

## Docencia virtual universitaria en comunicación audiovisual durante la pandemia COVID-19: retos y aprendizajes

**Mónica López-Golán, María J. Formoso y Carmen Costa-Sánchez**

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Dpto. de Sociología y Ciencias de la Comunicación, Univ. de A Coruña, Elviña, Coruña-España (correo-e: [monica.lopez.golan@udc.es](mailto:monica.lopez.golan@udc.es); [m.formoso@udc.es](mailto:m.formoso@udc.es); [carmen.costa@udc.es](mailto:carmen.costa@udc.es))

*Recibido May. 3, 2022; Aceptado Jun. 17, 2022; Versión final Ago. 9, 2022, Publicado Dic. 2022*

---

### Resumen

El principal objetivo de esta investigación es identificar los desafíos a los que se ha enfrentado el profesorado universitario del área de comunicación audiovisual en su adaptación a la docencia virtual durante la pandemia COVID-19. También se exponen las lecciones que ha dejado esta crisis sanitaria en el contexto educativo analizado. Para ello, se aplican dos cuestionarios diferentes. El primero de ellos dirigido a los docentes de cuatro Facultades de Comunicación ubicadas en España, Ecuador y Colombia y, el segundo, a los/as decanos/as de las instituciones objeto de estudio. Los resultados muestran que una de las principales dificultades para el profesorado está relacionada con sus carencias competenciales en el uso de nuevas tecnologías. Se concluye que la docencia virtual obligatoria ha sido posible en estas instituciones gracias a que han contado con potentes mecanismos administrativos y tecnológicos que les han permitido contrarrestar los inconvenientes causados por la pandemia COVID-19.

*Palabras clave: docencia virtual universitaria; comunicación audiovisual; pandemia COVID-19; nuevas tecnologías educativas*

## Virtual university teaching of audiovisual communication during the COVID-19 pandemic: challenges and lessons

### Abstract

The main objective of this research study is to identify the challenges faced by audiovisual communication university professors during their adaptation to virtual teaching during the COVID-19 pandemic. The present study also exposes lessons learned, within the analyzed educational framework, during this public health crisis. For this purpose, two different questionnaires are applied. The first is sent to professors at four Faculties of Communication located in Spain, Ecuador, and Colombia. The second questionnaire is sent to the deans of the four institutions under study. The results show that one of the main difficulties encountered by professors is related to a lack of competence in the use of new technologies. It is concluded that compulsory virtual teaching was conducted in the institutions examined thanks to the fact that they have implemented powerful administrative mechanisms and technological tools that allowed countering issues caused by the COVID-19 pandemic.

*Keywords: virtual university teaching; audiovisual communication; COVID-19 pandemic; new educational technologies*

## INTRODUCCIÓN

La situación de alerta sanitaria derivada de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad COVID-19, obligó al confinamiento de millones de personas y a modificar hábitos y costumbres que han afectado a todos los ámbitos de la estructura social y económica (Costa-Sánchez y López-García, 2020). En educación, el cese de las actividades académicas presenciales de forma repentina y sin preparación previa ocasionó un cambio drástico en todo el proceso educativo. La medida del confinamiento inicial y las sucesivas restricciones, encaminadas a frenar la intensidad del virus, derivaron en una migración a la educación virtual en todos los niveles de formación (Gómez, 2021). A partir de aquí, los múltiples acontecimientos que el COVID-19 ha ocasionado en el sistema educativo, y su impacto en los centros educativos y cómo ha afectado a estudiantes, profesores y familias ha sido recogido por diferentes autores (Gromova, 2020; Cárdenas et al., 2022).

La transición hacia la modalidad de enseñanza online ha representado un desafío sin precedentes para el docente universitario. Por un lado, la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, por otro, fueron los responsables de enseñar a los estudiantes a manejarse en un espacio diferente (Hensen et al., 2022) dado que los jóvenes no son competentes en el uso de tecnologías aplicadas a la formación, sino que, únicamente, desarrollan habilidades tecnológicas vinculadas al ocio (Vázquez-Cano et al., 2020). La importancia que ha adquirido la educación online en el 2020 es un hecho notable que marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global. Asimismo, este hecho ha puesto en evidencia las diferencias sociales, culturales y económicas ocasionadas por la pandemia (Shcherbark et al., 2022), la desigualdad de oportunidades y condiciones (Torrents et al., 2020), la divergencia sociopedagógica, la brecha digital dada la supeditación de la virtualidad a los recursos tecnológicos y al acceso a Internet (Van Deursen, 2020) y, en algunos contextos, la brecha de género entre el alumnado universitario (Posso et al., 2022).

Cabe destacar que el reto de implementar un sistema educativo a distancia representa diversos desafíos en los distintos niveles, en parte, debido a que generalmente la educación virtual está más extendida en el entorno universitario (Fernández-Gubieda, 2020). Aun así, la adaptación al contexto de enseñanza virtual universitario afecta de forma desigual a los miembros de la comunidad educativa dependiendo de las competencias digitales de los docentes como habilidad para el desarrollo de la práctica educativa *online* y del acceso a Internet por parte del alumnado (López-Golán et al., 2020).

Desde hace dos décadas, la notoriedad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) acentuó la adopción de habilidades de aprendizaje en línea como instrumentos rentables en la educación superior en muchos países (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019). Esto abrió un entorno expresivo en el aula que ha hecho surgir un nuevo espacio comunicativo, la educación virtual (Salas-Pilco, 2022). En la actualidad, hay numerosos estudios que avalan la educación a distancia, aunque siempre tienen en cuenta las carencias y retos que se deben superar (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020).

En general, la adaptación a la modalidad online a causa de la pandemia se ha realizado de forma forzada, a contrarreloj y sin tener en cuenta la formación digital de profesorado y alumnos (Divjak et al., 2022). Los docentes habitualmente siguen métodos deductivos más orientados hacia los contenidos que hacia el estudiante (De Vries, 2013). La formación pedagógica y tecnológica se vuelve más exigente en una acción formativa a distancia, donde el docente debe poseer competencias específicas. Marciniak (2015) diferenció esas competencias en tres grandes grupos: 1) competencias pedagógicas; 2) competencias técnicas y 3) competencias didácticas.

Las competencias pedagógicas ayudan a profundizar e investigar temas a tratar, permiten estructurar el conocimiento, aprueban el diseño de tareas individualizadas para el autoaprendizaje y el diseño de actividades de trabajo en grupo. En segundo lugar, las competencias técnicas permiten dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas y sincrónicas, usar el software con propósitos determinados para diseñar una clase virtual que incorpore recursos multimediales, donde los materiales y las herramientas que se mencionan están enlazados desde la misma. Por último, los docentes deben construir una comunidad de aprendizaje online y organizar la cooperación entre los estudiantes, así como organizar el trabajo en grupo y responder adecuadamente a las situaciones que requieren su intervención en caso de dificultades de aprendizaje a distancia virtual.

El acceso a la tecnología se ha fomentado desde comienzos de siglo, pero la incorporación no ha sido proporcional y ha incentivado la consolidación de brecha digital tanto en las instituciones educativas universitarias como en el alumnado y profesorado en distintas situaciones y regiones del mundo. El aprendizaje en línea ha recibido una mayor aceptación en los países desarrollados (Abe, 2020) y es que su viabilidad en los países en desarrollo está sujeta a diversos desafíos (Isaac et al., 2019).

Para comprobar los efectos de la rápida transición del aprendizaje tradicional presencial al aprendizaje en línea que ha ocasionado la crisis sanitaria en distintos lugares del mundo y cómo han abordado la solución de problemas pedagógicos, didácticos y técnicos se pueden consultar los trabajos sobre la incidencia en Pakistán (Shah et al., 2021); el punto de vista de los estudiantes de comunicación en emiratos árabes (Carrigan, 2022); la reflexión sobre la formación universitaria en Latinoamérica (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020) o las recomendaciones sobre la evaluación online en la universidades públicas de Castilla León (Grande de Prado et al., 2021).

La formación del docente para la incorporación de las TIC es una evolución gradual que pasa desde un proceso de adopción a la innovación, es decir, por empezar a utilizarlas para hacer lo mismo que hacía sin ellas hasta llegar a un proceso de crear nuevas prácticas con TIC no habituales en su contexto. Modelos como el del TPACK (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) de Mishra y Koehler (2006) o la adaptación TPeCS (Tecnología, Pedagogía, Contenido y Espacio), recientemente formulada por Kali et al. (2019), son sistemas a contemplar para formar al profesorado en metodologías no presenciales cada vez más utilizadas debido al modelo online e híbrido de educación que se han implantado en muchas universidades durante la pandemia.

