



## Universitat en temps de pandèmia: de l'emergència a l'oportunitat

Ares Cruz-Hernández<sup>1</sup> i Isaac Calduch<sup>2</sup>

*Resum:* En l'àmbit universitari, com en molts altres, la pandèmia de la COVID-19 ha fet encara més evidents les virtuts i carències del sistema. La realitat de la institució universitària confinada no és totalment nova, sinó que la universitat ja vivia en un estat de confinament sostingut. En aquest sentit, la resposta que ha donat el sistema universitari a la pandèmia, la docència en línia d'emergència, ha sigut improvisada, lenta i reproductiva. És important que la reconstrucció de la universitat no es basi a tornar a l'antiga normalitat, sinó que es converteixi en una oportunitat de transformar l'educació i aconseguir els propòsits originaris de la reforma universitària iniciada amb el procés de Bolonya i els objectius marcats en l'agenda 2030.

*Paraules clau:* pandèmia; educació superior; universitat; docència mixta.

*Resumen:* En el ámbito universitario, como en muchos otros, la pandemia de la COVID-19 ha hecho aún más evidentes las virtudes y carencias del sistema. La realidad de la institución universitaria confinada no es totalmente nueva, sino que la universidad ya vivía en un estado de confinamiento sostenido. En este sentido, la respuesta que ha dado el sistema universitario a la pandemia, la docencia en línea de emergencia, ha sido improvisada, lenta y reproductiva. Es importante que la reconstrucción de la Universidad no se base en volver a la antigua normalidad, sino que se convierta en una oportunidad de transformar la educación y conseguir los propósitos originarios de la reforma

<sup>1</sup> ares.cruz@ub.edu

<sup>2</sup> icalduch@ub.edu

universitaria iniciada con el proceso de Bolonia y los objetivos marcados en la agenda 2030.

*Palabras clave:* pandemia; educación superior; universidad; docencia mixta.

---

## INTRODUCCIÓ

La situació global de pandèmia ha provocat un inèdit escenari social i educatiu, caracteritzat per un confinament que ha obligat a tancar les portes de les universitats. El paisatge de la universitat confinada es caracteritza per uns estudiants que aprenen reclosos entre quatre parets, un professorat que ensenya en solitari, unes relacions educatives marcades pel silenci i uns ferris mecanismes de control i acreditació de l'aprenentatge. Curiosament, els elements descrits no disten gaire de moltes situacions quotidianes que ja vivíem a la universitat. En aquest sentit, tot i que la pandèmia ha afegit nous elements en el tauler de joc, sobretot ha potenciat moltes de les inèrcies que ja regulaven la vida universitària contemporània.

Aquest al·legat inicial podria semblar simplement una declaració de culpabilitat a la institució universitària, similar a la que s'ha fet recurrentment a l'escola en els darrers mesos. Però, res més lluny de la realitat, aquest text pretén ser una defensa de la institució universitària, convidant al lector precisament a pensar en el sentit de la universitat i a repensar la pandèmia com una oportunitat per trencar la situació de confinament sostingut en el qual viu la universitat, adaptant-se així als nous temps i reptes de la societat contemporània.

En aquest sentit, l'article s'ocupa d'analitzar breument com ha sigut la resposta de la universitat a la situació global de pandèmia provocada pel virus SARS-CoV-2, argumentant que s'ha primat la reproducció de velles lògiques nocives de l'ensenyament universitari. El text que proposem és una reivindicació per a que, un cop passada l'emergència sanitària, les institucions no es plantegin una reconstrucció de la universitat basada a tornar a l'antiga normalitat, sinó que apostin per una reconstrucció orientada a transformar la universitat i aconseguir els propòsits originals de la reforma universitària iniciada amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i els objectius marcats en l'agenda 2030.

## LA RESPOSTA DEL SISTEMA UNIVERSITARI DAVANT LA PANDÈMIA: LA DOCÈNCIA EN LÍNIA D'EMERGÈNCIA

Analitzar la resposta que el sistema universitari ha donat a la situació de crisi sanitària no és simple, ja que intervenen un ampli conjunt de dimensions interconnectades. A grans trets, aquesta resposta s'ha anomenat docència en línia d'emergència (Hodges et al., 2020; Pardo i Cobo, 2020; Trust i Whalen, 2020), a causa del format que el confinament ha obligat a adoptar de forma generalitzada i a l'excepcionalitat de les circumstàncies. A continuació, volem assenyalar alguns elements que considerem poden orientar la reflexió sobre el sentit de la universitat durant la pandèmia i en el futur. No es tracta de fer una anàlisi complet de la situació, sinó posar alguns elements a debat per planificar el pròxim curs acadèmic i el futur més immediat, un cop superat aquest primer període d'emergència.

