

## ENSEÑAR EN TIEMPOS DE COVID

Del trabajo colaborativo a la magistralidad en línea y viceversa

*Elena Catalán Martínez*

Desde finales del siglo xx, el proceso de globalización ha modificado la estructura productiva demandando personas con una gran capacidad de adaptación a los cambios que se suceden en el ámbito de la empresa y de la economía en general. Simultáneamente, la sociedad de la información ha revolucionado radicalmente los paradigmas tanto de relación interpersonal como de acceso al conocimiento, provocando profundas transformaciones sociales, políticas y económicas. En este contexto, la universidad como institución y todos sus miembros se han visto inmersos en un proceso de adaptación del sistema educativo para su integración en el mundo global. La digitalización ha permitido enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje con el acceso a múltiples recursos inmediatos y multidisciplinares, pero sobre todo ha forzado un cambio en la cultura docente que ha situado al alumnado como centro del foco en el proceso formativo.<sup>1</sup> Durante años se han estado diseñando estrategias que potencien el llamado *student engagement* (en adelante, SE) desde una perspectiva holística, hasta el punto de que varios países del ámbito anglosajón lo han utilizado como indicador para evaluar la calidad de su oferta educativa y diseñar políticas institucionales que mejoren su competitividad. En el contexto de las universidades europeas, latinoamericanas o asiáticas, el interés se ha centrado en potenciar

Elena Catalán Martínez, Universidad del País Vasco, EHU.

<sup>1</sup> George Kuh, "What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement", *Journal of College Student Development*, núm. 50, 2009, pp. 683-706; Ella Kahu, "Framing Student Engagement in Higher Education", *Studies in Higher Education*, núm. 38, 2013, pp. 758-773.

un aprendizaje activo y en vencer las resistencias surgidas en sus respectivas culturas universitarias.<sup>2</sup> Motivar al alumnado para que participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y formar profesionales competentes y comprometidos con la sostenibilidad han sido los ejes sobre los que se ha fundamentado la enseñanza superior durante la última década.

Sin embargo, la crisis sanitaria mundial producida por el covid-19 ha venido a alterar abruptamente este proceso, poniendo en evidencia las debilidades y fortalezas del sistema universitario español, la (in)capacitación de su profesorado y del propio alumnado en el uso de herramientas digitales y, sobre todo, la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>3</sup>

#### ANTES DE LA PANDEMIA. POTENCIANDO EL *STUDENT ENGAGEMENT*

Antes de la pandemia, los planes de estudio universitarios se hallaban inmersos en una verdadera reestructuración para adecuarse a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada. En el ámbito internacional estaba cobrando fuerza el *Scholarship Teaching and Learning* (en adelante, soTL), invitando a los docentes a un análisis sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula. Se debían establecer objetivos claramente definidos, comprobar los factores que favorecían su éxito o su fracaso y, en última instancia, contrastar sus resultados en el marco de la discusión científica a través de congresos, seminarios o publicaciones.<sup>4</sup> En definitiva, se trataba de poner a la enseñanza en el primer plano de la vida académica, dignificándola y dotándola de los atributos propios de cualquier

<sup>2</sup> Elena Catalán y Gloria Aparicio, "Interpretation of the 'Student Engagement' Paradigm in Spain (a Bibliometric Review)", *Revista de Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 6, 2017, pp. 49-60.

<sup>3</sup> Donalee Taylor y Glenn Harrison, "Supporting Biomedical Students Struggling with Second-Choice-Syndrome to Thrive Rather than Just Survive First Year", *Journal of College Student Retention-Research Theory & Practice*, núm. 20, 2018, pp. 176-196; Ella Kahu y Karen Nelson, "Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success", *Higher Education Research & Development*, núm. 37, 2018, pp. 58-71.

<sup>4</sup> Kathleen McKinney, "Attitudinal and Structural Factors Contributing to Challenges in the Work of the Scholarship of Teaching and Learning", *New Directions for Institutional Research*, núm. 129, verano de 2006, pp. 37-50; Pat Hutchings *et al.*, "Getting There: An Integrative Vision of the Scholarship of Teaching and Learning", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-14.

investigación científica. Como consecuencia de este proceso, se incrementaron sustancialmente las publicaciones académicas sobre la enseñanza superior, haciendo accesibles a los posibles interesados las aplicaciones prácticas de las teorías relacionadas con el proceso educativo.<sup>5</sup>

En el marco del soTL, cada vez cobraba más protagonismo el diseño curricular basado en el *experiential learning*, orientado a la formación de personas proactivas. Este modelo se apoyaba en las teorías de David A. Kolb<sup>6</sup> en las que el individuo se forma a través de la experimentación en un proceso continuo, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender de las personas para construir estrategias de aprendizaje efectivas.<sup>7</sup> Aunque en los últimos años han surgido numerosos trabajos que critican o matizan este modelo de aprendizaje,<sup>8</sup> lo cierto es que sigue siendo la base conceptual en la que se apoyan las metodologías que actualmente se consideran más eficaces: la gamificación, el aula invertida o *flipped classroom* y el uso de los medios sociales con fines formativos.<sup>9</sup> Todas ellas necesitan una interacción positiva entre profesores y estudiantes que no siempre es fácil de conseguir ya que unos y otros responden a estímulos sociales, culturales o generacionales totalmente diferentes.<sup>10</sup>

En España, históricamente y a diferencia de los países anglosajones, predominaba la tradición teórica en la enseñanza superior frente a plantea-

<sup>5</sup> Gloria Aparicio, Maite Ruiz-Roqueñi y Elena Catalán, “A Model for Implementing Non-specific Competencies (NSCs) in Degree Studies, defined using a Delphi Study in Spanish Universities”, en Marta Peris-Ortiz y José María Merigó (eds.), *Sustainable Learning in Higher Education: Developing Competences for the Global Marketplace*, Londres, Springer, 2014, pp. 47-61.

<sup>6</sup> David Kolb, *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Nueva Jersey, Pearson Education, 2014 [1ª ed. 1983].