La convergencia tecnológica y la consolidación de Internet como plataforma de difusión y distribución de contenidos ha propiciado la educación en comunicación audiovisual (García-Aretio, 2022). Por otro lado, las nuevas formas de consumo y la creación de productos multiplataforma demandan a profesionales hábiles en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y en el manejo de competencias digitales. Considerando estos aspectos, los estudios de Comunicación Audiovisual parecen cumplir los requisitos precisos para realizar un estudio (Besalú-Casademont et al., 2017), fundamentalmente, si consideramos las particularidades de la formación en esta área dada su relación con los medios técnicos y con las infraestructuras físicas de la universidad como el plató de televisión, estudios de sonido, cabina de radio... Prescindir de ellas, entraña mayores dificultades para conseguir alcanzar los objetivos de aprendizaje en la disciplina.

## **METODOLOGÍA**

El trabajo de investigación plantea un doble objetivo. Por un lado, determinar cuáles han sido los principales retos durante la pandemia de la COVID-19 para la teledocencia en el área de comunicación audiovisual de los grados y licenciaturas de cuatro universidades diferentes situadas en España, Ecuador y Colombia. Por otro lado, se pretende conocer cuáles han sido los aprendizajes extraídos durante este proceso por parte de las instituciones objeto de estudio y si han originado cambios en su vuelta a la presencialidad.

### *Diseño de la investigación*

Para poder alcanzar el propósito del estudio, metodológicamente, esta investigación está orientada al método descriptivo basado en el estudio de cuatro casos: Facultad de CC. de la Comunicación de la Universidad de A Coruña (España), Facultad de CC. de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España), Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario (Colombia) y Escuela de Comunicación de la Pontificia Universidad del Ecuador, Sede Ibarra (Ecuador). Para la selección de los casos, se ha considerado que las organizaciones a analizar pertenezcan a contextos diferentes. La situación de pandemia en España encarna particularidades difíciles de transferir a otras realidades diferentes como es el caso de la latinoamericana. Por otro lado, las facultades elegidas han permitido que se llevase a cabo una observación participante por parte de las autoras del trabajo gracias a las colaboraciones profesionales y estancias de investigación realizadas en ellas durante los meses que dura el desarrollo del estudio. Finalmente, se seleccionan cuatro instituciones que, aun compartiendo rasgos en común, presentan variaciones que permiten obtener información acerca de la importancia de las circunstancias de cada una de ellas. Dado que el estudio versa sobre cuatro casos diferentes en cuanto a estructura, tamaño, tipo de gestión (públicas y privadas) y ubicación geográfica, se considerará a cada uno de ellos de forma holística.

La selección del método, teniendo en cuenta la transformación vivida en el seno de la comunidad universitaria a causa de la crisis sanitaria, permitirá entender en profundidad un fenómeno complejo y actual dentro de un contexto paradigmático (Yin, 2009). Además, la experiencia de las investigadoras como miembros de una de las universidades analizadas y con vínculo directo con las tres restantes, resultará de gran valor para la comprensión global, descriptiva e interpretativa del fenómeno que se estudia (Flyvberg, 2006). Finalmente, los casos de estudio seleccionados son unidades de actividad humana integradas en el mundo real que permitirán el abordaje de lo particular, no para buscar la generalización estadística, sino para la comprensión en sí del fenómeno y la respuesta del grupo al mismo.

En concordancia con los objetivos planteados, el trabajo toma como universo de estudio al profesorado de las Facultades y Escuelas analizadas con docencia en los siguientes grados o licenciaturas: Comunicación

Audiovisual (Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de A Coruña), Creación Digital, Animación y Videojuegos (Universidad de A Coruña), Comunicación (Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra), y Periodismo y Opinión Pública (Universidad del Rosario de Colombia). Cabe matizar que la muestra de análisis del grupo de docentes de la Universidad de A Coruña se acota seleccionando, únicamente, a los que pertenecen al área de comunicación (14 docentes). En el caso de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, se buscó la participación de los docentes que imparten las materias del ciclo de Comunicación que alberga la titulación de Periodismo y Opinión Pública.

Para la recolección de información por parte de los docentes, se diseñó un cuestionario *ad hoc* vía *Microsoft forms* con preguntas abiertas, cerradas y con opción en escala Likert con puntuación entre 1 punto (opción peor valorada) y 7 puntos (opción mejor valorada). Los cuestionarios se enviaron a través del correo institucional para que fueran contestados de manera voluntaria. Las preguntas de este instrumento de análisis giran en torno a cuatro temáticas centrales: recursos metodológicos usados en la modalidad de enseñanza virtual, ventajas y desventajas de la docencia online, propuestas de mejora detectadas durante el período de pandemia y la importancia de la presencialidad en la formación en comunicación audiovisual. El proceso de repuesta estimado para completar el cuestionario es de 20 minutos.

Para obtener una visión más completa del objeto de estudio, se realiza una entrevista en profundidad dirigida a los decanos de los cuatro centros analizados. En este caso, las preguntas, orientadas a conocer las principales dificultades y aprendizajes extraídos de este proceso, son abiertas. En su conjunto, la investigación cuenta con un total de 41 participantes, 37 docentes y los cuatro decanos de las facultades objeto de estudio. Finalmente, al tratarse de un estudio descriptivo, los resultados del trabajo se presentan mayormente en porcentajes. En algunos casos se precisan comparaciones entre los dos grupos de la muestra para profundizar sobre aspectos comunes en los que a unos les afecta desde el punto de vista de la gestión y a otros de la ejecución, pero en ningún caso con el fin de establecer diferencias estadísticas.

## RESULTADOS

Para dar orden a la presentación de resultados, se muestran, en primer lugar, aquellos que se corresponden con la primera etapa de la investigación. En este caso, utilizaremos como guía las categorías de análisis señaladas en la metodología del trabajo en las que se expondrán de manera independiente los datos extraídos de cada una de las unidades académicas objetos de estudio. En segundo lugar, se presentan los resultados de la segunda etapa del análisis albergados en el apartado correspondiente a “los aprendizajes extraídos del proceso de enseñanza-aprendizaje online”.

### Recursos metodológicos usados en la modalidad virtual

En esta categoría se realizó una valoración de los principales recursos metodológicos utilizados por los docentes desde el inicio de la pandemia. Según la satisfacción con los resultados de su uso, los docentes valoran cada uno de ellos con una puntuación entre 1 (peor valorado) y 7 (mejor valorado). Muchos de estos recursos son métodos utilizados en la modalidad presencial adaptados a la situación de docencia remota de emergencia.

#### A) Facultad de Ciencias de la Comunicación de la U. de A Coruña

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el período de confinamiento, se impartió bajo la modalidad virtual. Desde el inicio del curso académico 2020-21 hasta finalizado el primer cuatrimestre del 2021-22, el 83% de docentes se han ajustado al sistema híbrido no rotatorio, el 8% lo hizo de forma presencial y el 8% restante impartió las clases virtualmente. En cuanto a la distribución de la docencia, el 70% del profesorado da clase en el grado de Comunicación Audiovisual, el 20% lo hace en el de Creación Digital, Animación y Videojuegos y el 10% restante tiene materias en ambos grados. Algunas de las asignaturas que enseñan este grupo de profesores (Sector Audiovisual, Comunicación e Industrias Culturales, Estudio de la Audiencia, Expresión Gráfica, Periodismo Audiovisual, Modelado 2 o Comunicación Oral y Escrita), tienen poca dependencia de las infraestructuras físicas de la facultad. Por el contrario, otras como Realización Audiovisual, Dirección de Fotografía, Cámara e Iluminación o Edición y Montaje, tienen una gran carga técnica que las hace mucho más dependientes.

