transferible (SCT), que se ha asumido de manera solo declarativa.

En el largo plazo, esta solución de transición, podemos anticipar, se va a transformar en el nuevo canon: en la universidad del futuro, lo que va a dominar son modelos híbridos, que aprovechan las ventajas de los dos mundos, en beneficio del aprendizaje. Las clases teóricas se van desplegar preferentemente en el *online*. Las actividades prácticas y las de socialización se van a realizar en un *offline*, en espacios físicos distintos a los actuales, que están adaptados al modelo decimonónico. Esto va a tener impacto sobre la estructura gruesa de los planteles, porque seguramente se va a necesitar menos oficinas, campus más reducidos, con mucha presencia de tercerización (los planteles van a subcontratar servicios, laboratorios o infraestructura a proveedores externos, amplificando una tendencia que ya se está dando).

¿Cómo enfrentar todo esto?

Va a ser necesario, como punto de partida, que los miembros de la comunidad docente reestructuren sus esquemas mentales.

El académico actual, incluido el que dicta clases *online*, concibe lo digital como una especie de dimensión paralela, en la que suceden cosas que no se pueden dar en el mundo análogo. El problema es que esta idea de un *aquí* y un *allá*, que está en la cabeza de los docentes, no lo está en la de sus estudiantes. Los niños, niñas y jóvenes, efectivamente, no experimentan la realidad de esta manera, porque para ellos no hay barreras entre lo análogo y lo digital. Las dos esferas, por el contrario, se funden y confunden, porque ellos tienden a vivir la experiencia, en sí misma, como si fuera *blended*: ellos construyen su identidad social en la red; allí se relacionan, se comunican, se entretienen, se organizan, se informan y se forman; pero luego todo eso lo proyectan, de manera natural, al mundo real, transformado en reuniones, relaciones, actividades, movilizaciones o experiencias de aprendizaje. No se trata, como se ve, de que los objetos tecnológicos estén incorporados a cotidianidad, para *millennials* y *centennials*. Por momentos pareciera como si ellos tendieran a experimentar lo real, en términos de lo virtual, como si todo lo que pasa en el mundo físico estuviera organizado como un video juego o una serie de Netflix, que pueden adelantar o retroceder a voluntad, usando las teclas de un control remoto.

¿Qué podemos aventurar, cruzando datos?

Los ambientes de aprendizaje del futuro van a tender a adoptar la lógica de funcionamiento de la mente de los niños y niñas, más que la de sus docentes. Las esferas o modalidades se van a traslapar: la educación a distancia va a incorporar esas lógicas inmersivas de los video-juegos, va a aprovechar el potencial que ofrece la inteligencia artificial y las redes sociales; va a incorporar un lenguaje multimedia vectorizado tan espectacular como el de las películas animadas de última generación; por contrapartida, una parte de las experiencias que se viven en el mundo de los bits, bytes y vectores se van a proyectar a los espacios offline, conformándose como resultado de esto un solo contexto experiencial para el estudiante.

Esto último va a ser lo más novedoso, porque las actividades presenciales se van a tener que transformar internamente, perdiendo su esencia. Los alumnos vendrán al campus con intermitencia a desarrollar actividades formativas que den sentido a lo que se ha aprendido, en forma autónoma; se juntarán para fortalecer los tejidos sociales que han construido al interior de las comunidades de aprendizaje y para realizar un trabajo específico con esas competencias genéricas que van a ser fundamentales para enfrentar los contextos laborales cambiantes del siglo XXI.

Se van a encontrar con espacios físicos distintos a los actuales, que van a estar rodeados de objetos tecnológicos, dispuestos en escenarios que intentan reproducir contextos reales. Y allí no tendrán lugar clases magistrales, sino talleres, experimentos, seminarios, coloquios o simulaciones.

¿Otro desafío? El docente se va a tener que transformar en uno de los profesionales más conectados con la tecnología, porque el lenguaje digital va a devenir en una especie de lengua universal para el aprendizaje. Su función, de paso, tendrá que cambiar. Va a tener que dejar de ser un maestro que dicta lecciones, y transformarse en un mediador con capacidad para incidir en lo que están haciendo los jóvenes en la universidad, pero también en esa especie de *far west* que es el mundo digital, al cual ellos destinan hoy sus mejores momentos. Tendrán que aprender, por cierto, a colonizar ese territorio de libertad, porque lo que sucede ahí, en la actualidad, no tiene que ver con el aprendizaje, por una razón muy clara: los jóvenes no tienen capacidad, por sí solos, para transformar la información que está disponible en todas partes, en las competencias que van a necesitar para desenvolverse en el mundo real, fuera de la universidad.

3.2. Cambio en las estrategias de enseñanza y en los planes de estudio

Las universidades van a vivir un terremoto grado 10 asociado a la adopción del *online* como modalidad de enseñanza dominante para el segmento del *working adult* (y como modalidad cada vez más importante para los pregrados). Van a vivir un remezón similar con relación a las estrategias de enseñanza, obligadas a hacer real una promesa de cambio planteada varias décadas atrás, cuando hicieron propias variantes del modelo por competencias, con su foco en el alumno y en las necesidades del medio.

Esta visión de la educación superior, que deja de lado el saber contemplativo, para asumir como prioridad la formación de profesionales con capacidad de usar sus aprendizajes para incidir en el mundo real, ha inspirado los modelos educativos de todas las instituciones.

Pero esto es solo declarativo hoy en día, porque los profesores universitarios siguen funcionando como si nada hubiera cambiado. Saben que hoy no basta con centrarse en los contenidos disciplinares, cuando dictan las clases. Saben que tienen que adaptar esos contenidos para transformarlos en un vehículo de aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar las destrezas intelectuales y actitudinales que son necesarias para integrarse en contextos laborales de manera exitosa, más allá de la sala de clases. Pero, aunque saben todas estas cosas, siguen sin asumir el enfoque por competencia, con su énfasis en las metodologías activas, dentro del aula universitaria; siguen sin conocer lo que pasa en los contextos laborales a los que se van a incorporar los estudiantes, en un plano práctico; siguen mirando en menos, resumiendo, la labor pedagógica y todo lo que los aparta de su visión academicista.