<sup>7</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

<sup>8</sup> Royer Greenaway, *Critiques of David Kolb's Theory of Experiential Learning*, 2015, en: <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#axzz5tGYXFuH0> [fecha de consulta: 10 de febrero de 2022].

<sup>9</sup> Crystal Han-Huey Tsay, Alexander Kofinas y Jing Luo, “Enhancing Student Learning Experience with Technology-mediated Gamification: An Empirical Study”, *Computers & Education*, núm. 121, 2018, pp. 1-17; Edgar Pacheco, Miriam Lips y Park Yoong, “Transition 2.0: Digital Technologies, Higher Education, and Vision Impairment”, *Internet and Higher Education*, núm. 37, 2018, pp. 1-10.

<sup>10</sup> G. Kuh, *op. cit.*; Nick Zepke, Linda Leach y Philippa Butler, “Student Engagement: Student’s and Teacher’s Perceptions”, *Higher Education Research & Development*, vol. 33, núm. 2, 2014, pp. 386-398.

mientos y metodologías más activas y cercanas a la realidad.<sup>11</sup> Sin embargo, desde que se aprobara en 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior, se fue produciendo un lento e imparable cambio en la cultura docente encaminado a potenciar el SE, otorgando al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no estuvo exento de dificultades dada la complejidad del funcionamiento interno de la propia institución que seguía reconociendo la labor investigadora por encima de la docente.<sup>12</sup> Por otra parte, las posibilidades de innovación en materia docente estaban limitadas por la estructura organizativa de las universidades, la rigidez de los planes de estudios, el número excesivo de estudiantes por aula (a menudo cercano al centenar) y los espacios físicos poco adecuados para el desarrollo de actividades colaborativas. A los problemas organizativos, había que añadir la dificultad de superar la brecha generacional abierta entre profesores y estudiantes en la forma de concebir el conocimiento, los mecanismos de aprendizaje, las relaciones interpersonales e incluso su escala de valores.

En el campo de la Historia Económica, las comunicaciones presentadas en los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica (en adelante, EDHE)<sup>13</sup> mostraban una preocupación intrínseca por superar esta barrera generacional y buscar la manera de involucrar al alumnado en su formación. La mayoría de los trabajos presentados en los EDHE reflejaban una gran preocupación por conectar con una generación de nativos digitales que, inmersos en sus redes sociales, se mostraban incapaces de mantener la atención ante una disertación académica. Así proliferaron experiencias basadas en la utilización docente de medios digitales con escaso éxito, ya que el profesor seguía siendo fuente de conocimiento y el estudiante un mero receptor. Sin embargo, aquellas experiencias sirvieron para ayudarnos a reflexionar sobre

<sup>11</sup> Asunción Romero, Helena Pascual y María Fernández, "Research Comparing University Teaching within the EHEA between the University CEU Cardenal Herrera in Spain and the University of Bedfordshire in England", *Open Journal of Social Sciences*, núm. 3, 2015, pp. 250-261.

<sup>12</sup> G. Aparicio, M. Ruiz-Roqueñi y E. Catalán, *op. cit.*

<sup>13</sup> Los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica se celebran desde 1990 y son pioneros en abordar de una manera individualizada los problemas inherentes a la docencia y a la innovación educativa en el marco de la Historia Económica. Organizados bianualmente por la Asociación Española de Historia Económica (AEHE), pueden consultarse las actas de sus sesiones en <https://www.aehe.es/congresos-y-actividades/docencia-universitaria/>.

las cualidades de nuestro alumnado y a valorar positivamente unas habilidades que bien dirigidas podían ser muy potentes en el proceso de aprendizaje y en su futuro profesional. Debíamos saber aprovechar la conectividad permanente, la reducción de barreras geográficas, sus capacidades *multitasking*, su atracción por los retos o su predisposición a la colaboración. Muchos nos dimos cuenta de que las nuevas generaciones no eran superficiales o apáticas ni estaban desmotivadas, simplemente necesitaban un mayor grado de autonomía y protagonizar su propio aprendizaje en el contexto de una enseñanza multidisciplinar en la que pudieran aprehender de la realidad. Para ello, era imperativo promover un cambio de cultura docente que sustituyese el paradigma de la instrucción por el del aprendizaje, con objeto de formar buenos profesionales y ciudadanos críticos.

La implementación de metodologías activas en una estructura organizativa muy rígida que contempla grupos de estudiantes excesivamente numerosos —entre setenta y noventa matriculados— no es tarea sencilla y obliga al profesorado a ser muy flexible y *creativo*. Existen varias metodologías que potencian tanto el *saber* como el *hacer* —*experiential learning*— y que pueden ser aplicadas en las asignaturas de Historia Económica y en grupos grandes mediante el trabajo colaborativo y técnicas de *blended learning*.<sup>14</sup> La más efectiva en cuanto a resultados de aprendizaje es el *flipped classroom* o aula invertida, en la que una parte de los conceptos son preparados previamente por los estudiantes a través de lecturas, videos explicativos, etc., para dedicar el tiempo presencial a la realización de ejercicios o proyectos de los que los estudiantes reciben una retroalimentación personalizada y formativa. En Historia Económica, esta metodología se puede aplicar a través de estudios de caso (MdC), en los que se analizan situaciones reales del contexto histórico, o también a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), en el que la indagación por parte de los estudiantes es una parte importante del aprendizaje. Para reforzar el proceso y la participación activa, se pueden complementar en momentos puntuales con otras técnicas grupales que favorecen la implicación y desarrollan la capacidad de comunicación, como la *pirámide o bola de nieve*, que consiste en el intercambio de

<sup>14</sup> *Blended learning* es el aprendizaje que combina el *e-learning* (encuentros asincrónicos) con encuentros presenciales (sincrónicos) tomando las ventajas de ambos tipos de aprendizajes.

ideas o soluciones; *Phillips 66*, en la que se discute sobre un tema en grupos de seis personas durante seis minutos; *la pecera*, que permite abordar temas desde diferentes perspectivas; el *role-playing* o los clásicos debates. En cualquiera de ellas, la clave del aprendizaje es la involucración activa del alumnado, que no se limita a mirar, sino que experimenta en grupo o individualmente para aprender haciendo. Para ello, es imprescindible que, además de hacer, reflexionen y verbalicen lo que han hecho y experimentado, ayudándoles a que abstraigan y conceptualicen con apoyo de la teoría o de cualquier otro conocimiento adquirido. La etapa final del ciclo de aprendizaje concluye cuando son capaces de verbalizar y explicar aquello que han aprendido, colocándolo en un contexto relevante para ellos.