Con respecto a la infraestructura tecnológica, destacar que la Universidad de A Coruña (en adelante UDC) utiliza la plataforma virtual Moodle (con software libre), cuya versatilidad ofrece multitud de recursos para la enseñanza *online* (chats, foros, cuestionarios online, blogs, encuestas, tareas...). Por otro lado, utiliza Office 365, la suite de Microsoft que ha puesto al alcance de los docentes de esta universidad herramientas tan importantes como *Teams*. Considerando este aspecto, tal y como muestra la Figura 1, las tutorías sincrónicas por videoconferencia han resultado el recurso metodológico más valorado por su utilidad para realizar el acompañamiento a los estudiantes de las diferentes materias y asesorarlos en la realización de las prácticas tuteladas y los trabajos fin de grado.

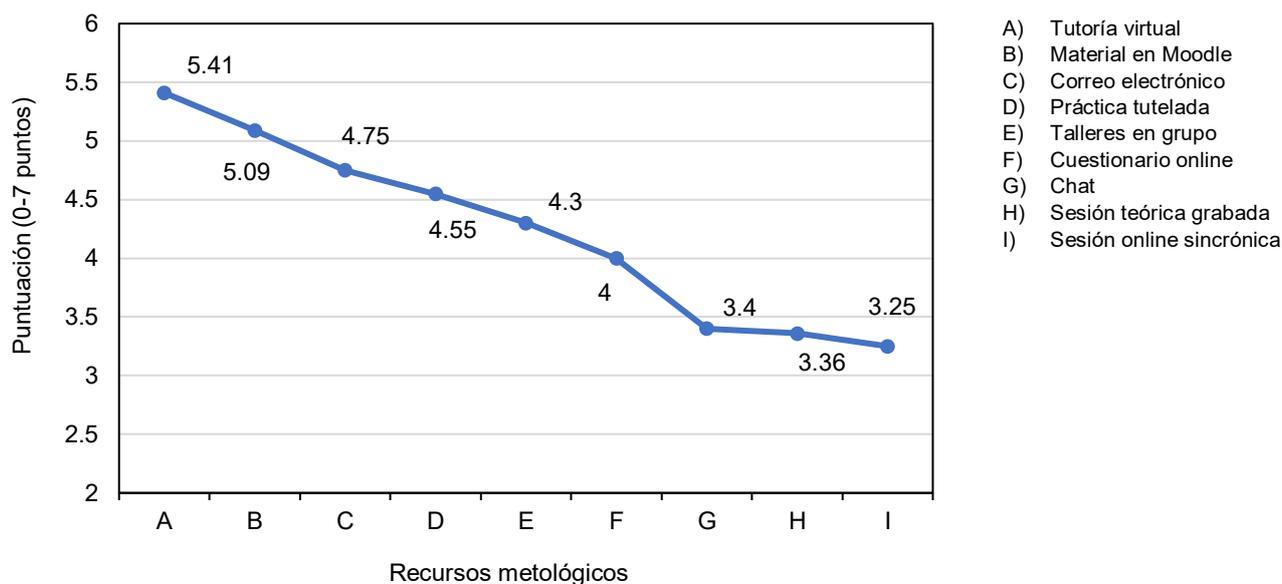


Fig. 1. Valoración de los recursos metodológicos utilizados por los docentes de la UDC

El gran potencial del chat como herramienta de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad virtual no ha sido aprovechado por el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC, de ahí que sea uno de los recursos metodológicos peor valorados. Del mismo modo, tanto las sesiones online sincrónicas como la incorporación a la plataforma Moodle de videos grabados con las explicaciones de los temas teóricos son recursos que, desde el punto de vista del docente, muestran varios inconvenientes. La calidad de la grabación está comprometida por factores como la luz, el audio o una buena conexión a Internet. Desde el punto de vista de la privacidad, este formato plantea muchas incógnitas en cuanto al consentimiento para la difusión del recurso.

**B) Escuela de Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra**

En el caso de Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (en adelante PUCE-SI), y en concreto en el de su Escuela de Comunicación, la modalidad de enseñanza implementada desde la llegada de la pandemia ha sido 100% online. Esta universidad ecuatoriana, de gestión privada, ha establecido que la vuelta a la presencialidad de las actividades académicas se hará a partir de abril de 2022. Algunas de las materias impartidas por los docentes participantes en el estudio son Narrativas Transmedia, Periodismo Móvil, Narrativas Digitales, Narrativas Audiovisuales o Comunicación Digital.

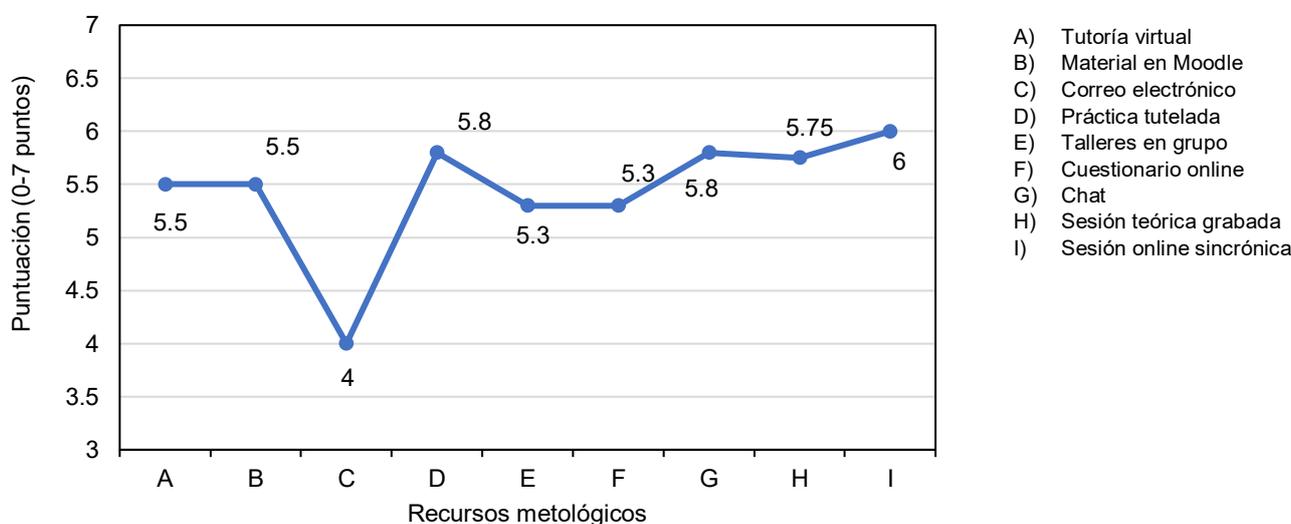


Fig. 2. Valoración de los recursos metodológicos utilizados por los docentes de la PUCE-SI

Al igual que ocurre en la UDC, la PUCE-SI cuenta con la plataforma de enseñanza Moodle, y es este el espacio online que han utilizado sus docentes para la distribución de las actividades de formación no presencial llevadas a cabo durante la pandemia. En cuanto a las sesiones teóricas, han sido impartidas a través de dos herramientas, Zoom y Google Meet y, tal como muestra la Figura 2, los docentes han mostrado un buen nivel de adaptación a este nuevo entorno tecnológico dado que es el recurso metodológico mejor valorado. Por otro lado, para el grupo de profesores de la Escuela de Comunicación, el chat ha sido la herramienta más utilizada para la interacción con los estudiantes en detrimento del correo electrónico, cuya utilización ha sido más residual durante la época de pandemia.

C) Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos

La modalidad de enseñanza adoptada por la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante URJC) durante el confinamiento de 2020 ha sido online, e híbrida a lo largo del curso 2020-21. Sin embargo, a partir del 18 de octubre de 2021, con la aprobación de la Orden 1126/2021 de la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, se retoma la docencia con presencialidad de estudiantes al 100% en las aulas de la Universidad Rey Juan Carlos. Los docentes de esta universidad pública española que han participado en el estudio imparten clases en el grado de Comunicación Audiovisual. Algunas de las materias que enseñan son Producción Audiovisual de Cine, Lenguaje Audiovisual, Investigación de las Audiencias o Diseño y Creación Multimedia, todas ellas correspondientes al primer y tercer nivel de la titulación. Durante el curso académico 2020-21, el 40% de los encuestados ha aplicado el modelo híbrido de docencia mientras que el 60% ha mantenido la modalidad online iniciada en el curso anterior a causa del confinamiento. La mitad del profesorado indica que estas nuevas modalidades de enseñanza representan una mayor carga de trabajo mientras que para el resto, la dedicación en número de horas ha sido la misma que la destinada en la situación de normalidad previa a la crisis sanitaria.