### *L'afectació ha sigut generalitzada, però desigual*

La pandèmia global ha afectat a tot el sistema universitari de forma generalitzada, igual que ha passat en la majoria de sectors, ja que s'ha hagut de fer front a una situació sense precedents, inesperada i per a la qual no estàvem preparats. No obstant això, aquesta afectació ha estat desigual a escala institucional. No tots partíem del mateix punt de partida. Hi ha dos principals factors que han condicionat aquestes diferències: el grau de presencialitat preexistent i la disponibilitat de recursos.

Una de les principals dificultats provocades pel confinament ha sigut la necessitat d'eliminar o reduir la docència presencial. No obstant, tot i que existeixen algunes institucions que ofereixen titulacions en línia o semipresencials, és difícil concebre un sistema universitari íntegrament digital (ni tampoc ho volem). La solució proposada ha sigut una docència en línia, o en remot. Tanmateix moltes són les veus que ja han advertit que l'activitat acadèmica que s'ha dut a terme no es pot considerar ensenyament i aprenentatge en línia, sinó una adaptació improvisada per a donar continuïtat al curs, ja que la docència en línia requereix una planificació i avaluació específicament dissenyades (García-Peñalvo, 2020; Pardo i Cobo, 2020). A més a més, un problema afegit són les dificultats de virtualitzar l'ensenyament de determinades disciplines, assignatures o experiències d'aprenentatge (per exemple, les pràctiques de laboratoris o les pràctiques externes).

El segon vector és la disponibilitat de recursos per part de les diferents institucions. Aquelles universitats amb majors recursos, i no ens referim només als tecnològics, han pogut oferir una resposta més adient, més ràpida i sense una elevada sobrecàrrega en el seu personal. La crisi que viu la universitat a causa de la pandèmia és una crisi anunciada des de fa temps, les retallades que ha experimentat la institució universitària al llarg dels darrers anys (Sacristán, 2017) dificulten les possibilitats d'oferir una resposta adient a les noves circumstàncies. L'adaptació a la docència en línia d'emergència ha estat limitada per la falta d'experiència, coneixements i recursos, i l'existència de resistències, rutines i inèrcies.

*La resposta inicial de les institucions universitàries ha sigut improvisada, lenta i reproductiva*

El confinament provocat per la pandèmia del virus SARS-CoV-2 va ser inesperat, ràpid i ple d'incertesa. Això va comportar un gran desconcert i preocupació en tota la comunitat universitària. Segurament per aquests motius, entre d'altres de caràcter estructural, van provocar que la resposta inicial de les institucions universitàries hagi estat improvisada i lenta. En un primer moment, s'esperava que fos una situació curta i transitòria, fins que es van adonar que la situació s'allargaria durant tot el curs acadèmic i més enllà d'aquest. En aquest sentit, la resposta inicial va ser més aviat una mesura de xoc per continuar oferint docència que una proposta basada en criteris pedagògics per a fer front a la situació. El professorat, situat fora de la seva zona de confort i envoltat de pors i incerteses, ha operat sota una racionalitat tècnica (Habermas, 1989; Imbernon, 2001), recuperant i reproduint formes tradicionals de docència basades en la transmissió del coneixement però dins un context digital (Maor i Curri, 2017).

*La resposta no es pot reduir només a la dimensió tecnològica*

Aquelles institucions amb un elevat grau d'adopció tecnològica prèvia a la pandèmia han pogut donar una resposta més àgil a la situació de confinament. No obstant això, les universitats a distància també han hagut de fer front a múltiples reptes. Això és degut, entre altres motius, perquè la pandèmia ha tingut una afectació en l'Educació Superior que va més enllà de l'adaptació tecnològica i didàctica (Lozano et al., 2020; UNESCO, 2020): la incertesa, les pors, les afectacions emocionals, el canvi d'hàbits i rutines, la complexa situació sanitària i social, l'aïllament o la falta de socialització, entre

d'altres. Donar resposta a aquestes dimensions que transcendeixen l'aparell tecnològic també és, en part, responsabilitat de les institucions universitàries.

*L'estudiant ha mostrat resistències, però no ha sigut escoltat*

Sembla que ens hem oblidat que aquest camí no l'estem fent en solitari, i que preguntar i conèixer l'opinió del nostre estudiantat ens pot ajudar a prendre decisions amb una mica més d'encert. Sabem que un aprenentatge centrat en l'estudiant no s'ha de traduir en la satisfacció de totes les seves demandes i voluntats, sinó en prendre les decisions més oportunes per facilitar el seu aprenentatge; però, tanmateix, conèixer les seves preocupacions és imprescindible. En aquest sentit, hem volgut sintetitzar algunes de les principals preocupacions d'estudiants que han viscut aquesta etapa, amb la voluntat d'obrir interrogants i provocar la reflexió.