Aunque la teoría dice que cualquiera de estas metodologías se puede aplicar a grupos grandes, en la práctica se necesita que el número de estudiantes no sea excesivo para poder crear un ambiente adecuado de trabajo y atender a quien lo necesite de manera personalizada, ofreciendo una retroalimentación completa. Por otra parte, y dado que exigen un trabajo continuado, estas tareas de aula deberían ser más que suficientes para evaluar el grado de consecución de las competencias asociadas a la asignatura y de sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de las universidades españolas se sigue manteniendo la costumbre de realizar un examen final de gran peso específico (entre 60 y 70 por ciento del total de la nota), que acaba por condicionar toda la planificación docente e inhabilita este tipo de metodologías por la gran carga de trabajo que representa para docentes y estudiantes, sin que se observe una correlación en la nota final. Es por ello que el diseño del curso debe tener en cuenta estas peculiaridades y el hecho de que se le esté otorgando un gran peso específico a la prueba final. Aprobar la asignatura, no lo olvidemos, es la mejor motivación de cualquier estudiante.

En mi experiencia, se pueden adaptar las técnicas de *blended learning* a entornos masificados con algún ajuste en el diseño de la programación docente. El método que mejor resultado ha ofrecido en términos de SE y tasas de éxito consiste en la combinación de actividades asíncronas con el trabajo colaborativo desarrollado en el aula, en pequeños grupos de un máximo de tres personas. En cada uno de los temas que componen el programa se identifican aquellas cuestiones clave sobre las que se plantea un interrogante o

un minicaso que el alumnado debe resolver completando de forma colaborativa y con materiales adaptados a su nivel las actividades propuestas. La intervención expositiva del profesor queda reducida a la aclaración de conceptos o procesos a los que el alumno no ha podido llegar por sí mismo y a ayudarlo a sintetizar las principales líneas argumentales al final del tema.<sup>15</sup> El sistema permite la flexibilización de los tiempos, el aprendizaje activo, la interacción entre los propios estudiantes y de estos con la profesora, creando un entorno de confianza que favorece un clima de enseñanza-aprendizaje adecuado; es decir, todas aquellas características que están bien descritas por la literatura académica especializada.<sup>16</sup>

#### EN PLENO CONFINAMIENTO: ENSEÑANZA EN LÍNEA, QUE NO E-LEARNING

La crisis sanitaria mundial producida por el covid-19 alteró de forma abrupta los cimientos del mundo educativo en todos sus niveles. A escala internacional, la respuesta de las universidades fue muy heterogénea: desde las que optaron por cumplir los estándares mínimos de sus gobiernos y mantener la enseñanza presencial hasta las que pasaron a una completa digitalización cerrando sus instalaciones.<sup>17</sup> En España todas las actividades universitarias presenciales se cancelaron y fueron sustituidas, en el lapso de un fin de semana, por una enseñanza en remoto. Este hecho puso de manifiesto la escasa preparación de las universidades para una adaptación acelerada a un modelo docente completamente digitalizado, a pesar de ser uno de sus objetivos destacados en los planes estratégicos previos a la pandemia

<sup>15</sup> Elena Catalán e Igor Etxabe, “El pasado en clave de presente: Historia económica y *Student Engagement*”, en Ramón Molina, Antònia Morey, Carles Manera, Gonçal López, Andreu Seguí (eds.), *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2018, pp. 136-163.

<sup>16</sup> Antonio Bartolomé, Rosa García-Ruiz e Ignacio Aguaded, “*Blended learning: Panorama y Perspectivas*”, *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 21, pp. 33-56, 2018; Simon K. Cheung *et al.*, “Blended Learning. Enhancing Learning Success”, *Proceeding's 11th International Conference on blended learning, ICBL 2018*, Osaka, julio 31-agosto 2 de 2018; Anthony G. Picciano *et al.*, *Blended Learning. Research Perspectives*, vol. 3, Nueva York, Routledge, 2021.

<sup>17</sup> Joseph Crawford, Kerryon Butler-Henderson, Jürgen Rudolph, Bashar Malkawi, Matt Glowatz, Rob Burton, Paola A. Magni y Sophia Lam, “Covid-19: 20 Countries’ Higher Education Intra-period Digital Pedagogy Responses”, *Journal of Applied Learning & Teaching*, núm. 3, 2020, pp. 8-28.

(U-Multirank, 2020).<sup>18</sup> La mayoría de las universidades ofrecieron espacios virtuales y sistemas de apoyo a la docencia en línea, aunque sin facilitar al profesorado la formación necesaria para afrontar la nueva situación. Sencillamente, no había margen de reacción. En este contexto, las distintas culturas docentes y los diferentes niveles de alfabetización digital del profesorado y del alumnado se pusieron de manifiesto con muchísima intensidad.