Eso se nota en los pregrados, que tienen poca conexión con la vida real, porque son entendidos como elementos identitarios, que no pueden ser puestos al servicio de intereses prosaicos. Este espíritu se ve plasmado en los itinerarios formativos que suelen ser más extensos de lo necesario y más teóricos que prácticos. ¿Razón? Estas carreras o programas se han vuelto la principal fuente de generación de recursos para instituciones que tienen que financiar infraestructuras, burocracias, áreas de investigación o extensión. Hay además otro freno para la innovación a nivel curricular: el *peso de la noche* (un cierto conservadurismo que domina en un área que no ha tenido la capacidad para adaptarse).

Esto se entiende muy bien al hacer un clic a un grado específico, que es ilustrativo de la regla general: el magíster.

Hasta hace algún tiempo atrás era un grado muy apreciado, que era asumido como una prueba de valor para quienes querían iniciarse en la vida académica. Con el correr del tiempo, sin embargo, este rol fue asumido por el doctorado, como estructura formativa habilitante en el campo científico. Como resultado de esto el magíster tuvo que ir orientando su carácter, ajustando sus planes de estudio para potenciar la reflexión y el trabajo indagativo, pero incluyendo en medio de todo esto elementos formativos más conectados con las necesidades del mercado. Surgió, como resultado de esto, un magíster cuyo propósito es dotar a los alumnos de mejores herramientas para desenvolverse en el contexto laboral y lograr ascensos, a través de itinerarios formativos un poco ambivalentes que combinaban elementos de la tradición antigua con la nueva.

Esto permitió a las universidades transformar a sus magísteres en un área de desarrollo, que les ayudó a paliar las mermas provocadas por el estancamiento de los pregrados, en términos financieros. El problema es que a partir del momento en que estos programas dejaron de ser un grado propiamente dicho y se convirtieron en una instancia de capacitación *perdieron en parte su sentido*.

El magíster que existe hoy, efectivamente, es un grado con desventajas. Se trata de un programa que exige al estudiante dedicar una parte importante de su tiempo y de sus ingresos, obligándolo a endeudarse. ¿En qué proporciones? El 40% de la deuda por concepto de educación se origina en los posgrados, en Estados Unidos⁴. Y a cambio de eso, ¿qué obtienen los egresados? Tiempo atrás los magísteres aportaban ventajas competitivas a

⁴ El dato es preocupante, comenta Jeffrey J. Salingo, antiguo editor de The Chronicle of Higher Education, tomando en cuenta que los estudiantes de posgrados representan solo un 14% de la matrícula en educación superior (Salingo, 2017, edición electrónica sin número de página).

quienes querían postular a un cargo. Pero al hacerse masivos dejaron de ser un bien escaso que puede garantizar la empleabilidad.

Para mantener su vigencia lo que han hecho los sistemas universitarios es enfatizar su carácter ‘profesionalizante’, orientándolo al desarrollo de herramientas destinadas a potenciar el desempeño laboral. Es una solución ‘en construcción’ porque este grado todavía conserva elementos propios de la cultura academicista de su origen, lo que se ve reflejado en planes de estudio enciclopédicos que promueven una formación más teórica que práctica. Eso lo perciben las empresas que reprochan a las universidades el estar formando egresados que manejan mucha información, pero que tienen pocas competencias que pueden ser movilizadas en contextos diversos y auténticos.

Lo mismo está pasando con las «carreras».

El problema es que lo que nosotros *no estamos entendiendo bien*, una serie de instituciones orientadas al segmento del adulto de trabajo, como Linda.com, Khan Academy, next-u o los llamados *bootcamps* o campos de entrenamiento (como General Assembly o la Flatiron School, entre otros), lo están abordando con creatividad y pertinencia.

¿Qué ofrecen estas instituciones que operan en educación superior, muchas de ellas orientadas a la modalidad *online*? Por un costo más bajo, brindan al estudiante programas más cortos, con una estructura curricular abierta y flexible, porque operan como los cubos Rubik, permitiendo a los alumnos definir sus propios itinerarios formativos. Se trata de programas, además, más instrumentales, lo que los hace fuertes en ocupación.

Este atributo es algo que estos operadores saben destacar. En la publicidad de la Flatiron School, por ejemplo, se comparte los resultados de estudios que son encargados a una consultora independiente, relacionados con empleabilidad, que es el atributo que ellos destacan. En el reporte correspondiente al 2020 se informa que el 32% de los graduados obtuvieron una colocación en los primeros 30 días, mientras que el 47% lo consiguieron en los primeros 60 días y el 86% al término del año (Flatiron School, 2020, p. 68).

Lo más interesante de estos programas, insistamos, es su plan de estudio. No hay tensión allí entre la teoría y la práctica, porque todo lo que no sirve se elimina. Y es mucho: una parte significativa de las asignaturas, contenidos o actividades que abundan en el plan de estudios típico de pregrado o posgrado no son relevantes para el desarrollo de las competencias profesionales que demanda el mercado. ¿Qué empleador necesita, por ejemplo, un profesional o un empleado que domine los fundamentos de las matemáticas avanzadas o la poesía latinoamericana? La cantidad de contenidos innecesarios incluidos en las carreras y los másteres es sorprendente. Es esa la razón en la que se fundamentan los *instructores* que dictan estos programas para jactarse de que en pocas meses sus estudiantes pueden aprender más cosas útiles que

estudiando pregrados de cuatro años. Lo interesante es que los juicios de estos *bootcamps*, con su modelo de entrenamiento acelerado, están siendo compartidos por un medio que absorbe sus egresados con rapidez, en algunas ocupaciones, dejando clara una tendencia: cada vez va a ser más grande el número de empresas que aceptan candidatos sin estudios universitarios.