La primera preocupació que assenyalen de forma recurrent està relacionada amb la dimensió relacional i afectiva. No ens sorprèn que l'estudiantat expliqui que un dels principals motius del seu descontentament ha estat la falta d'empatia i de comunicació que han viscut en molts moments amb els seus professors i professores. Molts estudiants afirmen que, durant tots els mesos que ha durat el confinament, el professorat no els va preguntar cap vegada com estaven o com se sentien, no es van preocupar per conèixer directament les seves situacions personals. Caldria preguntar-nos com podem donar una resposta adequada i adaptar la nostra docència si no coneixem les condicions de vida i d'estudi en què viuen els nostres propis estudiants, ni sabem com els ha afectat la pandèmia a nivell de salut, emocional, econòmic, laboral, familiar, etcètera. No és cap secret la importància que té la relació educativa que s'estableix entre el professorat i els seus estudiants (Ayala, 2018; Quilés, 2015; Touriñán, 2019; van Manen, 2004). Accions com preguntar i interessar-se genuïnament per la situació que estan vivint els nostres estudiants pot ser de gran ajuda per enfrontar el curs vinent de forma més humana. Segurament, caldrà també dur a terme accions més específiques que ens ajudin a conèixer les situacions personals de cada un dels nostres estudiants, tals com breus qüestionaris o sessions de tutoria individuals. Per altra banda, també seria bo explicar als nostres estudiants la nostra pròpia situació personal per tal de generar una situació d'empatia mútua.

Una segona preocupació o demanda recurrent durant aquests mesos té a veure amb la planificació. Dues de les paraules que els estudiants han fet servir més per descriure la

seva experiència durant aquest període de confinament ha sigut descontrol i improvisació. La incertesa i la necessitat de donar una resposta ràpida no van permetre fer una nova planificació i comunicar-la amb antelació a l'estudiantat. No obstant això, hi ha equips docents que han sabut gestionar-ho àgilment i dotar d'un cert grau de planificació a les seves assignatures, mentre que altres han estat improvisant al llarg de tot el semestre.

Alguns estudiants també han expressat la seva preocupació per la proposta metodològica que una part important del professorat ha utilitzat de forma generalitzada (Pérez et al., 2021): classes magistral mitjançant videoconferència i lectures (a vegades, amb una guia de lectura). Per altra banda, també han manifestat, amb especial preocupació, la manca de feedback i de procediments per dur a terme una avaluació continuada. Tot això ha provocat que l'estudiant hagi tingut un paper molt passiu en el seu procés d'aprenentatge, lo qual s'allunya del ideari pedagògic contemporani i dels principis de la reforma de Bolonya.

*Ha provocat un augment de les desigualtats en l'estudiantat, especialment en la bretxa digital i en el seu aprenentatge*

La pandèmia ha generat a tots els nivells un augment de les desigualtats socials i educatives ja existents prèviament. Entre d'altres, destaquen les desigualtats relacionades amb la bretxa digital dels estudiants i en l'aprenentatge.

Segons Fernández Enguita (2020), la bretxa digital es desplega en tres dimensions: la bretxa d'accés, la bretxa d'ús i la bretxa competencial. La bretxa d'accés consisteix en l'absència dels dispositius necessaris per accedir a internet. Aquesta és bastant poc freqüent entre els estudiants universitaris, però hi ha casos que cal considerar i donar suport des de les mateixes universitats. La bretxa d'ús apareix quan hi ha una elevada demanda dels dispositius per diferents membres de la família i l'absència dels dispositius necessaris dificulta la gestió del seu temps d'ús. La bretxa competencial, amb paraules de García-Peñalvo et al. (2020), té a veure “amb les competències digitals del professorat i de l'estudiantat per utilitzar adequadament les plataformes digitals amb fins educatius i la capacitat de crear o proveir continguts i activitats educatives a través d'aquestes” (p.2). És necessari que la institució prengui un rol actiu en la promoció i formació de les competències digitals dins els diferents àmbits de la Universitat.

Per altra banda, en relació amb l'aprenentatge, les diferències existents en els enfocaments d'aprenentatge de l'estudiantat (profund, superficial o estratègic) es poden veure accentuades per causa de la situació d'estrès emocional i per les exigències d'autoregulació de la docència en línia. Ara, més que mai, és imprescindible promoure les competències d'aprendre a aprendre, per potenciar l'autonomia de l'estudiant en relació a la gestió del seu propi procés d'aprenentatge (UNESCO, 2020), a la vegada que oferir espais institucionals d'acompanyament pedagògic i psicològic.