La precipitación con la que se cerraron las aulas no dejó margen de maniobra para planificar y diseñar materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados a la nueva realidad, por lo que todos nosotros trasladamos la metodología docente utilizada en el aula al entorno virtual. Los que utilizaban un modelo de enseñanza tradicional, basado en clases magistrales apoyadas con algún recurso digital, continuaron haciéndolo a través de la pantalla. Las palabras de la vicerrectora de estudiantes de la Universidad de Extremadura, en una encuesta realizada durante el periodo de confinamiento a la comunidad universitaria de esta universidad, resumen a la perfección la situación:

Una clase *online* no puede consistir en un profesor que hace lo mismo que en una clase presencial. El aprendizaje memorístico consistente en subir un PDF o un Power-Point al Campus Virtual es un modelo obsoleto y, desde luego, no es enseñanza virtual. El problema es que muchos docentes han tenido que adaptarse de manera precipitada a un modelo de enseñanza virtual para el que no estaban preparados.<sup>19</sup>

La adaptación tampoco fue fácil para aquellos que seguíamos metodologías activas basadas en proyectos colaborativos y en una participación activa del alumnado. *A priori*, el ajuste de un sistema basado en los principios del *blended learning* al entorno virtual debería haberse realizado sin mayor dificultad. Sin embargo, la realidad se encargó de hacer patentes las carencias

<sup>18</sup> U-MULTIRANK, “Alrededor de 60 por ciento de las universidades informaron disposiciones de aprendizaje en línea en su planificación estratégica antes del covid-19, pero muy pocas parecían estar preparadas para un cambio rápido a programas completamente en línea”, *U-Multirank*, 9 de junio de 2020, en: <https://www.umultirank.org/press-media/press-releases/about-60-percent-of-universities-reported-online-learning-provisions-in-their-strategic-planning-pre-covid-19/> [fecha de consulta: 20 de febrero de 2022].

<sup>19</sup> Eva Pérez-López, Alfonso Vázquez y Santiago Cambero, “Educación a distancia en tiempos de covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 24, 2021, pp. 331-350.



del alumnado en materia de planificación, autonomía, comprensión e incluso su (in)capacidad de colaborar entre ellos para sacar adelante el trabajo asignado. El primer error fue suponer que no tendrían dificultades aparentes para realizar las actividades asíncronas e incluso grupales, dada su condición de nativos digitales, o para conectarse a la plataforma virtual en el horario asignado por la Facultad. Tampoco el desarrollo de las sesiones síncronas, pensadas en un principio para realizar trabajo colaborativo, resultaron satisfactorias para ninguna de las partes ya que la tutorización se hacía casi imposible al tener que ir “visitando” una por una todas las salas virtuales, generando confusión y desánimo.

En una encuesta realizada entre un grupo de estudiantes de Historia Económica de la UPV-EHU [n=120] durante la primera semana de confinamiento, 62 por ciento manifestó encontrarse desorientado e inseguro, desmotivado ante una carga de trabajo aumentada y la imposibilidad de compartir con sus compañeros experiencias. Ninguno de sus profesores tuvimos en cuenta ni las deficiencias en el equipamiento informático ni el estrés emocional ni sus circunstancias familiares. Del total de encuestados solo 30.2 por ciento declaró tener un equipo informático propio; el resto debía compartirlo con hermanos que también seguían sus cursos en línea o con sus padres que estaban teletrabajando. De estos, la mayoría seguía las clases desde su teléfono móvil o debía esperar a que el ordenador familiar quedase libre para poder realizar sus tareas. El acceso a internet también generó problemas en 54.7 por ciento de los casos al no disponer de conexión por cable o banda ancha. Es decir, que tal como han comprobado numerosos estudios, las diferencias económicas, sociales y culturales de cada familia se hicieron patentes en este contexto, generándoles una ansiedad adicional con consecuencias muy negativas en el proceso de aprendizaje y en su salud mental.<sup>20</sup> De igual ma-

<sup>20</sup> Unesco-IESALC, *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*, 2020, en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/CoVID-19-060420-ES-2.pdf> [fecha de consulta: 9 de febrero de 2022]; Stribor Kuric Kardelis, Daniel Calderón-Gómez, y Anna Sanmartín Ortí, “Educación y brecha digital en tiempos del Covid-19: Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 14, núm. 1, 2021, pp. 63-84; Fan Wu y Thomas S. Teets, “Effects of the COVID-19 Pandemic on Student Engagement in a General Chemistry Course”, *Journal of Chemical Education*, vol. 98, 2021, pp. 3633-3642.

nera, estas disimetrías se dejaron notar entre el profesorado, tanto por la diversidad de situaciones personales y familiares como por la presión por desempeñar de la mejor manera posible nuestro trabajo en unas condiciones adversas y en un entorno para el que no estábamos preparados. Algunos colegas de la Asociación Española de Historia Económica (AEHE) nos organizamos a través de las redes sociales para compartir experiencias, materiales, ideas y, sobre todo, para darnos apoyo mutuo. Sin embargo, la mayoría de nosotros actuamos por puro instinto y amor a la profesión.

Tras el fracaso de la primera semana de confinamiento, estaba claro que el alumnado necesitaba mantener la rutina de la “clase”: conectarse, ver a sus profesores y trabajar con sus compañeros. Siendo consciente de la diversidad de situaciones personales y familiares, reestructuré el plan docente con nuevos materiales diseñados para la ocasión, un programa muy flexible de actividades concretas encaminadas a la comprensión de los temas esenciales de la asignatura y el desarrollo de las competencias transversales necesarias para afrontar el examen con garantías de éxito.

En primer lugar, se elaboró una planificación semanal de tareas asíncronas y síncronas, para que cada uno pudiera organizar su tiempo en función de sus posibilidades. A los materiales habituales, se añadieron videos grabados por la profesora, a modo de pequeñas “píldoras” de no más de diez minutos, en los que se explicaban de manera sencilla aquellas cuestiones que presentaban una dificultad mayor. Para afianzar estos conocimientos, se rediseñaron las prácticas de aula en el sentido de que incorporaban preguntas guía, de tal manera que pudieran ser hechos tanto individual como colectivamente. Para las sesiones síncronas, se mantuvo el horario establecido por la plataforma virtual, aunque estas se dedicaron fundamentalmente a interactuar con los estudiantes, resolviendo dudas puntuales, explicando aspectos concretos que les hubieran resultado complicados, comentando gráficos o tablas estadísticas y, sobre todo, hablando con ellos, preguntándoles por sus dificultades o necesidades. Estas sesiones eran grabadas para que todos los que no hubieran podido conectarse en línea pudieran hacerlo en diferido. Asimismo, el alumnado tenía a su disposición un foro en la plataforma virtual para plantear dudas o bien podía solicitar tutoría personalizada.

