

Universidad digital postpandemia: teoría y aplicación a dos materias económicas

Roberto Fernández Llera *

<http://orcid.org/0000-0003-3096-1905>, Universidad de Oviedo, España

Citar como: Fernández Llera, R. (2023). Universidad digital postpandemia: teoría y aplicación a dos materias económicas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1603. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1603>

Recibido: 01/03/2022 **Revisado:** 03/03/2022 **Aceptado:** 03/06/2022 **Publicado:** 15/01/2023

Resumen

Introducción: la COVID-19 ha tenido implicaciones directas en la educación universitaria. El confinamiento forzoso ha provocado que la educación no presencial quedase como la principal alternativa viable en el inmediato plazo. **Antecedentes:** no existen antecedentes comparables a esta pandemia por su intensidad e impacto general, así como por la disponibilidad de tecnología. A pesar de ello, siguen existiendo numerosos condicionantes prácticos relacionados con el desigual acceso a las tecnologías de la información y la comunicación por grupos sociales o económicos (brecha digital). **Discusión:** la voluntad del estudiantado y del profesorado, así como de terceros agentes, sigue siendo el factor determinante para el éxito de la educación digital como docencia y aprendizaje no presencial. En las materias económicas se dan condiciones óptimas, por tradición y por el apoyo docente y discente. La adaptación digital, acelerada por la pandemia, no debe quedar restringida a una situación de emergencia, sino que debe consolidarse, en simbiosis con la educación presencial tradicional.

Palabras clave: tecnologías de la información y de la comunicación; universidad; ciencias económicas; educación digital.

Post-pandemic digital university: theory and application to two economic subjects

Abstract

Introduction: the COVID-19 has had direct implications for university education. The forced confinement has caused non-face-to-face education to remain the main viable alternative in the immediate term. **Background:** there is no history comparable to this pandemic due to its intensity and general impact, as well as the availability of technology. Despite this, there are still many practical constraints related to unequal access to information and communication technologies by social or economic groups (digital divide). Digital teaching at the university is analyzed here, focused on two economic subjects, through a study of strengths and weaknesses. **Discussion:** the will of students and teachers, as well as third-party agents, continues to be the determining factor for the success of digital education as non-face-to-face teaching and learning. Optimal conditions are given in economic subjects, by tradition and by the support of teachers and students. Digital adaptation, accelerated by the pandemic, must not be restricted to an emergency situation, but must be consolidated, in symbiosis with traditional face-to-face education.

Keywords: information and communication technologies; higher education; economics; e-education.

***Correspondencia:**

Roberto Fernández Llera

rflera@uniovi.es

Introducción

La crisis de salud pública provocada por la COVID-19 ha sido de extrema gravedad, sin que aún se vislumbre su final en algunos países, ante la tardanza de vacunas o tratamientos eficaces que, por si fuera poco, están repartidos de manera desigual por el mundo. Desde la declaración de pandemia mundial por la organización Mundial de la Salud, el 11 de marzo de 2020, el mundo no ha hecho más que cambiar en algunos casos con inmediatez, tanto en sus aspectos socioeconómicos, como jurídicos y políticos, alcanzando incluso las rutinas más personales. El sistema educativo en general y la universidad en particular no han sido ajenos a tales cambios y, además, han reaccionado con rapidez, ajustando su funcionamiento con una clara apuesta por la enseñanza no presencial, como consecuencia lógica del confinamiento en los hogares y, una vez levantado este, por las restricciones a la movilidad y a la interacción social¹.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre una situación forzosa y sobrevenida en la educación universitaria, de la cual se pueden extraer ventajas, a pesar de todo. Para ello, se analiza aquí la enseñanza digital en este nivel educativo, enfocada hacia dos asignaturas económicas, mediante un estudio de debilidades y fortalezas. Las principales bondades y restricciones se repasan en la sección siguiente, para después analizar algunas cuestiones específicas en dos materias universitarias de Economía. Una última sección concluye, con un planteamiento necesariamente abierto. El análisis parte del caso particular de España, si bien es extrapolable *mutatis mutandis* a cualquier país europeo o iberoamericano, dadas las similitudes del impacto pandémico y de sus efectos sobre la educación universitaria.

Antecedentes

Fortalezas y restricciones sobre docencia digital y educación no presencial

La educación no presencial, si bien llevaba muchos años siendo un desiderátum y un complemento a la educación presencial, desde 2020 ha

venido a imponerse por la fuerza de unas motivaciones sanitarias poco discutibles. Con todo, resulta adecuado comenzar delimitando el terreno conceptual (Delgado Rivero y Fernández Llera, 2013), diferenciando con precisión lo que significa la educación digital o electrónica (*e-education*) y sus dos componentes de docencia (*e-teaching*) y aprendizaje (*e-learning*).