En el mundo que se va a desplegar más allá de la pandemia, como consecuencia de esto, será necesario romper las ataduras con las que se ha concebido carreras y programas, pensando en opciones como las que están impulsando instituciones como la Universidad Andrés Bello de Chile, con sus programas de prosecución, que reconocen estudios y aprendizajes previos, o instituciones como Stanford, con carreras que pueden ser completadas en ciclos más amplios que el estándar, que son compatibles con el itinerario de vida de las personas (Muñoz, 2020).

La necesidad de enfrentar todo esto con un espíritu rupturista se hace evidente por un segundo motivo: es posible que el territorio que ocupan las universidades se vuelva interesante para los actores que han liderado la nueva economía.

3.3. La irrupción de los start up tecnológicos en educación superior

El mercado de la educación *online* es tan prometedor que parece inevitable que ingresen operadores, distintos a las universidades, como los descritos en el apartado anterior. Hasta ahora se ha tratado de empresas de tamaño mediano, con arraigo local y poco capital, que aprovechan la libertad que tienen para hacer cosas que no pueden hacer las universidades. En los tiempos que vienen, post pandemia, este mercado se va a ampliar, debido a la incorporación al ecosistema de la educación a distancia de 1.600 millones de niños, niñas y jóvenes, que es la cifra de estudiantes que se han visto obligados a experimentar esta modalidad de enseñanza. Lo que se puede anticipar, como resultado del estímulo que va a suponer esto, es el inicio de un ciclo expansivo para la educación a distancia, que debiera detonar el interés de *start up* tecnológicos y plataformas, que hasta ahora se han mantenido al margen de esta prometedora área de negocios. Esta posibilidad parece bastante cierta considerando lo descrito en el apartado anterior: las universidades actuales enfrentan una crisis de sentido que es percibida por el medio (servicios educativos costosos, con niveles decrecientes de efectividad, que se manifiestan en bajas tasas de titulación y problemas con la empleabilidad de los egresados); esta crisis puede crear un escenario de oportunidades a los que sean capaces de ofrecer opciones formativas, que resuelvan los nudos gordianos que tiene la educación actual.

¿Qué sucedería si ingresaran a este mercado empresas de la envergadura de Google o Amazon? ¿Qué pasaría si estos nuevos emprendedores del mundo digital comenzaran a ofrecer programas o carreras con planes de estudio modulares, más efectivos, con mejor gráfica, mejor *streaming*, dictados por académicos de renombre mundial, aprovechando las escalas globales? ¿Le podría pasar a la universidad lo que ya le ocurrió a los centros comerciales, a los taxis o a la televisión abierta cuando aparecieron las aplicaciones? O sea, la muerte.

Imaginemos que se une, en un proyecto común, una «marca global» como Stanford o el MIT, con Amazon, y comienzan a dictar cursos, acompañados de excelentes políticas de *atención al cliente*.

La gracia de estos *start up* tecnológicos es que ofrecen servicios de máxima calidad, a precios de suscripción, equivalentes al que cobra Netflix, porque la operación y los costos no son absorbidos por los dueños de las plataformas (tampoco por el alumnado):

«Lo bueno de ser propietario de una plataforma de Internet es que otras personas pagan por todas las partes o piezas de su propio negocio. El hardware y el software son desarrollados por Apple, Intel, Apache, Samsung y Microsoft. Las redes de telecomunicaciones son mantenidas por Comcast, Verizon y AT&T. Pez fabrica los dispensadores de Pez, Pixar hace los simpáticos dibujos animados, Penguin Random House publica los libros y las educadoras de los programas infantiles aportan los videos de mascotas. Usted se sienta en el medio de todo eso y obtiene un pequeño porcentaje de cada venta, o cobra a los anunciantes por el privilegio de hacer publicidad a sus productos, a precios convenientes, a los usuarios o clientes que usted tiene» (Carey, 2015, edición electrónica sin número de página).

Es importantísimo contrastar la diferencia que existe entre el modelo de gestión de las instituciones de educación superior, tal como las conocemos, y el de las plataformas. La universidad tradicional opera como los conglomerados industriales tradicionales que desarrollan, en forma directa, productos o servicios, haciéndose responsable de la mayoría de las piezas o componentes de la cadena de valor, y encargándose a su vez de su distribución. Para hacerlo tiene que contratar a miles de profesionales o trabajadores, respetar leyes, manejar sindicatos, mantener instalaciones e inventarios, solventar edificios corporativos a cargo de la logística, la coordinación, las finanzas y las políticas comerciales que son necesarias para enfrentar competidores extranjeros que regularmente operan con costos más bajos. Es equivalente al modelo de negocios de IBM, que fabrica aparatos, versus el de Google o Microsoft, que no fabrican nada, salvo software, desarrollado por un puñado

de programadores. ¿Qué es lo específico de este segundo modelo? Ellos no producen cosas ni tienen la responsabilidad de prestar servicios. Lo que hacen es crear una solución tecnológica para coordinar el trabajo de otros, a cambio de un *fee* insignificante.

¿Podría una universidad, por ejemplo, librarse de sus campus, de su personal, de sus laboratorios, de sus docentes, ofreciendo servicios provistos por proveedores externos, que son coordinados por una aplicación?

Richard Barry Freeman hablaba de la «burbuja del college», hacia 1976, anticipando un colapso de este tipo, detonado por otro tipo de razones (Barry Freeman, 1976). Sus profecías no se cumplieron. En las cuatro décadas siguientes la matrícula, a nivel consolidado, registró un crecimiento sorprendente, siguieron creándose nuevos planteles, la investigación llegó a su *peak*. El problema con las visiones catastrofistas, plantea Goldie Blumenstyk, editor de *The Chronicle of Higher Education*, es que ignoran la capacidad de resiliencia de un sector que ha sabido perseverar por aptitud para sobrevivir a todos los cambios, sin perder su esencial original (Blumenstyk, 2015, p. 2). Seguramente será capaz de reinventarse bajo la «nueva normalidad» (y luego de eso), porque todavía no se han producido cambios, a nivel estructural, que afecten a los factores en los que se basa su importancia.