En segundo lugar, se trabajaron específicamente las habilidades analíticas y sintéticas propias de la disciplina. Los mapas conceptuales realizados

con alguno de los muchos *softwares* gratuitos disponibles en línea se revelaron como una herramienta tremendamente eficaz para trabajar las relaciones de causalidad. Tras la corrección individualizada y el perceptivo *feed-back*, se utilizaba una de las sesiones virtuales para aclarar los errores más comunes a partir de la elaboración por parte de la profesora de su propio mapa virtual. Tras este paso, cada estudiante debía elaborar una síntesis de no más de mil palabras con objeto de trabajar la competencia de comunicación escrita, imprescindible para realizar el examen final, y que recibía el correspondiente *feed-back* para corregir errores.

Como se puede ver, este sistema era en exceso dirigista al restar al estudiante protagonismo y autonomía, pero le permitió mantener un sentido de pertenencia y de conexión con el curso. En una situación de excepcionalidad en la que vivíamos y teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero de grado, prioricé el que se sintieran acompañados en todo momento, que se les atendía y entendía, reforzando su confianza en sus propias capacidades.

La valoración del curso por el alumnado fue altamente positiva: 84 por ciento declaró estar plenamente satisfecho con la forma en que se había desarrollado, aunque la mayoría declaró preferir la enseñanza presencial porque le permitía interactuar con compañeros y profesores. Desde el punto de vista académico, el rendimiento se mantuvo en aquellos que pudieron seguir con regularidad todas las actividades, y disminuyó unos puntos en los que no pudieron hacerlo. Sin embargo, en todos los casos se consiguió evitar la desconexión, el abandono del curso y se mantuvo el SE en unos niveles aceptables. No son malos resultados, si se tiene en cuenta que los estudios realizados durante la pandemia en universidades norteamericanas indicaron una disminución del SE en tres de sus dimensiones: compromiso de las habilidades, de las emociones y de la participación.<sup>21</sup>

#### LA VUELTA A LAS AULAS EN DOCENCIA HÍBRIDA

La ansiada vuelta a las aulas en septiembre de 2021 se hizo en un formato híbrido que cubría las exigencias sanitarias, pero que en la práctica dinami-

<sup>21</sup> F. Wu y T. Teets, *op. cit.*

taba cualquier posibilidad de trabajo colaborativo y dinámico. La mayoría de las universidades elaboró planes de contingencia que permitieran un rápido retorno a la virtualidad, en caso de que las consecuencias así lo aconsejaran.<sup>22</sup> Para ello, se realizó un gran esfuerzo económico equipando las aulas con sistemas informáticos que permitieran desarrollar la docencia en un formato simultáneo: la mitad de los alumnos vendría presencialmente durante una semana mientras que el resto seguiría las clases en *streaming*, invirtiéndose la situación a la semana siguiente.

Si se lee la literatura especializada, el aprendizaje híbrido hace referencia fundamentalmente a programas educativos desarrollados de forma semipresencial o combinada, en los que una parte del aprendizaje se realiza en línea y otra parte se realiza a través del trabajo colaborativo en el aula.<sup>23</sup> Las mejores universidades del mundo avalan este sistema puesto que ha demostrado que permite una instrucción más personalizada a un mayor número de alumnos, con resultados magníficos incluso en modelos rotativos. Sin embargo, no sería justo equiparlo con la situación totalmente anómala, surgida tras la pandemia, de simultaneidad presencial-en línea, concebida como una solución educativa temporal a un problema inmediato, y para la que todavía no existen estudios sistemáticos.<sup>24</sup>

He de confesar que en un primer momento me pareció que las circunstancias iban a favorecer la implementación de un auténtico aprendizaje autónomo y efectivo basado en los principios de la responsabilidad, la autonomía y el trabajo colaborativo. La rotación semanal del alumnado era

<sup>22</sup> Manuel Area-Moreira, Anabel Betencourt-Aguilar, Sebastián Martín-Gómez, María Belén San Nicolás-Santos, “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de covid-19: La presencialidad adaptada”, *RED: Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65, 2021.

<sup>23</sup> Thomas C. Reeves y Patricia M. Reeves, “Designing Online and Blended Learning: University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach”, en Lynne Hunt y Denise Chalmers (eds.), *University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach*, Nueva York, Routledge, 2012, pp. 112-127.

<sup>24</sup> Mercedes de Obesso y Margarita Núñez, “El modelo educativo híbrido: Una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir del covid”, en David Caldevilla (ed.), *Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICID 2020)*, Madrid, Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas, 2020.

idónea para trabajar contenidos teóricos de forma asíncrona para profundizar en el aula en aquellos aspectos más prácticos o que ofrecían mayor dificultad. Además, el hecho de que fuese un sistema impuesto “desde arriba” le dotaba de legitimidad ante el alumnado y eliminaba cualquier posible inercia. La experiencia obtenida por profesores y estudiantes durante el confinamiento también hacía pensar que el tránsito hacia este modelo de aprendizaje flexible sería relativamente sencillo. Se nos había instruido en el manejo intensivo de plataformas de gestión del aprendizaje (especialmente Moodle y Blackboard Collaborate), se nos ofertaron cursos para adquirir o mejorar nuestras competencias digitales —como la creación de videos—; se nos enseñaron sistemas de evaluación alternativos mediante portafolios digitales, *tests* y lecciones interactivas; se compraron licencias de programas para que los alumnos pudieran trabajar desde fuera de la universidad, sistemas antiplagio, cámaras, micrófonos omnidireccionales y un largo etcétera de tecnología al servicio de la enseñanza en línea.