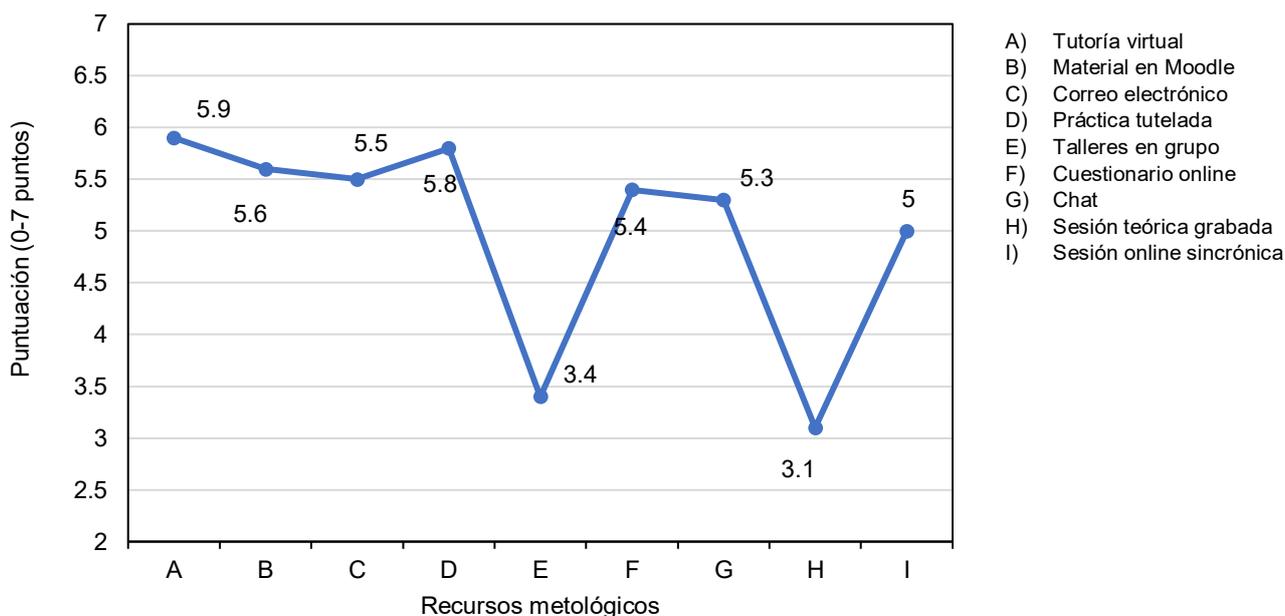


Fig. 3. Valoración de los recursos metodológicos utilizados por los docentes de la Facultad de CC. de la Comunicación de la URJC

El escenario mixto de docencia ha implicado el desarrollo de gran parte de las actividades a través del Campus Virtual (Moodle), mientras que antes de la pandemia eran realizadas presencialmente haciendo uso de las infraestructuras de la facultad. Además de la plataforma Moodle, las herramientas corporativas de la URJC para impartir clases online, son Microsoft Teams y *Blacboard Collaborate*. Considerando estos aspectos, y a pesar de que usar estas herramientas evita el peligro de la cesión de datos de forma no consentida a terceros, el profesorado encuestado valora la sesión teórica grabada como el peor recurso metodológico utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje online e híbrido.

La situación de pandemia también ha perjudicado las actividades que se realizan en pequeños grupos, sobre todo, las que son más dependientes de los equipos técnicos y los laboratorios de la facultad, de ahí, tal y como se aprecia en la Figura 3, que el profesorado encuestado valore con una baja puntuación este recurso. Por el contrario, todas las actividades relacionadas con el asesoramiento a través de las diferentes herramientas *online*, tutorías, prácticas tuteladas o la retroalimentación a través del correo y chat, son puntuadas de manera positiva por los docentes participantes en el estudio.

D) Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario

En relación a esta escuela, los profesores participantes imparten materias dentro del ciclo de comunicación del programa de Periodismo y Opinión Pública, y uno de ellos es el responsable de los laboratorios de audiovisual en el que se desarrollan las prácticas de materias como Producción Periodística Sonora, Producción Periodística Audiovisual o Edición. La modalidad de enseñanza adoptada por la Universidad del Rosario desde el confinamiento de 2020 ha sido online. A partir de febrero de 2022, la institución decide regresar a la presencialidad de una forma PRO (progresiva, responsable y organizada) iniciando la vuelta a las aulas sólo aquellos alumnos que hayan elegido la modalidad mixta o presencial en la matrícula de las materias, esencialmente, prácticas. La asistencia presencial se gestiona a través de una encuesta que hay que cubrir a diario a través de la web de la universidad.

Desde el inicio de la pandemia, la Universidad del Rosario ha invertido 60.000 millones de pesos en infraestructura e infoestructura (programas, licencias, repositorios bibliográficos, adaptación de espacios físicos...) tanto para una adecuada enseñanza online como con motivo de la preparación a una vuelta escalonada y segura de las actividades presenciales. Considerando estos aspectos, el profesorado participante en este estudio valora muy positivamente la generalidad de los recursos metodológicos que la universidad ha puesto a su alcance.

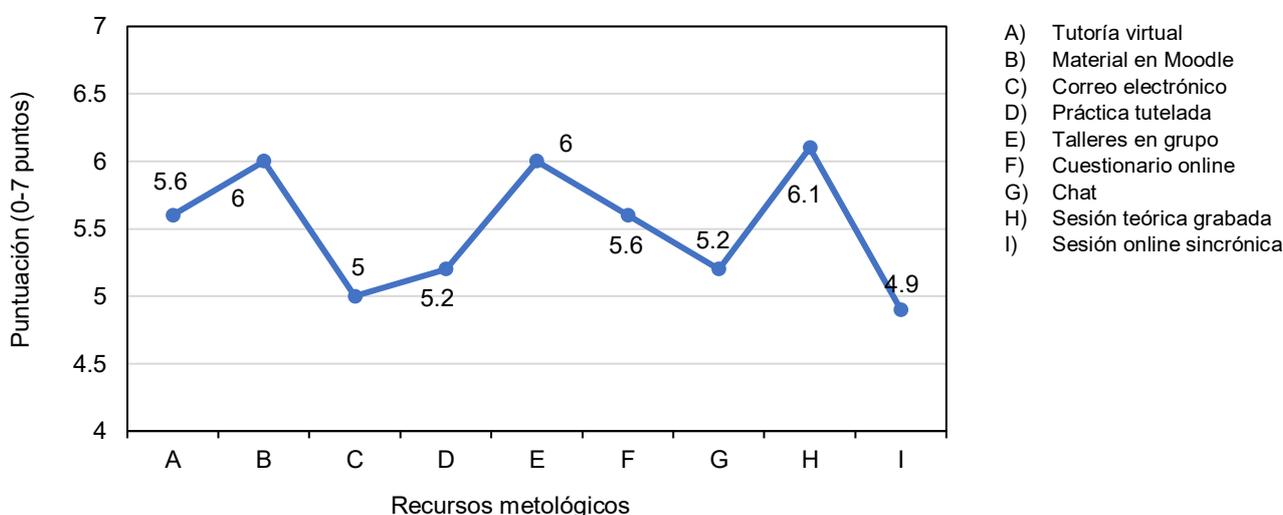


Fig. 4. Valoración de los recursos metodológicos utilizados por los docentes de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario

Curiosamente, tal y como refleja la Figura 4, y al contrario de lo que ocurre en las dos universidades españolas, las sesiones grabadas son la actividad mejor valorada. Para facilitar su desarrollo, la Universidad del Rosario instaló cámaras en las aulas y los laboratorios, y diseñó una plataforma tecnológica integrada de vídeo que permitiera la grabación de las clases a través de Zoom, para que estas quedasen disponibles en Moodle y en la plataforma institucional de vídeo que usa esta institución, Panopto. La sesión teórica online también ha sido una buena experiencia para el grupo de docentes de esta universidad. El acondicionamiento de las aulas con micrófonos, pantallas y cámaras robotizadas ha facilitado su desarrollo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y está permitiendo el acceso mixto a las clases para una vuelta responsable a la presencialidad. En general, hay una satisfacción generalizada con la transformación tecnológica que ha vivido la institución durante la pandemia y un nivel muy alto de adaptación por parte del profesorado.