Los Estados han asumido (y lo seguirán haciendo), que las universidades son las responsables de formar el capital humano, las que deben cobijar las expresiones más altas de la cultura y las que deben producir la tecnología y el conocimiento científico que necesitan para ser competitivos. Se dan cuenta de que estas funciones se están distribuyendo de una manera distinta en el mundo actual, porque los jóvenes están aprendiendo muchas cosas fuera de las aulas universitarias, la cultura se está desplegando por una multitud de canales y hay centros de investigación en el mundo privado o las empresas sumamente dinámicos. Pero, aunque se reconoce todo eso, ninguna dirigencia se ha animado a proponer una reforma que permita a cualquier operador dictar estudios superiores por lo ramificados que son los intereses que sopor-tan a las universidades y porque existe un consenso transversal acerca del rol que deben cumplir como «certificadoras de competencias».

Cualquier institución puede enseñar, efectivamente. Pero cuando se trata de establecer la validez de un SCT, de un grado o un título, el único sello de calidad que se reconoce, todavía, es el otorgado por una institución *nacional*, sujeta a los marcos normativos y políticas de aseguramiento de la calidad vigentes en el país. Lo que pasa con los planes de estudio, pasa también con los aprendizajes. Estos se pueden adquirir en muchas partes. Tenemos que pensar en que los alumnos son los dueños de su capital cultural, y pueden andar con sus créditos transferibles a cuesta. Pueden, por lo mismo, llevar esos activos a donde quieran y exigir que se los reconozcan. Pero para que

esos créditos puedan ser reconocidos, en el contexto de un título oficial, solo hay un camino: las universidades son las únicas que pueden autentificar el cumplimiento de los perfiles de egreso.

Este privilegio difícilmente se va a perder.

Hoy en día contamos con 7.200 instituciones de educación superior en la región, en las que se están formando aproximadamente 23 millones de estudiantes. En cada una de ellas hay infraestructura, personal administrativo, directivos, investigadores, académicos y, lo más importante, proveedores externos (empresas de aseo, editoriales que publican los *journal* o los libros, proveedores de implementos para los laboratorios, etc.). Esto se intensifica en el caso de ciudades que se han especializado en los servicios educativos.

¿Qué autoridades se atreverían a abrir un forado al sistema en el que se basa la primacía de una institución con tanto prestigio, afectando la vida de los millones de personas?

Hay que tomar en cuenta que los presidentes, ministros, diputados, escritores o comentaristas deportivos son exalumnos de alguna institución. Llevan consigo esa *alma mater* y van a sentirse responsables de defender esos colores, a diferencia de lo que pasó con la industria de los taxis o la del *retail*, que tuvieron que resistir la competencia de las plataformas sin contar con apoyos externos. Eso no va a pasar con las universidades que gozan de privilegios que están garantizados por el marco regulatorio, incluida la educación a distancia, que son incipientes pero seguramente se van a ampliar⁵.

La palabra clave acá es la que ha destacado Blumenstyk: resiliencia.

Sabemos que las nuevas tecnologías y los nuevos escenarios van a tensionar a las universidades, obligándolas a vivir procesos similares a los que ya han experimentado otros sectores, detonados por la revolución digital (Moodie, 2021, p.10). Como resultado de esto se van a crear opciones para la educación a distancia que van a permitir a las universidades salir al paso de los gigantes de la industria tecnológica. Esto se va a lograr sumando fuerzas entre ellas e imitando, de manera parcial, la forma de trabajo que tienen los gigantes de la nueva economía:

«Lo que podemos ver es que el mercado de la educación superior tiene el potencial de volverse mucho más volátil e incorporar a una gama amplia de posibles proveedores y posibles socios. A medida que se generalice la prestación de algunos de los servicios que ofrece la universidad en forma virtual, el producto universitario comenzará

⁵ En los últimos años hemos visto como se han ido desarrollado, en algunos Estados de EE.UU., marcos normativos y regulaciones para el sector *online* destinadas a proteger a las instituciones acreditadas de competidores externos que pueden debilitar el valor de los títulos oficiales (Hillam, Schufy & Temkin, 2021, p. 10).

a “desagregarse” en piezas o elementos. ¿Qué va a significar esto para las universidades?

Existen, por un lado, posibilidades positivas asociadas a este nuevo modelo en el que la universidad puede optar por comprar servicios o productos a un tercero. Si los proveedores se especializan en la creación de partes del producto universitario, se puede brindar a los estudiantes un mejor servicio, con mayor personalización y más opciones. Si la universidad puede comprar servicios a terceros de una manera más flexible, justo lo que necesitan y cuando lo necesitan, en lugar de tener que construir y hacer todo por sí misma, es posible ofrecer a los alumnos títulos o grados a costos más bajos» (Porter, 2015, p.127).

Las universidades van a tener que estar atentas a las oportunidades que se van creando y van a tener que ser cuidadosas con las alianzas que establecen con estos socios o proveedores estratégicos, asegurándose de que aporten ventajas que no se pueden lograr internamente. Una de las claves para el éxito, tal como asienta Sarah Porter, va a estar en la capacidad que tengan para atraer mentes creativas, con competencias tecnológicas, que sepan leer las oportunidades que está abriendo el nuevo contexto y que se animen a impulsar procesos de innovación disruptiva.

Ya hay atisbos de estas posibilidades. Hace más de una década las universidades que llevaban la delantera en el mundo decidieron unirse para enfrentar la amenaza planteada por los nuevos emprendedores del mundo digital, creando los Massive Open Online Course o MOOCs.