Con todo este equipaje y mucha ilusión por volver a tener a mis estudiantes cara a cara, o más bien mascarilla a mascarilla, preparé una programación docente basada en pequeños casos que utilizaban como material básico lecturas y la mayoría de los videos que había grabado durante la pandemia para el trabajo personal, mientras que para el aula había previsto diversos ejercicios de carácter colaborativo que permitieran llegar a la resolución del caso y a la adquisición de todas las competencias previstas en el plan de estudios.

De nuevo la realidad se encargó de poner las cosas en su sitio. Las dos primeras semanas fueron un absoluto desastre. Mis estudiantes, recién llegados a la universidad, estaban perdidos, desorientados, desbordados. A los que habían estado trabajando de forma autónoma y asíncrona con los materiales designados, cuando les tocó el turno presencial fueron incapaces de realizar los ejercicios propuestos, ya que solo 7 por ciento había seguido las indicaciones de la guía de trabajo; el resto lo había tomado como una asignatura de relleno de la que solo tenía “clase” cada quince días. Aun asumiendo la parte de responsabilidad que me correspondía, seguramente por más que un probable deficiente diseño o planteamiento del modelo *flipped classroom*, tampoco ayudó la estructura organizativa del propio centro al mantener un modelo basado en la clase magistral en dos entornos diferenciados, el

presencial y el virtual, lo que no permitía adaptar los tiempos asignados a la asignatura a la realidad.<sup>25</sup>

Para intentar reconducir la situación era necesario preguntar directamente a las y los estudiantes qué es lo que estaba fallando. Realicé dos sesiones de análisis del problema, una virtual y otra presencial, y en ambas reportaron lo mismo. Todas las asignaturas habían duplicado la carga de trabajo personal, pero ninguna (a excepción de Historia Económica) les había eximido de la asistencia en línea de todas las horas lectivas. Esto implicaba una gran carga de trabajo para unos estudiantes que carecían de hábitos de estudio intensivos y que traían una idea del trabajo universitario basada en la experiencia de sus padres y profesores que no correspondía con la realidad sino con el modelo predominante a finales del siglo XX. Pensaban encontrarse con aulas masificadas y profesores lejanos e inaccesibles que no conocen a su alumnado y a los que solo les importa el resultado del examen final. Desde luego, no estaban preparados para un trabajo colaborativo, autónomo y responsable como el que se les estaba demandando. Tampoco ayudó que continuasen los problemas de acceso a los recursos que observamos al inicio de la pandemia, sin que pudieran acceder con comodidad al equipamiento informático del que dispone la universidad por las restricciones de aforo y distancia que aún seguían vigentes.

La solución más lógica era amoldarme a la estructura organizativa que había previsto la universidad manteniendo una magistralidad simultánea y dual, pero esto implicaba retroceder más de una década en mis planteamientos docentes, consciente de su escasa eficiencia y del desgaste que produciría tanto en los estudiantes como en mí misma. No estaba dispuesta a dar pasos atrás. Investigué un poco qué herramientas me ofrecía el campus virtual para poder interactuar con los que estaban siguiendo la clase desde sus casas. De los muchos programas disponibles en el mercado, la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) había adquirido el curso Wooclap, aunque también es de acceso libre, para facilitar la participación del alumnado. Este programa permitía lanzar en tiempo real preguntas de todo tipo —de respuesta múltiple, sondeos, preguntas abiertas, preguntas de valor numérico, asociaciones, identificación en imagen— relacionadas con los conceptos que se

<sup>25</sup> Jesús, Valverde-Berrosco (coord.), *Docentes e-componentes*, Barcelona, Octaedro, 2011.

estaban explicando o incluir fragmentos de videos relevantes. Además, permitía hacer prácticas colaborativas al plantear actividades en torno a gráficos o tablas, que debían resolver por parejas (tanto en el aula como en casa). No era lo mismo que el trabajo colaborativo presencial, pero dadas las circunstancias resultó ser un auténtico acierto. La herramienta animaba a la participación y a la discusión de los resultados; me permitía comprobar la comprensión de lo explicado en tiempo real y mejoraba la atención sensiblemente tanto de los que estaban en el aula como de los que no. Evidentemente, la profundidad de las preguntas o la complejidad del análisis de tablas y gráficos era muy superficial, pero la dinámica de la clase mejoró muchísimo, lo mismo que el compromiso de mis estudiantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Completé estas sesiones presenciales con lecciones interactivas elaboradas con cuestionarios Moodle e integradas en la plataforma virtual con un valor simbólico en la calificación ya que solo penalizaba si no se realizaban. Se trataba de que trabajaran en casa conceptos esenciales o aspectos del temario que resultan difíciles de entender para los estudiantes de primer año, para desarrollarlos de forma colaborativa en las sesiones prácticas de la semana presencial. El procedimiento es muy simple: se prepara el cuestionario en Moodle de la misma manera como se haría un *test* de evaluación, solo que en el enunciado de la pregunta se incluye un texto más o menos largo o uno de los videos cortos de explicación, y se realizan preguntas que midan la comprensión. Con este sistema, se “obliga” al estudiante a preparar los materiales necesarios para un correcto aprovechamiento de la sesión práctica en el que se trabaja de forma colaborativa. El diseño curricular de la UPV-EHU contempla que, en grupos de más de cincuenta estudiantes, las clases prácticas o los seminarios queden desdoblados en dos grupos. Normalmente, esto facilita muchísimo la interacción con los compañeros y con el profesorado, son unos resultados de enseñanza-aprendizaje muy satisfactorios. Sin embargo, en esta dualidad rotativa, el desdoble quedaba marcado por el turno de presencialidad que se hubiera asignado. La semana que tocaba estar en casa era muy difícil llevar a cabo un trabajo colaborativo ya que, igual que había sucedido en la pandemia, la formación virtual de los grupos impedía su interacción y supervisión.

Los resultados en términos de aprendizaje fueron satisfactorios, no así en la adquisición de competencias esenciales como la capacidad de análisis, la autonomía, el autoaprendizaje o el trabajo en grupo, especialmente si los comparamos con los obtenidos antes de la pandemia. Ni los profesores ni el alumnado estuvieron satisfechos con esta experiencia híbrida que concitaba lo peor de los dos modelos.