**Ventajas y desventajas de la docencia online**

El trasvase a la modalidad virtual a la que se han acogido las instituciones analizadas debido a la crisis sanitaria, ha supuesto un auténtico reto para su profesorado. Sin embargo, una vez superada la primera fase de adaptación, los docentes encuestados admiten que la experiencia ha sido enriquecedora y que la puesta en marcha de esta modalidad, además de haber representado un desafío, ha traído consigo numerosos beneficios, tal y como muestra la Tabla 1 que se presenta a continuación.

Para los docentes de la UDC, la conciliación familiar y el poder compatibilizar el trabajo académico con otras actividades de carácter profesional, son dos de las grandes ventajas que ha traído consigo la implementación de la modalidad docente online. En las instituciones ubicadas en grandes ciudades (Madrid y Bogotá) o en aquellas en las que parte de su profesorado tiene su residencia habitual fuera de la ciudad, como es el caso de muchos docentes de la UDC, factores como el ahorro de tiempo en el desplazamiento, la comodidad o el

poder impartir las clases desde cualquier ubicación, han sido considerados como factores positivos durante el desarrollo de la modalidad de enseñanza virtual. Curiosamente, una de las ventajas que señalan los centros latinoamericanos participantes en el estudio, es el poder contar con un repositorio de clases grabadas, todo lo contrario a lo expuesto por el profesorado de las dos instituciones españolas encuestadas en el apartado anterior.

Tabla 1. Ventajas de la enseñanza virtual para los docentes

<i>Ventajas para docentes de la UDC</i>	<i>Ventajas para docentes de la PUCE-SI</i>	<i>Ventajas para docentes de la URJC</i>	<i>Ventajas para docentes de la U. del Rosario</i>
Mayor posibilidad de conciliación familiar	Mayor asistencia del alumnado	Mayor asistencia del alumnado	Poder trabajar desde cualquier parte del mundo
Poder hacer las sesiones asincrónicas	Más herramientas tecnológicas	Reducción de la contaminación por desplazamientos	Flexibilidad en los contenidos de las materias
Uso de herramientas online vinculadas a la titulación	Encuentros virtuales	Optimización del tiempo	Encuentros virtuales con los compañeros
Posibilidad de compatibilizar con otras actividades	Nuevos entornos de aprendizaje	Flexibilidad en los contenidos de las materias	El repositorio de las clases grabadas
Ahorro de tiempo en desplazamiento	El repositorio de las clases grabadas	Ahorro de tiempo en desplazamiento	Ahorro de tiempo en desplazamiento
Las tutorías virtuales	Aprendizaje tecnológico	Comodidad	

Tabla 2. Desventajas de la enseñanza virtual para los docentes

<i>Desventajas para docentes de la UDC</i>	<i>Desventajas para docentes de la PUCE-SI</i>	<i>Desventajas para docentes de la URJC</i>	<i>Desventajas para docentes de la U. del Rosario</i>
Limitaciones en el uso del material técnico	Limitaciones en el uso del material técnico	Adaptar los trabajos grupales al sistema online	Promover la participación del alumnado
Falta de interacción con el alumnado	Problemas técnicos	Falta de contacto personal	Mantener la atención
Creación de material adaptado a la nueva situación	Agotamiento ante la pantalla	Fomentar la participación	El reto de hacer más dinámicas e interactivas las sesiones
Preparación de recursos audiovisuales	Falta de contacto personal	La falta de <i>feedback</i> por parte del alumnado	Dificultades para comprobar si hay aprendizaje real
No sentir la reacción de los alumnos	La falta de <i>feedback</i> por parte del alumnado	Incertidumbre en cuanto a las normas	
Mantener la motivación	No acceder a la biblioteca		

En el contexto de emergencia que planteó el confinamiento, durante la primera fase de la crisis sanitaria, el grupo de profesores participantes en el estudio afirma haber tenido que integrar de manera forzosa gran número de herramientas tecnológicas que no acostumbraban a utilizar. La formación para el dominio de su uso y la preparación del material para adaptarlo al nuevo entorno virtual ha supuesto una sobrecarga de trabajo y un gran desgaste profesional. Sin embargo, una vez adaptados, en general, las principales dificultades detectadas por el profesorado, y comunes a los cuatro centros investigados, tienen que ver con las limitaciones al acceso a las infraestructuras físicas del centro y con el uso del material técnico que requieren las actividades prácticas en muchas de las materias de las titulaciones vinculadas al audiovisual. Desde el punto de vista del desarrollo de la docencia online, tal y como se aprecia en la Tabla 2, la falta de contacto personal, la dificultad para promover la participación del alumnado o conseguir mantener su motivación, han sido los grandes desafíos del profesorado de estos centros. En el caso de la universidad ecuatoriana, la wifi fluctuante y los problemas técnicos y de conectividad, han supuesto un quebradero de cabeza para todo su personal.

### Presencialidad en la Educación Superior en comunicación audiovisual

En el marco de la investigación, se plantea esta cuestión dada la conexión que los conocimientos disciplinares de las titulaciones objeto de estudio tienen con las tecnologías aplicadas a los medios de comunicación audiovisuales y a los videojuegos. Este aspecto implica que muchas de las materias de sus planes de estudio tengan una gran carga práctica cuyo desarrollo ha de llevarse a cabo en los laboratorios y los platós de los centros de forma presencial.

Tabla 3. Importancia de la presencialidad en la Educación Superior en comunicación audiovisual

<i>Aportación de la presencialidad para docentes de la UDC</i>	<i>Aportación de la presencialidad para docentes de la PUCE-SI</i>	<i>Aportación de la presencialidad para docentes de la URJC</i>	<i>Aportación de la presencialidad para docentes de la U. del Rosario</i>
Trabajo en equipo	Respuesta inmediata	Contacto visual para saber qué se aprende y lo que no	El uso de los laboratorios con equipamiento profesional
Resolución autónoma sin necesidad de tantas tutorías	Prácticas más garantizadas al corregir in situ	Mayor calidad en la atención	Contacto interpersonal
Manejo del material audiovisual	Aprendizaje práctico	Incremento del compromiso	Refuerzo del trabajo en grupo frente al individual
Presencia, personas...	Comunicación directa para una mayor retroalimentación	Trabajo en equipo	Desarrollo de las habilidades personales para manejarse ante el público
Comunicación no verbal	Más concentración por parte del estudiante	Trabajar las competencias <i>soft</i> del alumnado	Cercanía
Mayor conexión entre docente y alumno	Contacto directo con el material técnico	Contacto personal	
Mayor retroalimentación.	Mayor interactividad	Manejo del material técnico	

Para el grupo de encuestados la presencialidad en la Educación Superior en Comunicación Audiovisual aporta, de forma irrenunciable, “presencia” para hacer viables los aprendizajes que están vinculados al manejo del material técnico, rodajes, trabajos en equipo, grabaciones de programas con cámaras profesionales... El aislamiento en casa durante los meses de confinamiento impulsó, en muchos casos, el uso de software gratuito y cámaras de móviles para la producción de trabajos que de forma habitual se realizan con software especializado y cámaras profesionales, por lo que, tanto la calidad del resultado como el aprendizaje del alumnado, se vieron afectados. Por otro lado, y con una relación menos directa con las competencias específicas de las titulaciones, hay consenso entre el profesorado encuestado al señalar que una de las carencias que presenta la enseñanza virtual es la falta de contacto físico. Este aspecto hace que se pierdan elementos tan importantes como la comunicación no verbal entre docente/alumno para detectar la falta de comprensión o la desmotivación entre el estudiantado.

Desde el punto de vista socioemocional, el profesorado apunta que el entorno virtual, tal como apreciamos en la Tabla 3, dificulta estimular otro tipo de aprendizajes relacionados con la construcción de la confianza en el alumnado para el desarrollo efectivo de sus tareas. Son las llamadas *soft skills* que, de un modo específico, menciona uno de los docentes de la URJC y, de manera más general, apunta el profesorado del resto de centros: inteligencia emocional, cercanía, contacto directo, trabajo en grupo, empatía... Aunque se puede, la creación de un vínculo estrecho entre profesor y estudiante y el desarrollo de la motivación entre el grupo, requiere mayor esfuerzo en la modalidad de enseñanza virtual que en la presencial.