#### LA DOCÈNCIA MIXTA COM A PROPOSTA PER AL PRÒXIM CURS ACADÈMIC

Per a fer front al futur incert del pròxim curs acadèmic, la proposta que sembla cobrar més sentit pedagògic és la docència mixta (Pardo i Cobo, 2020), la qual combina la docència en línia i el mínim imprescindible de docència presencial, en la mesura de les possibilitats sanitàries del moment. Sens dubte, la docència semipresencial permet resoldre alguns inconvenients que ens trobem dins de la dualitat presencial-virtual (Simón et al., 2013), però comporta encara més dificultats metodològiques i organitzatives que la docència en línia d'emergència, i tant les institucions, com el professorat i l'estudiantat no estan preparats per aquesta proposta. Per a poder oferir una docència mixta òptima és necessari, com a mínim, considerar alguns elements claus.

El primer element és el caràcter planificat de la docència mixta (Wallace i Young, 2010). La docència mixta del pròxim curs acadèmic no es pot tornar a basar en la improvisació. El període de gràcia atorgat a la institució universitària s'ha esgotat i la falta de planificació serà inexcusable. Cal designar amb criteri quines situacions d'ensenyança-aprenentatge requereixen de forma imprescindible la presencialitat i quines es poden desenvolupar de forma virtual. De la mateixa manera, cal pensar i considerar els diferents escenaris que poden tenir lloc durant el proper curs acadèmic, ja que la situació sanitària serà volàtil i imprevisible (Mir, 2020). La planificació ha de tenir un caràcter reversible i mal·leable, de manera que la docència es pugui adaptar temporalment i amb certa facilitat a un format exclusivament en línia.

El segon element és la idiosincràsia metodològica de la docència mixta. La docència mixta no pot basar-se en la rèplica i reproducció de les formes metodològiques presencials, ni de les purament virtuals. És necessària l'existència de propostes didàctiques que hibridin les dues realitats, amb una seqüència didàctica sense solució de continuïtat. La docència mixta no és només una proposta de mínims per salvar la situació

actual, sinó que també ofereix certes possibilitats de personalització i flexibilització de l'aprenentatge.

El tercer element és la necessitat de recursos que comporta la docència mixta. Per a poder implementar una docència mixta són necessaris recursos materials, humans i funcionals. No és necessària només una nova infraestructura tecnològica, sinó que també és necessari un augment del nombre de professores i professors (especialment del professorat permanent) i la seva formació per a poder dissenyar, desenvolupar i avaluar dins d'aquest nou format de docència amb èxit. En aquest sentit, seria adient que la institució universitària oferís un suport continuat d'assessorament didàctic al professorat.

El quart element és el rol de l'estudiant en relació a la docència mixta. L'estudiant està acostumat a un format de docència concret (Gros, 2011), que a més a més havia escollit per voluntat pròpia, i cal donar-li les eines necessàries per tal que pugui adaptar-se a la nova realitat. En aquest sentit, s'hauran de destinar energies i recursos en els processos de comunicació, informació i formació dels estudiants per a la seva adaptació. Aconseguir que l'estudiant desenvolupi la seva autonomia i l'autogestió del seu procés d'ensenyament-aprenentatge serà fonamental, especialment en considerar la poca experiència que la major part de l'estudiantat té amb la formació en línia.

#### *De l'escenari d'emergència a un escenari de noves oportunitats*

L'expressió de "nova normalitat" pot arribar a comportar certs perills. Les decisions que s'han adoptat per a donar resposta a la situació d'emergència sanitària només haurien de tenir validesa, majoritàriament, durant aquest període. És perillós normalitzar determinades situacions, ja que es poden acabar institucionalitzant i perpetuant en el futur social i universitari. Per altra banda, volem apostar per aprofitar la situació causada per la pandèmia com a una oportunitat per a repensar i transformar la institució universitària.

En aquest sentit, volem convidar a tota la comunitat universitària a comprendre que no només tenim la responsabilitat de donar una resposta transitòria a la situació excepcional que estem experimentant, sinó que hem d'aprofitar el caos provocat per la pandèmia per trencar les inèrcies preestablertes i repensar l'educació superior des d'una nova òptica. Un cop superades les dificultats inicials, i recuperades certes energies del desgast experimentat per tota la comunitat educativa, pot ser un bon moment per tornar a pensar quin és el sentit de la universitat en el segle XXI. En aquest sentit, com ja hem dit



en la introducció, la situació actual de la universitat confinada no dista gaire de la situació de confinament sostingut que viu la universitat contemporània. Cal posar a debat algunes de les propostes de la reforma universitària promulgada pel procés de Bolonya i impulsar d'altres recollides en l'Agenda 2030. A tall d'exemple, i sense cap voluntat exhaustiva, volem posar l'accent en dos aspectes preocupants de la realitat universitària contemporània que la pandèmia encara ha fet més visibles.