Se trataba en cursos *online* masivos, dictados por los mejores académicos del mundo. Estas formaciones asincrónicas, disponibles en proyectos como Coursera, EdX, Udacity o FutureLearn comenzaron a transgredir los márgenes de la pedagogía, porque incluían mecanismos de co-evaluación, junto con sistemas de gestión de créditos que hacían posible, en principio, la creación de diseños curriculares menos tradicionales.

La caída de los costos y la posibilidad de expandir el conocimiento más allá de los bordes de una institución, era viabilizada por un modelo de negocios similar al que caracterizaba a todas las plataformas (los alumnos podían cursar asignaturas gratis, salvo que quisieran obtener un certificado, a muy bajo costo). El éxito de los Moocs fue arrasador, haciendo pensar que iba a ser posible derrocar a la universidad tradicional. Todos parecían seguros de eso, incluido el prestigioso *New York Times*, que puso como principal protagonista del año 2012 a los Moocs. Se estaba abriendo, como posibilidad, el surgimiento de lo que Kavin Carey llamó la «Universidad de Todas Partes»:

«Desarrollar esto [alude a los MOOCs] parecía contradecir quinientos años en el funcionamiento de la economía de las universidades más ricas y demandadas por los estudiantes, que se basaba en la imposición de una rígida escasez con relación a su oferta de productos y servicios. La Universidad de Todas Partes que está emergiendo plantea una amenaza a las instituciones cuya subsistencia depende del privilegio de ser lugares poco accesibles y caros. ¿Qué sentido tenía que las mejores universidades del mundo invirtieran millones de dólares para desarrollar cursos destinados a ser regalados?» (Carey, 2015, edición electrónica sin número de página).

Este experimento terminó fracasando. Las tasas de deserción de estos programas masivos fueron desoladoras; las promesas de cambio, a nivel curricular quedaron en nada; lo mismo ocurrió con el tema del aprendizaje. Las razones apuntadas por Carey han sido fundamentales. ¿Cómo podía funcionar esta universidad global cuyo éxito podía ser la condición del colapso financiero del sector completo?

Pero aunque esta primera reacción del mundo interno de las universidades no tuvo éxito, marcó el punto de inicio para el camino que va a ser necesario recorrer: va a tener que ser la propia comunidad académica la que lidere la «innovación disruptiva», para dar vida a la universidad que necesitamos.

4. RESPUESTAS

En las páginas anteriores se analizaron fenómenos que se podrían ver agudizados por el impacto que está teniendo la pandemia en el mundo de la educación superior. El impacto está documentado en numerosos artículos que nos muestran cómo se están incorporando las tecnologías a los procesos de enseñanza en cada rincón del mundo, dando origen a uno de los hechos culturales más importantes que ha tenido lugar en la educación superior, que es un área que ha intentado resguardarse de los cambios que viven nuestras sociedades, para preservar el *ethos* que la define (Adnan & Anwar, 2020; Ali, 2020; Crawford, Butler-Henderson, Rudolph, Malkawi, Glowatz, Burton, Magni & Lam, 2020; Dhawan, 2020; König, Biela & Glutsch, 2020; Paudel, 2021).

En el mundo que viene, post pandemia, la universidad va a seguir siendo un lugar físico, sin duda, pero no como ahora. Las salas de clases tal como las conocemos no van a existir. La universidad del futuro va a abrir sus puertas y sus fronteras para que la experiencia del aprendizaje sea algo transversal, que se da en sus aulas, pero también en el seno de la familia, en la comunidad, en la ciudad, en los espacios sociales o de entretención.

Los recursos más potentes de la web actual, como la gamificación, la realidad virtual, la inteligencia artificial y la energía del *tú a tú* de las redes sociales, van a ser integrados a los procesos pedagógicos normales, transformando la experiencia del aprendizaje en algo similar a lo que encuentran los niños en los juegos, que les aportan experiencias multimediales, conectadas con emociones, y portadoras de muchísima densidad cultural.

Eso que llamamos currículo va a ser otra cosa. Es posible que los pregrados pierdan la rigidez que tienen hoy en día o que se instale el sistema de créditos transferibles, permitiendo que haya escenarios de movilidad de estudiantes, abriendo un forado a las carreras universitarias, tal como las conocemos.

¿Cómo estamos hoy con relación a esto? A años luz. Hoy en día prevalecen las interpretaciones más tradicionales del currículo y constatamos que se siguen utilizando los elementos tecnológicos más sencillos, salvo casos muy excepcionales, como pasa con las salas de simulación en el área de la salud o los documentados por los académicos que aportan estudios a este libro.

¿El resto de los docentes?

La mayoría de ellos usan intensivamente el correo electrónico, suben a la red syllabus y el material pedagógico que van a usar en sus cursos, se documentan con bases de datos en línea, complementan su pedagogía con data show y videos, publican artículos o documentos en la red, se contactan con sus alumnos u otros docentes a través de intranet o redes sociales, aprovechan la información contenida en internet como base para trabajo docente y sus investigaciones. Algunos de ellos, incluso, mantienen sus propios blogs o páginas personales. Sin embargo, todas estas innovaciones no llegan a conformar un cuadro distinto de lo que existe, porque en lugar de aprovechar las nuevas herramientas para dar vida a formas más complejas de su quehacer, se valen de ellas para seguir haciendo *lo mismo de siempre*.

Esto quedó de manifiesto, incluso, durante la pandemia.

La pandemia hizo que los estudiantes de más de 190 países, tuvieran que experimentar un tipo de educación completamente distinto, mediado por tecnología (Paudel, 2021, p. 70). Esto sucedió en el espacio de unas pocas semanas a principios de marzo del 2020. Las universidades de todos los países cerraron sus campus y trasladaron sus clases a entornos virtuales, motivando a Lee Gardner a plantear, con algo de ironía, «¿quién dice que la academia no puede ser ágil?» (Gardner, 2020).