### Propuestas de mejora detectadas a partir de la pandemia

Las titulaciones analizadas han de cumplir con la misión de formar profesionales en el ámbito de la comunicación audiovisual con conocimiento técnico, pero también crítico, analítico o reflexivo en relación con los medios de comunicación audiovisuales. Para conocer las propuestas de mejora detectadas a partir del periodo de teledocencia, considerando los aspectos mencionados para el cumplimiento de los objetivos de las titulaciones, se plantea una pregunta múltiple opción. La mayoría de las alternativas que proponía esta cuestión ponen el foco en las competencias generales y específicas que el estudiantado debe adquirir: (autonomía, capacidad de autoaprendizaje, autodisciplina, formación técnica, formación teórica, visión crítica y capacidad de investigación del alumnado). Además, se incluyen las habilidades con las que debe contar el profesorado para favorecer esa adquisición (formación en nuevas tecnologías).

La Figura 5 arroja los resultados obtenidos en cada una de las instituciones analizadas y, en 3 de las 4, la dimensión más necesitada de una mejora urgente está relacionada con la escasa formación del profesorado en nuevas tecnologías (50%, 50% y 45% de los encuestados totales). Esta carencia competencial es preocupante dado el vínculo de las titulaciones analizadas a sectores emergentes con gran influencia tecnológica. A este respecto, cabe mencionar que en universidades como la UDC, los docentes encuestados matizan que la necesidad está más en la formación en metodologías docentes adecuadas a la estructura de los grados de la facultad que con la oferta formativa en nuevas tecnologías.

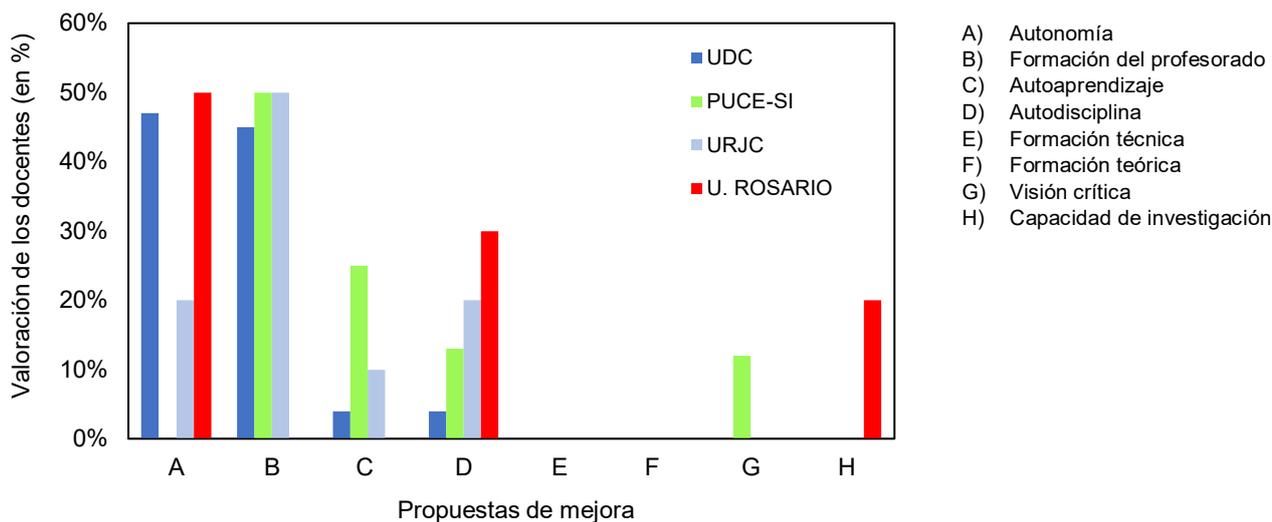


Fig. 5. Propuestas de mejora detectadas durante la pandemia en los cuatro centros

Por otro lado, con resultados en términos de porcentaje bastante abultados, docentes de la U. del Rosario (50%), de la UDC (47%) y de la URJC (20%) consideran que es muy necesario desarrollar competencias transversales como la autonomía del alumnado. En el entorno virtual propiciado por la pandemia dentro de la educación superior se hace imprescindible la responsabilidad individual del alumnado, la optimización del tiempo o la autodisciplina. Tras casi dos años de formación *online* para los centros analizados, el profesorado tiene muy claro que es necesario fomentar y consolidar estas habilidades mediante el desarrollo de actividades creativas, innovación docente y metodologías activas.

### Aprendizajes extraídos del proceso de enseñanza-aprendizaje online

Pasada la situación de emergencia, se iniciaba el curso académico 2020-21 con la incertidumbre de la continuidad del COVID-19 y el intento de adaptación a la “nueva normalidad” por parte de la comunidad universitaria. Considerando las diferentes normativas que afectan a los centros analizados, el modelo docente y las condiciones en las que se llevan a cabo las actividades formativas varía en las universidades españolas con respecto a las latinoamericanas. En España, el Ministerio de Universidades publicaba un documento para orientar a la comunidad universitaria con una serie de recomendaciones para el desarrollo de la actividad, pero respetando la autonomía de la institución y las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de política universitaria (Gobierno de España, 2020). El documento recoge los requisitos sanitarios establecidos por el Ministerio de Sanidad en relación a la capacidad de las instalaciones y el número de estudiantes para activar la modalidad que garantice la seguridad en los centros universitarios españoles. A partir de ahí, tanto la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC como la de la URJC optan por implementar el modelo híbrido no rotatorio cuyo cumplimiento se ha visto alterado en algún momento a lo largo del curso con la llegada de las continuas “olas” del virus y las restricciones impulsadas por los gobiernos autonómicos en los momentos más complicados de la pandemia. En el curso 2021-22, la facultad de la UDC mantiene la modalidad híbrida durante el primer cuatrimestre mientras que en la URJC vuelven a las aulas desde el inicio de curso. Por su parte, las dos escuelas latinoamericanas mantienen la modalidad virtual hasta el inicio de 2022.

Teniendo en cuenta estos aspectos, los decanos de los cuatro centros analizados admiten haber extraído varios aprendizajes de la experiencia vivida durante estos dos cursos académicos. En primer lugar, y de manera común a todos ellos, en las facultades analizadas se ha aprendido a impartir docencia online y se ha demostrado capacidad de adaptación a los cambios que marcaba la llegada de las continuas “olas” pandémicas y las respectivas restricciones que eso implicaba. De manera más concreta, el decano de la Facultad de Comunicación de la UDC, Luis Hernández, afirma que, además de esto, “el gran aprendizaje que deja la pandemia es la importancia de incorporar las nuevas tecnologías a las rutinas diarias del trabajo docente”. Por su parte, la responsable de la Escuela de Comunicación de la PUCE-SI, Yalitz Ramos, expone lo importante que ha sido diseñar la planificación del curso dejando un margen para la flexibilidad por si la situación sanitaria demandaba cambios sobre lo planificado. En este sentido, señala que “hemos aprendido a trabajar con programaciones docentes menos rígidas”. La creación de nuevas herramientas ha permitido el desarrollo de las actividades docentes durante este periodo de crisis sanitaria de forma virtual, sin embargo, afirma también que “la humanidad de la enseñanza se pierde cuando esta se lleva a cabo usando las tecnologías digitales”. La pantalla nunca llegará a ser la sustituta del aula para el intercambio de experiencias y el desarrollo de un aprendizaje más significativo.

El decano de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, Carlos Patarroyo, subraya que son varias las lecciones aprendidas gracias a la crisis sanitaria. En primer lugar, afirma que “hay un mito en la creencia de que las nuevas generaciones, por ser nativos digitales, se adapten mejor a todo lo que tenga que ver con la virtualidad”. La experiencia de la pandemia les ha demostrado lo contrario dado que los estudiantes han tenido serias dificultades con el manejo de las plataformas utilizadas durante el proceso de enseñanza online. Por otro lado, ha quedado claro que “la universidad es mucho más que lo que ocurre en los salones de clase, de ahí que las herramientas virtuales no hayan podido reemplazar los lugares de interacción y esparcimiento que los estudiantes tienen en los espacios comunes de los centros. Esta es una pérdida enorme, pues en la universidad se aprende tanto dentro, como fuera de las aulas (o espacios formales de aprendizaje)”. Finalmente, al igual que afirma el decano de la UDC, Carlos Patarroyo también indica que hay una serie de actividades, sobre todo administrativas, que, debido a los beneficios que reporta su ejecución en la modalidad virtual, seguirán utilizando las plataformas digitales como espacios de trabajo.