#### ALGUNAS REFLEXIONES Y NUEVOS HORIZONTES

Desde comienzos de siglo XXI, el mundo académico ha hecho un gran esfuerzo por adaptarse a un mundo globalizado y dar respuesta a la demanda social de formación de egresados comprometidos y flexibles, capaces de adaptarse rápidamente a un entorno cambiante y de aportar soluciones creativas. El primer paso ha estado dirigido a fomentar el *engagement* del alumnado y a estimular entre los docentes el análisis sistemático y la reflexión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la universidad española se ha iniciado un cambio de cultura docente, lento pero imparable, en el que el aprendizaje estático y rígido de la educación tradicional va dejando paso a otro modelo en el que el grado de aprendizaje está alineado con el desarrollo cognitivo del estudiante y focalizado en el desarrollo de competencias transversales básicas para su desempeño social y laboral.<sup>26</sup> Se busca estimular el SE, de modo que los y las estudiantes se sienten partícipes de lo que aprenden y del modo en que lo hacen.

En el caso de la asignatura de Historia Económica, este cambio de paradigma se ha hecho teniendo en cuenta las características del marco normativo de cada universidad y de unos grupos por lo general muy numerosos. En mi experiencia, el sistema que mejor se adapta a esta realidad es la combinación de pequeñas sesiones magistrales combinadas con trabajo colaborativo en el aula, realizado con materiales preparados *ad hoc* por el profesorado, y en las que únicamente se transfieren fuera del aula algunos procesos concretos ya sean de carácter individual o colectivo. Con este sis-

<sup>26</sup> Natalia González Fernández y Gustavo A. Carrillo, "El aprendizaje cooperativo y la *flipped classroom*: Una pareja ideal mediada por las TIC": *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, vol. 5, núm. 2, 2016, pp. 43-48; Alfredo Prieto, David Díaz, Jorge Monserrat y Eduardo Reyes, "Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario", *Revisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, pp. 76-92.



tema se consigue que el alumnado vaya aprendiendo a comprender lo que lee, a analizar problemas multicausales y, no menos importante, sienta que va preparando paulatinamente su examen, lo que desde su punto de vista resulta de vital importancia. El aprendizaje entre iguales y el contacto estrecho con el docente permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga “alma” y emoción, elementos desde mi punto de vista imprescindibles para conseguir un SE adecuado.

La pandemia vino a trastocarlo todo y puso en evidencia las fortalezas y debilidades del sistema educativo, de mi propio proyecto docente y de las metodologías de *Blended Learning* apoyadas en las TIC. Como se ha visto, la brecha digital vinculada a diferentes niveles socioeconómicos del alumnado supuso un hándicap difícil de superar. La pandemia también demostró que el alumnado nativo digital tampoco tenía competencia suficiente para utilizar las tecnologías con un fin diferente que el del mero entretenimiento o la interacción social. Este nativo digital tampoco conseguía demostrar su competencia en procesos básicos como son la lectura crítica, el análisis, la capacidad de comunicar lo aprendido o la gestión de los tiempos.

Sin embargo, y desde mi punto de vista, el principal problema que tuvimos que afrontar fue de índole emocional. La deshumanización del entorno virtual, la soledad en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, la incertidumbre ante el futuro a corto y mediano plazo, más los problemas personales con los que nos tuvimos que enfrentar alumnos y profesores, estuvieron presentes durante aquel curso escolar, desvirtuando el resultado de cualquier metodología docente. Quedó de manifiesto lo que los estudiosos de la psicopedagogía llevaban tiempo diciendo: la parte emocional es la piedra angular en el proceso de formación del ser humano, en cualquier nivel. Las sesiones virtuales no eran capaces de suplir el aprendizaje entre iguales —entender, explicar, discutir, llegar a acuerdos—, esencial para generar vínculos de pertenencia y compañerismo; tampoco permitían la intervención del docente en el momento justo, guiando, matizando, sugiriendo; ni este era capaz de transmitir con toda la intensidad requerida la pasión por su trabajo, fundamental para crear sinergias positivas. Aun así, el curso funcionó razonablemente gracias al empeño de la mayoría de los profesores que nos volcamos con nuestro alumnado para que pudieran continuar su formación a costa de muchísimas horas de trabajo llevadas a cabo

en unas condiciones materiales y emocionales muy duras. Hicimos lo que pudimos con más valor y vocación que conocimiento o medios.

En el momento de escribir estas líneas, las aulas españolas han vuelto a la normalidad. Los viejos problemas se han hecho patentes: grupos excesivamente numerosos, carencias de competencias básicas entre el alumnado de primer grado, temarios excesivamente extensos, desafección por la asignatura... Cabe preguntarse si este *shock* pandémico ha contribuido al desarrollo y mejora de la docencia en un sentido schumpeteriano de destrucción creativa. No cabe duda de que una situación extrema como la que vivimos ha planteado numerosos interrogantes sobre cuál debe ser el papel de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo abordarlo. Esto en sí mismo ya es un gran avance. No existen las verdades universales y, por lo tanto, cada uno deberá adaptar su praxis docente a su realidad, al número de estudiantes, a su marco normativo, etcétera. Lo que en un entorno puede resultar un éxito, en otro constituye un auténtico fracaso. La pandemia ha puesto de manifiesto que al igual que existen múltiples maneras de aprender, también existen múltiples maneras de enseñar. Se elija la metodología que se elija, el docente ha de ser capaz de adaptarse al medio y a las características del grupo con el que ha de trabajar, debe ser capaz de establecer una comunicación fluida con su alumnado, transmitirle entusiasmo y ganas de aprender. En esta tarea, nos ha surgido un magnífico aliado ya que hemos normalizado los encuentros virtuales y webinarios en los que intercambiamos experiencias, reflexiones y sensaciones. Este escenario permite abrir nuevos caminos para la colaboración entre docentes de cualquier parte del mundo, lo que sin duda nos permitirá avanzar y mejorar en nuestro desempeño.