Lo que se constató, cuando comenzó todo esto, es que los profesores, enfrentados a la exigencia de dar continuidad a las clases, hicieron un uso limitado de las opciones tecnológicas que tenían a su disposición en su contexto laboral, optando por las soluciones que les resultaban más familiares: celular, mail, Facebook, Youtube, sus cuentas personales de Zoom o Hangout,

y, sobre todo, WhatsApp. Aunque las instituciones fueron sofisticando sus soluciones con el correr de los meses, incorporando LMS y soluciones integradas, como las que ofrece la suite de Google o Microsoft, e impulsaron programas de capacitación, no hubo grandes cambios en países como India, Chile u otro cualquiera. El profesorado siguió utilizando la tecnología de una manera conservadora, quizás pensando en que al volver a la normalidad las cosas iban a seguir como antes (Mishra, Gupta & Shree, 2020, p. 7).

El problema es que no hay vuelta atrás. La pandemia detonó cambios que no han sido metabolizados por los académicos, pero que son inevitables, tanto en su esfera de operaciones, como a nivel del sector terciario, como conjunto.

¿Cómo resistir las amenazas externas? En el apartado anterior propusimos algunas ideas preliminares. En este apartado final vamos a plantear propuestas para enfrentar la posible banalización de la educación superior, generada por una ampliación excesiva del *online*. Se basan en un análisis de fortalezas y debilidades.

Hablemos primero de las segundas.

Los actores no universitarios tienen ventajas evidentes con relación a las universidades porque funcionan como empresas de servicios, orientadas al cliente; tienen excelentes modelos de negocios y una fortaleza financiera envidiable (disponen de capitales sin límites para invertir en el sector); son los que están marcando tendencia en relación a las nuevas tecnologías; tienen, por último, acceso a mercados conformados por miles de millones de personas, lo que les permitiría aplicar al aprendizaje inteligencia artificial (es cosa de pensar en la calidad de la información con la que cuenta Facebook, dueño de WhatsApp e Instagram y el uso que podría dar a esos datos para ofrecer a cada usuario o tipo de usuarios itinerarios formativos a la medida, haciendo real el sueño que se planteó el mundo de la inclusión cuando propuso el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje).

¿Cuántas universidades cuentan con fortalezas de este tipo? Un puñado de ellas han logrado construir puentes directos con las empresas tecnológicas. El resto, sin embargo, no tiene mucho para ofrecer en ninguno de estos frentes. ¿Cómo pueden instituciones que no han vivido procesos de transformación digital ser competitivas en un contexto tan desafiante como el descrito? Lo que se debe hacer es ver la mitad llena del vaso. Es decir, focalizarse en las ventajas que tiene el mundo académico.

Hay un primer punto sobre el que poner atención. Las empresas saben mucho de servicios y conocen las tecnologías como nadie, pero las tecnologías, por sí mismas, no producen aprendizaje. ¿Qué sabemos? Las tecnologías, no generan, con su mera incorporación, procesos de innovación en educación. Tampoco dan origen a mejores resultados de los que se podrían obtener con

las tecnologías anteriores. Eso se debe a que los docentes no suelen utilizar las tecnologías para cambiar sus prácticas profesionales o para aprovechar su potencial inherente, sino para dar continuidad a sus prácticas habituales. Se debe, a su vez, a una dificultad que se plantea en el terreno operativo, que no es menor. La adopción de recursos tecnológicos como Zoom, Teams, las pantallas interactivas o lo que sea, obliga a los instructores a destinar tiempo a incorporar esas novedades, lo que disminuye los tiempos de trabajo educativo en el aula. En el corto plazo lo que puede ocurrir, al incorporar mucha tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje, es que caigan los indicadores de rendimiento estudiantil.

Lo que hace la diferencia, realmente, es otra cosa: la calidad del diseño instruccional y de el desempeño del mediador, es decir, el uso que se hace de estos recursos, *con un propósito pedagógico*, basado en lo que nos aporta la investigación disponible.

El tema de la mediación es fundamental.

Se dice que los nativos digitales tienen la capacidad para aprender solos y que ya no son necesarios los profesores, como guías que van ayudando al alumno a aprender. Los resultados de la investigación demuestran que esto es falso. Los nativos digitales usan los medios tecnológicos que hoy nos envuelven para entretenerse, comunicarse, organizarse o constituirse como seres sociales. Pero no los saben utilizar para aprender. Lo mismo pasa con el consumo de la información. Tienen todo a mano, a la distancia de un solo clic, pero se les dificulta diferenciar la información culturalmente valiosa de la falsa, no son capaces de desarrollar, a partir de estos datos, una comprensión profunda de los fenómenos, ni menos las competencias que son necesarias para enfrentar las situaciones de la vida real. Para que logren aprendizaje auténtico, necesitan el apoyo de un diseño instruccional potente, al que le de vida un profesor que domine los códigos diferenciadores de este tipo de formación.

¿Fin a la labor del profesor, en educación a distancia? Para nada. La tecnología no ha reemplazado a la función docente. Lo que ha hecho, en realidad, es ampliar los espacios en que es necesaria la mediación, en las horas de trabajo directo o las horas de trabajo autónomo.

Sin buena pedagogía, resumiendo, no se va a llegar a ninguna parte con los modelos *blended* que van a ser la norma.

En ese ámbito las universidades tienen una ventaja: tienen a su disposición cuerpos de conocimientos que les han permitido comprender como nunca antes el fenómeno del aprendizaje, en cualquier dimensión, y cuentan, además, con millares de docentes que podrían transformar sus propias cátedras en laboratorios de experimentación para probar la efectividad de las fórmulas, cruzando esos datos con la información de la que se dispone sobre

el ciclo de progresión de cada estudiante o tipo de estudiantes. Ningún *start up* tecnológico tiene a su alcance algo similar.