Finalmente, Miguel Baños, decano de la Facultad de Ciencias de la Información de la URJC, responde a esta cuestión de una manera muy sintetizada para señalar que el gran aprendizaje que deja la pandemia es haber detectado la necesidad que hay entre el cuerpo docente de actualizarse tecnológicamente. Además, enfatiza que “la formación en este ámbito debe ser continua sin necesidad de esperar a que nos sorprenda una nueva emergencia”.

## DISCUSIÓN

Vistos los resultados expuestos, cabe mencionar que la respuesta a la emergencia sanitaria de las cuatro unidades académicas analizadas, a partir de marzo de 2020, está amparada en las disposiciones generales establecidas por las leyes y normas de sus respectivos países: España, Colombia y Ecuador. En un primer momento, la incidencia de la pandemia en el sistema educativo superior provocó la suspensión de la actividad formativa presencial en los tres contextos analizados y una apuesta común por la educación a distancia. Sin embargo, a partir del curso 2020-21 se establecen normativas diferentes en los tres países de la muestra. En el caso de España, las autoridades competentes de cada Comunidad Autónoma implementaban continuas órdenes con medidas de prevención específica según la evolución de la pandemia, en relación con este estudio las involucradas son Galicia y Madrid. A partir de ahí, las universidades españolas resolvían su actuación con la publicación de una Resolución Rectoral adaptada a esas medidas. Por su parte, en Ecuador, organismos como la SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) o el CES (Consejo de Educación Superior) han sido los responsables de promulgar normas transitorias para cumplir con seguridad el desarrollo de las actividades académicas en las IES (Instituciones de Enseñanza Superior). Las universidades colombianas, a través de sus Rectorías, articulaban una serie de acciones que debían responder a las continuas Resoluciones del Ministerio de Salud y Protección Social según el estado de la pandemia en el país.

A este respecto, es destacable la permanencia en la modalidad virtual durante el curso 2020-21 por parte de los dos centros latinoamericanos analizados frente al modelo híbrido adoptado por las dos facultades españolas. Si bien es cierto que las ya mencionadas “olas” del coronavirus no han permitido que la modalidad híbrida se mantuviese de manera estable durante el curso académico completo, siempre ha habido una clara intención de volver a la presencialidad. En el curso 2021-22, a partir del 18 de octubre de 2021, con la aprobación de la Orden 1126/2021 de la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, se retoma la docencia con presencialidad de estudiantes al 100% en las aulas de la URJC. La limitación de espacios no lo ha permitido en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC hasta febrero de 2022 debido a la imposibilidad de cumplir con las normas de seguridad interpuestas por las autoridades competentes. En abril, con el inicio del nuevo semestre en el contexto universitario latinoamericano, lo hace la Escuela de Comunicación de la PUCE-SI, mientras que la colombiana está comenzando a privilegiar esta modalidad desde el inicio de 2022, pero con un elevado control de seguridad. En este centro todos los estudiantes, docentes y trabajadores de la Universidad del Rosario han de cubrir diariamente una encuesta online a través de la web de la institución y solo el resultado de un QR en negro permitirá el acceso. Por el contrario, si el QR sale en rojo, el acceso quedará denegado.

Durante la transición a la modalidad virtual, y su desarrollo en el contexto de pandemia, el rol del profesorado ha sido determinante en los cuatro centros analizados para conseguir una adaptación favorable por parte del alumnado. En contra de la afirmación de Abe (2020) a la hora de reconocer una mejor aclimatación a la enseñanza online por parte de los países desarrollados, los resultados de la investigación demuestran que las unidades académicas de Ecuador y Colombia analizadas, han respondido a la situación de alerta sanitaria tan bien o mejor de lo que lo han hecho las españolas. Por otro lado, el trasvase a la virtualidad hubiera sido inviable si las instituciones analizadas no contasen con centros de formación para el profesorado. En la U. del Rosario, desde el CEAP (Centro de Enseñanza, Atención y Desarrollo Profesional) se diseñaron guías y cursos para la docencia en remoto y se asistió de forma permanente al profesorado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Algo parecido ocurría en la PUCE-SI, donde desde su central en Quito, a

través del Centro de Investigaciones, organizaron cursos formales para capacitar a sus docentes en habilidades pedagógicas para el desarrollo de las clases online. Por su parte, las unidades de formación para el profesorado en los dos centros españoles impartieron numerosos talleres en nuevas tecnologías para favorecer la transición a la virtualidad. Esta intensidad formativa demuestra las necesidades competenciales técnicas que hay entre los docentes encuestados que, tal y como indica Marciniak (2015), son imprescindibles para la enseñanza online.

Frente a estas fortalezas, comunes para los cuatro centros, la implementación de la docencia virtual hace que asomen una serie de dificultades que afectan de forma desigual a las instituciones analizadas. Para la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC y la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, el acceso de los estudiantes a condiciones tanto técnicas como ambientales adecuadas para el aprendizaje fue uno de los problemas más destacables. En muchos casos, fue necesario asistir a los alumnos más necesitados con equipos prestados por las universidades. Por tanto, se constata que la pandemia ha evidenciado las diferencias sociales, culturales y económicas que existen en la sociedad (Shcherbark et al., 2022), en este caso, de dos contextos muy diferentes.

La dirección de la Escuela de Comunicación de la PUCE-SI destaca el cambio en la relación alumno-docente que ha representado el traslado de la institución a la modalidad virtual. Acostumbrados a llevar un control exhaustivo de la asistencia del alumnado a clase, el nuevo escenario virtual y la Ley sobre Emergencia Sanitaria del país amparan a unos estudiantes que deciden si quieren estar o no al otro lado de la pantalla. Por su parte, el decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, añade a esta dificultad la falta de control en los procesos de evaluación. Esto implica el incremento de las prácticas fraudulentas como la copia de respuestas en los exámenes para las que autores como Grande de Prado et al. (2021) ofrecen una serie de recomendaciones que ayudan a atajarlas.

Las instituciones académicas analizadas han conseguido adaptarse en un tiempo record a la modalidad online exigida por la situación de emergencia derivada de la COVID-19 gracias al esfuerzo colectivo y a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En este sentido, factores como el alto compromiso del profesorado, la capacidad económica y administrativa de las dos universidades privadas analizadas, el apoyo de los rectorados de las dos públicas para paliar desigualdades tecnológicas y asistir al alumnado necesitado con equipos tecnológicos, y la labor desarrollada por las unidades formativas del profesorado, han sido determinantes para superar este reto de adaptación.

La pandemia también ha evidenciado una serie de dificultades a las que se han tenido que enfrentar instituciones y cuerpos docentes a lo largo de estos dos años en los que las prácticas educativas se han regido por las directrices de las autoridades competentes en cada uno de los contextos analizados según la situación epidemiológica. Adaptación de unas guías docentes en las que todos los elementos que las componen estaban diseñados para un proceso de enseñanza presencial con el conflicto que esto supone, especialmente, para las materias técnicas cuyas modalidades organizativas están relacionadas con las prácticas en platós y laboratorios. Salto abrupto a un nuevo espacio arrastrando el peso de la modalidad presencial en varios aspectos: falta de formación de los docentes en nuevas tecnologías, creación de materiales digitales y no adaptados a la docencia online, desconocimiento de recursos didácticos aplicados a la modalidad a distancia o una respuesta favorable a las tutorías virtuales por la necesidad que hay entre docentes y estudiantes de mantener una comunicación “vis a vis” durante el período de enseñanza online. Finalmente, la falta de autonomía del alumnado para asumir el proceso formativo es una de las dimensiones con clara necesidad de mejora según los resultados arrojados por la investigación. La modalidad de enseñanza online requiere de responsabilidad individual, autorregulación de los tiempos de estudio y mucha disciplina por parte de los estudiantes. Asimismo, potenciar estas habilidades también dependerá de la capacidad para el desarrollo de la motivación que tenga el docente.