Per una banda, la reforma impulsada pel procés de Bolonya (1999) propugnava la transició d'un model centrat en el docent i en el contingut a un model centrat en l'estudiant i en el seu aprenentatge. Tot i així, les actuals ràtios universitàries dificulten de forma generalitzada la seva consecució, ja que suposen una barrera a l'avaluació continuada, a les tutories personalitzades o l'ensenyament participatiu (Galán, 2011). La pandèmia ens ha fet veure la necessitat de reduir aquestes ràtios per a reduir la distància social, però a la vegada ens hauria de recordar el perill que suposa tenir unes ràtios molt elevades per a la consecució d'un model pedagògic centrat en l'estudiant. El model de docència mixta ens pot obrir noves oportunitats per a reinventar noves formes organitzatives i d'agrupament que permetin potenciar més aquesta docència universitària centrada en l'estudiant i el seu aprenentatge.

Per altra banda, l'*Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible* proposa diversos objectius a assolir abans de l'any 2030 per a donar resposta als principals reptes globals de la societat actual. En l'àmbit de l'educació superior, un dels principals objectius a abordar és el reforç de la dimensió social de la universitat, promovent universitats més inclusives i una educació superior més equitativa que garanteixi oportunitats d'aprenentatge per a tothom. La pandèmia ens ha fet veure com les diferències socials travessen el sistema universitari i educatiu (Tarabini, 2020). Ara més que mai, és necessari abordar la dimensió social de la universitat, convertint-la en un dels eixos de la seva reconstrucció, per a no deixar enrere cap estudiant i per enfortir una societat que viu un moment molt delicat i complicat.

## CONCLUSIONS

En l'àmbit universitari, com en molts altres, la pandèmia de la COVID-19 ha fet encara més evidents les virtuts i carències del sistema. La realitat de la institució universitària confinada no és totalment nova, sinó que la universitat ja vivia en un estat de confinament sostingut. En aquest sentit, la resposta que ha donat el sistema universitari

a la pandèmia, la docència en línia d'emergència, ha sigut improvisada, lenta i reproductiva. Tot i això, val a dir que la universitat no ho tenia fàcil, no només per la complexitat de la situació, sinó també per les condicions prèvies en què es trobava el sistema universitari. No obstant, creiem que és possible aprofitar la situació d'emergència actual com una oportunitat de reconstrucció de la Universitat, repensant el seu sentit i evitant un retorn a l'antiga normalitat universitària. En definitiva, aquesta situació ens pot ajudar a iniciar una transformació del sistema universitari per tal d'aconseguir els propòsits originaris de la reforma universitària iniciada amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i els objectius marcats en l'agenda 2030.

## BIBLIOGRAFIA

- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41.
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. *Cuaderno de campo*. <https://bit.ly/31cEsXj>
- Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. *eXtoikos*, 4. <https://bit.ly/2IrH118>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). *El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo*. *Universidad. Una conversación pública sobre la universidad*. <https://bit.ly/2YPUeXU>.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gros, B. (Ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3jvDH25>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*. <https://bit.ly/31JQEyX>

- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesora. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66). <https://bit.ly/31QFGbg>
- Lozano, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V., & Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Maor, D., & Currie, J. K. (2017). The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0046-1>
- Mir, B. (2020). *Orientacions per a un escenari de possible confinaments recurrents a escoles i instituts. Document de treball*. Fundació Bofill. <https://bit.ly/37Q7eRJ>
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. <https://bit.ly/37IWcxG>
- Pérez, E., Vázquez, A., & Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1).
- Quilés, E. (2015). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2HGz0oE>
- Sacristán, V. (2017). ¿Quién financia la Universidad? Comparación entre comunidades autónomas en España, Europa y la OCDE, 2009-2015. Observatorio Sistema Universitario. <https://bit.ly/34xZWjD>
- Simon, J., Benedí, C., & Blanché, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad. La visión de las universidades de la Xarxa Vives*. Octaedro.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe. <https://bit.ly/31N1W5z>
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Paidós.
- Wallace, L., & Young, J. (2010). Implementing Blended Learning: Policy Implications for Universities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4). <https://bit.ly/379d8Nu>