¿Qué se debe hacer para capitalizar estas ventajas?

Se ha avanzado mucho en la adquisición de un conocimiento básico acerca del funcionamiento del cerebro y sobre los aspectos más básicos relacionados con el aprendizaje. Lo que está pendiente es *bajar* ese conocimiento al terreno práctico, transformándolo en un principio orientador del trabajo que se debe desarrollar en el frente de la enseñanza. Va ayudar mucho el esfuerzo que se haga por impulsar la investigación aplicada y sobre todo, el que se haga para poner esos conocimientos a disposición de los responsables de construir los cursos *online* y de quienes los dictan.

Las universidades tendrían que dar un paso más, promoviendo una reforma a gran escala a los procesos de enseñanza y evaluación.

Imaginemos que se usa el conocimiento disponible para estructurar planes de estudio más inteligentes y disruptivos, y para proponer a los alumnos experiencias formativas cautivadoras, como las que obtienen en el campo de la entretención, por ejemplo.

De momento no se ve a las universidades siendo osadas en el terreno pedagógico. Lo mismo puede decirse de los docentes *online*. Falta convicción acerca de la necesidad de desarrollar una docencia específica para la educación híbrida, arraigada en fuentes teóricas distintas a las tradicionales e inspirada por visiones más proyectivas que retroactivas. Falta avanzar en un segundo frente: para dar vida al aula es necesario desarrollar en los profesores competencias digitales y motivarlos a utilizar las tecnologías más avanzadas; esto es esencial porque el lenguaje de los bites y bytes se está transformando, lo queramos o no, en el idioma universal para la vida social y el aprendizaje.

A nivel institucional, lo relevante es tomar la decisión de reemplazar la *tecnología del pasado* que se emplea en la educación a distancia, por los elementos que han sido la base para la revolución socio-tecnológica que está cambiando el mundo:

- *Los principios y la fuerza de las redes sociales*: las personas hoy en día desarrollan una parte importante de sus vidas en mundos virtuales, que están sustituyendo a los espacios físicos como epicentros de la vida social. Allí se conocen, trabajan, se entretienen, se informan y dan vida a prácticas sociales altamente complejas. Nuestros LMS aprovechan muy poco de eso, para beneficio del aprendizaje. Nos encontramos allí con foros destinados a las consultas y algunas herramientas colaborativas. Falta usar las herramientas sociales en serio, dando vida a comunidades de aprendizaje, con capacidad para movilizar las energías colaborativas.

- *El rico lenguaje multimedia propio de la era digital*: la industria de los medios y la entretención ha demostrado que es posible utilizar recursos multimedia avanzados (realidad virtual, realidad aumentada o simulaciones) para activar cogniciones y emociones. Con base a eso se puede transformar la experiencia de la enseñanza en algo denso, desafiante y entretenido. ¿Aprovechamos estas posibilidades en la educación a distancia? Para nada. En la mayoría de los cursos nos encontramos con documentos audiovisuales que intentan reproducir la estructura de una clase expositiva tradicional (un docente con una ppt), que son sumamente desmotivadores. ¿En qué se convertiría la actividad educativa si diera a hechos históricos relevados en el currículo, un tratamiento visual y auditivo como el que logró Spielberg en la *Lista de Schindler*, para abordar el tema del Holocausto?
- *Gamificación*: falta incorporar otro gran componente de la industria digital actual. Ese que remite a la experiencia de la entretención con sentido, a través del juego. El juego, efectivamente, es una de las herramientas más poderosas y adictivas de socialización y de formación. Eso lo han entendido empresarios que están ganando miles de millones de dólares desarrollando soluciones tecnológicas que están a la mano de cualquiera, listas para ser incorporadas en contextos educativos. Nada de eso, sin embargo, ha llegado al *online*, en los contextos escolarizados o en los universitarios.
- *Inteligencia artificial*: la inteligencia artificial es el pivote de los *start up* tecnológicos actuales. Al levantar datos sobre lo que le interesa o motiva a millones de usuarios de redes sociales pueden conocer los hábitos de consumo, visiones o intereses y pueden utilizar esa información para ofrecer soluciones customizadas a cada persona o tipo de personas. ¿En que se convertirían los programas *online* si fueran capaces de hacer una minería de datos, brindando a cada usuario itinerarios formativos a la medida, amoldándose a sus estilos de aprendizaje?
- *Mobile*: una de las novedades tecno-culturales más importantes del último medio siglo ha sido la irrupción del Smartphone, que integra en un solo objeto funciones que hasta hace muy poco tiempo atrás eran cubiertas por distintos dispositivos. Este computador de bolsillo, conectado a internet, está siendo utilizado por las industrias más dinámicas para dar vuelo a sus áreas de negocio. Esto todavía no ha pasado con la educación a distancia, que sigue funcionando como si solo hubiera desktops y notebooks en el mundo. ¿Cuánto ganaría el aprendizaje si fuéramos capaces de aprovechar los tiempos muertos de los estudiantes para revisar un podcast o realizar micro-actividades?

Cuando el *online* universitario se anime a integrar en serio el conocimiento pedagógico más avanzado acerca de cómo lograr aprendizaje y se ponga al día con las tecnologías, va a lograr dar un salto hacia el futuro difícil de imaginar.

El camino para avanzar en esta dirección es el que los editores y autores de este libro han querido allanar, transformando sus propios espacios de desarrollo profesional en los escenarios en los que debe emerger la nueva pedagogía a distancia que necesitamos. ¿Es suficiente con sumar voluntades en el mundo interno de las universidades para detonar los movimientos tectónicos que son necesarios para reestructurar a la universidad actual? Por cierto que no. Eso solo se puede lograr con una reforma mayor que permita a las instituciones desligarse de lógicas corporativas que las tienen ancladas en el pasado.