En su conjunto, todas estas dificultades, y la tendencia hacia un entorno académico en el que cada día cobran mayor protagonismo las tecnologías digitales, demuestran la necesidad que hay de reforzar varios aspectos en el seno de las instituciones analizadas. Es importante apostar por la formación continua en el profesorado universitario para dotarlo de capacidad de liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una sociedad cada vez más cambiante. En el ámbito que nos ocupa, el perfil competencial de los docentes en el área de la comunicación audiovisual, además de formación especializada, demanda la adquisición de competencias tecnológicas para el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan la construcción de un aprendizaje más significativo. Para trabajar las competencias transversales del alumnado como la autonomía o el autoaprendizaje, el profesorado debe formarse en metodologías activas e innovación docente. En este sentido, algunas de las tendencias metodológicas que modifican el rol del docente, fomentan la participación del estudiante e introducen las nuevas tecnologías son: *Flipped Classroom*, Aprendizaje-Servicio (ApS), *Design Thinking* (DT), la gamificación o el podcast educativo. Es importante recordar que, desde el punto de vista pedagógico, el uso de estas metodologías no solo requiere enseñar el manejo de la tecnología, sino también fomentar un trabajo intelectual que permita la construcción de conocimiento en el alumnado.

Desde el punto de vista institucional, el refuerzo debe concentrarse en dotar de la tecnología necesaria a las plataformas digitales de las universidades para soportar el incremento de actividades online. Finalmente, teniendo en cuenta el impacto de la pandemia en términos de igualdad social, es importante que los gobiernos, a nivel general, y las instituciones universitarias de manera más particular, se vuelquen en desarrollar acciones que contribuyan a paliar problemas evidenciados en este estudio como el de la brecha digital. Animar a los diferentes países a desarrollar políticas ministeriales que fomenten el acceso igualitario a los recursos tecnológicos que demanda la formación a distancia y potenciar el uso de medios tradicionales propios de esta modalidad como el vídeo y la radio (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020) pueden ser actuaciones que ayuden a reducir esa brecha digital.

## CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo presentado, a los resultados obtenidos, y a su discusión, se pueden plantear las siguientes conclusiones principales:

1. La adaptación al entorno de formación virtual exigido por la situación de emergencia sanitaria de las instituciones analizadas ha sido posible gracias a que han contado con potentes mecanismos administrativos y tecnológicos que les han permitido contrarrestar las principales dificultades de la situación.
2. La formación a distancia es un modelo útil y eficaz, pero este estudio demuestra que es necesario que haya una planificación para que funcione la modalidad. Es por eso que las principales dificultades detectadas en la docencia virtual obligatoria implementada en los cuatro centros analizados están relacionadas con la falta de competencias tecnológicas entre el profesorado encuestado y la escasez de recursos pedagógicos adaptados a la modalidad online.
3. El desarrollo de la docencia virtual dentro del área de la Comunicación Audiovisual durante el período de pandemia ha sido especialmente difícil en las materias técnicas de los últimos cursos de las titulaciones objeto de estudio, cuyas modalidades organizativas están relacionadas con prácticas que requieren presencialidad para el uso de plató, laboratorios, cabinas de sonido o cámaras profesionales.

## REFERENCIAS

- Abe, J. A. A., Big five, linguistic styles, and successful online learning, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100724>, The Internet and Higher Education, 45, 1-9 (2020)
- Besalú-Casademont, R., Schena, J., y Sánchez-Sánchez, C., Competencias más relevantes en los estudios de Comunicación Audiovisual. Las percepciones de profesionales, docentes y estudiantes, <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1233>, Revista Latina de Comunicación Social, 72, 1536-1553 (2017)
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C., Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias, *Campus Virtuales*, ISSN 2255-1514, 9(2), 25-34 (2020)
- Cárdenas, D., Hernández, N., y García-Díaz, J., Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>, *Formación Universitaria*, 15(2), 69-80 (2022)
- Carrigan, M., y Jordan, K., Platforms and institutions in the post-pandemic university: a case study of social media and the impact agenda, *Postdigital Science and Education*, ISSN 2662-5334, 4(2), 354-372 (2022)
- Costa-Sánchez, C., y López-García, X., Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones, <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04>, *El Profesional de la Información*, 29(3), 1-14 (2020)
- De Vries, S., Jansen, E., y Van de Grift, W. J., Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>, *Teaching and Teacher Education*, 20, 338-357 (2013)
- Divjak, B., Rienties, B., y otros tres autores, Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-24 (2022)
- Fernández-Gubieda, S., *Docencia Rubic: aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid-19*, 1ª Ed., EUNSA, ISBN 978-84-313-3485-7, Pamplona, España (2020)
- Flyvbjerg, B., Five misunderstandings about case study research, <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>, *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245 (2006)
- García-Aretio, L., Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19, <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468>, *RIED- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 9-28 (2022)
- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I., Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes, <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>, *Comunicar*, 59, 73-81 (2019)

Gobierno de España, Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID, <https://www.sanidad.gob.es> (2020)

Gómez, M.A., Reflexiones, herramientas, competencias y respuestas para la Educación Internacional en tiempo Covid-19, <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28930>, Revista Española de Educación Comparada, 39, 203-217 (2021)

Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., y otros dos autores, Online assessment in higher education in the time of COVID-19, <https://doi.org/10.14201/eks.23013>, Campus Virtuales, 10(1), 49-58 (2021)

Gromova, N. S., Pedagogical risks as consequences of the coronavirus COVID-19 spread, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.063>, Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020), 350-355 (2020)

Hensen, R., Walls, A.E.J., y Tauritz, R. L., Creating a sense of community and space for subjectification in an online course on sustainability education during times of physical distancing, <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0270>, International Journal of Sustainability in Higher Education, 23(8), 85-104 (2022)

Isaac, O., Aldholay, A., y otros dos autores, Online learning usage within Yemeni higher education: The role of compatibility and task-technology fit as mediating variables in the IS success model, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.012>, Computers and Education, 136, 113–129 (2019)

Kali Y., Sagy, O., y otros dos autores, Teaching expertise reconsidered: The Technology, Pedagogy, Content and Spaces (TPeCS) knowledge framework, <https://doi.org/10.1111/bjet.12847>, British Journal of Educational Technology 50(5), 2162–2177 (2019)

López-Golán, M., Costa-Sánchez, C., y Puentes-Rivera, I., Educación superior en comunicación audiovisual: Desafíos de la virtualidad en tiempos de COVID-19, <https://doi.org/10.7263/adresic-27-197>, aDResearch ESIC International Journal of Communication Research, 27(27), 112-127 (2022)

Marciniak, R., Propuesta metodológica para la aplicación del benchmarking internacional en la evaluación de la calidad de la educación superior virtual. RUSC, <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2163>, Universities and Knowledge Society Journal, 12(3), 46-61 (2015)

Mishra, P., y Koehler, M. J., Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>, Teachers College Record, 108(6), 1017-1054 (2006)

Posso, M., León, V., y otros dos autores, Perspectiva de género y condiciones de aprendizajes virtuales en pandemia, <https://doi.org/10.6018/reifop.511551>, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(2), 27-41 (2022)

Salas-Pilco, S.Z., Yang, Y., y Zhang, Z., Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: a systematic review, <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>, British Journal of Educational Technology, 53(3), 593-619 (2022)

Shah, S., Memon, F., y otros dos autores, Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the “new normal”, doi: 10.1016/j.psicod.2020.12.004, Revista de Psicodidáctica, 26(2), 169-178 (2021)

Shcherbak, V., Ganushchak-Yefimenko, L., y otros cinco autores, Using the model of benchmarking of Educational Services in a Socially Responsible Education-Innovation Cluster during the Covid-19 pandemic, <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15252a>, International Journal of Instruction, 15(2), 951-966 (2022)

Torrents, D., Merino, R., y otros dos autores, El peso del origen social y de centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria, <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>, Papers, 103(1), 29-50 (2018)

Van Deursen, A., Digital inequality during a pandemic: quantitative study of differences in COVID-19-related internet uses and outcomes among the general population, <https://doi.org/10.2196/20073>, Journal of Medical Internet Research, 22(8), 1-13 (2020)

Vázquez-Cano, E., Gómez-Galán, J., y otros dos autores, Incidence of a non-sustainability use of technology on students' reading performance in Pisa, <https://doi.org/10.3390/su12020749>, Sustainability, 12(2), 749 (2020)

Yin, R., Case study research. Design and methods, 4ª Ed., 1-219, Sage Publications, ISNN. 978-1-4129-6099-1, California, United States of America (2009)