Como se ha visto, en la década prepandémica hemos estado ocupados en cambiar nuestra cultura docente poniendo el foco en “el cómo” y dejando en un segundo plano “el qué”. La pandemia y la guerra, que vuelven a llamar a las puertas de Europa, necesariamente nos obligan a prestar atención al papel de la historia como herramienta para comprender el mundo que nos ha tocado vivir. Los planteamientos actuales centrados en dicotomías de desarrollo y subdesarrollo en un entorno geopolítico de supremacía occidental y vertebrado cronológicamente en torno a los grandes acontecimientos del siglo XX no acaban de explicar las claves de un mundo globalizado y sus retos y, en consecuencia, el alumnado percibe la historia como una

disciplina que aborda el pasado pero que le aporta una escasa comprensión del presente. Tal y como señalaba Martínez Carrión en el último EDHE,<sup>27</sup> diagnosticar los grandes retos a los que se enfrenta la humanidad presente no es una tarea fácil y abarcarlos todos es imposible. Sin embargo, Naciones Unidas al definir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha hecho este trabajo al identificar los mayores desafíos a los que se enfrenta la humanidad y el planeta.

Si utilizamos un símil gastronómico, se puede afirmar que los ODS maridan a la perfección con la historia económica ya que esta aborda el origen y la evolución en el largo plazo de muchos de los problemas estructurales que afectan la geopolítica, la gobernanza, los recursos o los indicadores del bienestar —salud, pobreza, educación, igualdad de género—, sin olvidar el papel que han tenido y tienen las instituciones en el desarrollo económico. Es decir, los ODS plantean retos globales a problemas que ya venimos analizando en nuestra disciplina. Tratarlos simultáneamente permite cambiar el ángulo desde el que se abordan, conectándolos con los problemas del mundo actual surgidos en el contexto de la globalización —asimetrías en la distribución de la riqueza, del poder, de la gobernanza o del medio ambiente— o con los indicadores del índice de desarrollo humano (IDH) —salud, educación y nivel de vida—, que considera a las personas centro y beneficiarias del proceso de desarrollo (UNDP, 2020). Pero no nos quedamos ahí. También nos acercamos al nacimiento de los mercados modernos de capital y trabajo y su evolución hasta la globalización; los cambios en el consumo y la demanda y su impacto en la economía del bienestar; el papel de la innovación y el cambio tecnológico en el crecimiento y la competitividad, sin olvidarnos de sus consecuencias medioambientales; y, finalmente, como eje transversal, la gobernanza y el papel de las instituciones y de las políticas públicas (cuadro 1).

Un nuevo enfoque alineado con los ODS debería hacernos abandonar la estructura secuencial y cronológica de los procesos de cambio para ofrecer una dinámica transversal y multicausal de la realidad histórica. Este cambio

<sup>27</sup> José Miguel Martínez-Carrión, Begoña Candela, José Damián González Arce y Joseph María Ramon-Muñoz, “ODSesiones de Historia Económica: Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Comunicación presentada al *XIII Encuentro de Didáctica de Historia Económica*, Granada, 8 y 9 junio 2021.


CUADRO 1. Historia económica y objetivos de desarrollo sostenible

<i>Bloques temáticos</i>	<i>ODS</i>	<i>Desarrollo</i>
<i>Historia económica</i>		
Crecimiento económico	ODS 8	Crecimiento económico moderno y evolución en el largo plazo.
Desigualdad y pobreza	ODS 10	Desigualdad entre países y en el interior de cada país.
	ODS 5	Brechas de género.
	ODS 1	La trampa de la pobreza.
Bienestar humano y niveles de vida	ODS 2	Nutrición.
	ODS 3	Salud (esperanza de vida, mortalidad, altura, etc.).
	ODS 6	Acceso al agua, saneamiento público.
	ODS 7	Energía accesible.
Formación de capital humano	ODS 4, 5	Escolarización, alfabetización, brechas de género.
Urbanización y formación de mercados modernos de capital y trabajo	ODS 8	Nacimiento de mercados modernos de capital y trabajo; migración, salarios.
	ODS 11	Urbanización y sus efectos sobre el crecimiento económico y variables demográficas.
Transformaciones en las pautas de consumo y en la demanda	ODS 12	Sociedad de consumo y estado de bienestar.
Innovación, cambio tecnológico y su impacto ecológico	ODS 9	Rupturas tecnológicas e innovación.
	ODS 13, 14 y 15	Impacto medioambiental de la industrialización.
Papel de las instituciones y políticas públicas	ODS 16	Instituciones y desarrollo económico.
	ODS 17	Gobernanza internacional.

*Fuente:* Elaboración propia.

de planteamiento no está exento de grandes dificultades: la primera, derivada de la estructura de los planes de estudio y del diseño que cada universidad hace de las asignaturas del área; la segunda tiene que ver con el tipo de alumnado con el que trabajamos, normalmente sin conocimientos previos, ya no de Historia Económica sino de nociones básicas de Economía o de Historia en general, lo que dificulta un enfoque transversal de la materia;

y, por último, no podemos obviar el costo en términos de tiempo y esfuerzo que supondría para los docentes una revisión de contenidos y metodología de esta magnitud.

No obstante, el gran potencial que tienen los ODS para vehicular la asignatura e involucrar a nuestro alumnado en un compromiso por la sostenibilidad hace que merezca la pena el esfuerzo, que necesariamente ha de ser multidisciplinar y colaborativo. Los historiadores económicos debemos aunar fuerzas y asumir la responsabilidad de formar profesionales capaces de construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, edad, ideología, religión, clase social o interseccional, y claramente alineada con los objetivos de desarrollo sostenible.<sup>28</sup> 

<sup>28</sup> Real Decreto de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y de centros universitarios, difundido en marzo de 2021 y que sustituiría al RD 420/2015.