El contexto actual ayuda a que se produzca esta transformación paradigmática. Las condiciones excepcionales bajo las que se ha vivido en el 2020 y el 2021 han tensionado a la actividad docente, obligando a cada profesor a revisar sus prácticas, incorporando elementos nuevos, entre los que se cuentan los analizados en este estudio introductorio. También están remeciendo a las instituciones en las que ellos se desenvuelven, obligándolas a iniciar ajustes que pueden marcar el punto de inicio de algo importante:

«Aunque las universidades a menudo tardan en adoptar cambios importantes en sus programas académicos, las desigualdades de nuestra sociedad que ha expuesto la pandemia pueden marcar el comienzo de un período de reforma social que también podría abarcar la educación superior» (Bok, 2020, p. 4).

Cada miembro de nuestra comunidad, pensamos, tiene que aportar desde el flanco en que es más útil para ayudar a viabilizar la transformación. ¿Qué contribución podemos esperar, en particular, del académico de aula? Los autores de este libro, relacionados con un programa de magíster y de diplomado impartido por la Universidad Andrés Bello⁶, estamos convencidos de que es necesario, en nuestro nivel, repensar la función docente, promoviendo cambios no solo con relación al modo como se enfrenta el acto pedagógico,

⁶ Magíster en Docencia para la Educación Superior y Diplomado en Docencia para la Educación Superior. Se trata de programas que fueron creados hace casi dos décadas para ayudar a profesionalizar la función docente. Han pasado por nuestras aulas, hasta la fecha, miles de académicos, de distintos países y planteles, que han transformado esta experiencia formativa en una oportunidad para revisar sus propias prácticas. Los trabajos que integran este libro corresponden a estudios y propuestas de innovación realizadas por docentes, estudiantes y algunos académicos invitados, vinculados a ambos programas.

sino también con relación a la estructura de los programas o las carreras universitarias mismas. Los estudios compilados en este libro, que dan continuidad a los ya publicados en un primer libro de esta serie, quieren ayudar, en alguna medida, a que ello ocurra (Muñoz & Roy, 2020).

5. REFERENCIAS

- Adnan, M. & Anwar, K. K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Araújo Da Silva, K. K. & Behar, P. A. (2020): Digital Competences of Online Students. En Pedro Isaias, Demetrios G. Sampson y Dirk Ifenthaler, eds, *Online Teaching and Learning in Higher Education*, Switzerland: Springer, 3-22.
- Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J. & Lamb, J. (2020). *The Manifesto for Teaching Online*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bhagat, S. & Kim, D. J. (2020). Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and Silver Lining. *Information Systems Management*, 37(4), 366-371.
- Blumenstyk, G. (2015). *American Higher Education in Crisis?: What Everyone Needs to Know*. New York: Oxford University Press.
- Boettcher, J. V.; Conrad, R. M. (2016). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bok, D. (2013). *Higher Education in America*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bok, D. (2020). *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the Twenty-First Century?* New Jersey: Princeton University Press.
- Brown, P. C., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A. (2014). *Make it Stick: The Science of Successful Learning*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Carey, Kevin (2015). *The End of College. Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*. New York: Riverhead Books.
- Crawford, J., Butten-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- Darby, F. & Lang, J. M. (2019). *Small Teaching Online: Applying Learning Science in Online Classes*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Flatrion School (2020): 2020 Jobs Report. New York: Flatrion School.
- Freeman, Richard Barry (1976). *The Overeducated American*. New York: The Academic Press.
- Gardner, L. (2020). Covid-19 Has Forced Higher Ed to Pivot to Online Learning. Here Are 7 Takeaways So Far. *The Chronicle of Higher Education*, 20 de marzo de 2020.
- Hillam, D., Schufy, R. & Temkin, A. (2021): *Best Practices of Administering Online Programs*. New York: Routledge.
- Ko, S., Rossen, S. (2017). *Teaching Online: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Konig, J., Biela, D. J. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lang, J. M. (2016). *Small Teaching. Everyday Lessons from the Science of Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lang, J. M. (2020). *Distracted: Why Students Can't Focus and What You Can Do About It*. New York: Basic Books.
- Linder, K. E. & Hayes, Ch. M. (Eds.). (2018): *High-Impact Practices in Online Education: Research and Best Practices*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- McKenzie, S., Garivaldis, F. & Dyer, K. R. (Eds.) (2020). *Tertiary Online Teaching and Learning. TOTAL Perspectives and Resources for Digital Education*. Singapore: Springer.
- Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1.
- Moodie, G. (2016). *Universities, Disruptive Technologies, and Continuity in Higher Education. The Impact of Information Revolutions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, M. G & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a Systems View of Online Learning*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Muñoz Delaunoy, I. (2020). La universidad post masiva: desafíos para la docencia, en I. Muñoz y D. Roy, *Innovación en docencia universitaria: una visión desde la praxis*. Santiago: RIL Editores, 11-27.
- Nilson, L. B. y Goodson, L. A. (2018). *Online Teaching at its Best. Merging Instructional Design with Teaching and Learning Research*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Paudel, P. (2021). Online Education: Benefits, Challenges and Strategies During and After COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85.

- Porter, S. (2015). *To MOOC or Not to MOOC: How Can Online Learning Help to Build the Future of Higher Education?* Waltham, MA: Chandos Publishing.
- Salingo, J. J. (2017). *There is Life After College: What Parents and Students Should Know about Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*. William Morrow.
- Schacter, D. L. (2001): *The Seven Sins of Memory. How the Mind Forget an Remembers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Research report. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Steele, J., Holbeck, R. & Mandernach, J. (2019). Defining Effective Online Pedagogy. *Journal of Instructional Research*, 8(2), 5-8.
- The Economist: Hacia una nueva normalidad 2021-2030. *The Economist*, diciembre 2020.
- Whitman, G., Kelleher, I. (2016). *Neuroteach: Brain Science and the Future of Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.