La e-docencia es la forma de enseñanza sustentada en el entorno y los canales de interactividad propios de internet, los campus virtuales y las redes sociales. Sin embargo, conviene deshacer una falaz sinonimia, puesto que no toda docencia digital es educación a distanciaⁱⁱ, aunque toda docencia a distancia sí tiene un soporte digital, por definición. De ello se deduce inmediatamente que la e-docencia no aspira a sustituir a la docencia tradicional, ni tampoco esto sería posible del todo en países con un peso muy relevante de las universidades presenciales, sin que se prevea su disminución a medio plazo, por diferentes motivaciones sociales, económicas o políticas. Claro está, el anterior aserto ha quedado desdibujado por efecto de la pandemia, sobre todo cuando se habla de la fase aguda del contagio y del confinamiento doméstico. En este excepcional supuesto, resulta trivial que ambos conceptos -docencia digital y docencia no presencial- resulten equivalentes, puesto que toda e-educación (tanto en su faceta docente como en la discente) deviene de forma obligada en actividad no presencial.

Por asimilación, el e-aprendizaje es el tipo de estudio que toma también como referencia básica el entorno de internet, campus o aulas virtuales y redes sociales. Así, puede comenzar en el aula, pero tendría continuidad más allá de este recinto físico, a través de una ubicuidad virtual, bien sea en el hogar, en espacios públicos o privados habilitados al efecto, en un teléfono móvil inteligente o en cualquier otro dispositivo similar, cada vez con más prestaciones y posibilidades (Paramio Pérez, Delgado Morales y De Casas Moreno, 2018).

Lo deseable es que la e-docencia y el e-aprendizaje se retroalimenten en todo momento. La innovación que introducen ambos componentes de la e-educación no es única ni estrictamente tecnológica, sino que radica en la ruptura de la clásica barrera espaciotemporal, rebasando así los estrictos

límites marcados por unos horarios rígidos o un área física acotada. Esta nueva dimensión docente-discente permite construir nuevos conceptos de enseñanza-aprendizaje, mantener un contacto permanente (sincrónico o asincrónico), diseñar tareas más versátiles y evaluar sobre la base de tareas y competencias (Tejada Fernández, 2011). Hay otra ventaja evidente, derivada de la participación en comunidades más amplias -diríamos que a nivel mundial- que permiten interactuar con colegas de otras universidades y/o disciplinas, compartiendo problemáticas comunes y cooperando en el desarrollo de materiales educativos.

Podría situarse el inicio de la educación universitaria tecnlogizada a gran escala en la última década del siglo XX. Ahí explotan las redes internas en las universidades (intranets), los campus virtuales y las herramientas telemáticas de gestión de aprendizaje (Moodle o similares). También las charlas TED (Sanz Arcega, 2020) y la herramienta TED-ed (Diez Minguela y Añón Higón, 2015), así como los OCW o materiales docentes de libre uso (Sicilia Urbán, 2007). Poco después, se irían consolidando los MOOC o cursos en línea masivos y abiertos (Daniel, Vázquez Cano y Gisbert Cervera, 2015), para culminar en la revolución de las redes sociales generalistas como Facebook o Twitter, profesionales como LinkedIn o de ocio como Instagram, con sus respectivas aplicaciones al ámbito académico (Levis, 2011). Las redes sociales no están exentas de peligros, como advierten Siemens & Weller (2011) o Gallardo López y López Noguero (2020), por riesgos de adicción, dependencia o manipulación interesada de la información, entre otros. Debe destacarse también la creciente importancia de la ludificación y la aplicación de mecánicas culturales a entornos reglados de enseñanza-aprendizaje (Cruz Ruiz, Zamarreño Aramendia y Ruiz Romero de la Cruz, 2017; De los Ríos *et al.*, 2019). Ante este potencial, persisten instituciones y personas refractarias al cambio, para las que cualquier innovación torna en sacrificio, lo cual no hace más que demostrar falta de resiliencia, algo de lo que ya se había advertido hace tiempo (Becker & Watts, 2001).

Todas las etapas educativas son susceptibles de acoplar la e-educación y, al tiempo, constituyen un laboratorio de pruebas para explotar las

ventajas derivadas de la educación no presencial. Pero no es menos cierto que la educación universitaria parece óptima para la modalidad no presencial, al menos, por tres razones: la experiencia acumulada (sobre todo cuando se cuenta con un profesorado innovador y un estudiantado proactivo), el entorno tecnológico de uso masivo y la mayor posibilidad de interacción que ofrece un estudiantado mayoritariamente compuesto por “nativos digitales”. En esto último no hay diferencia con las etapas preuniversitarias, pero se supone, además, una suficiente madurez personal, acorde a su mayoría de edadⁱⁱⁱ. Mirando al profesorado, autores como Cabrera, Poza y Lloret (2019) lo han resumido de forma taxativa: el docente universitario debe mutar al mundo digital o se extinguirá. En este punto, no es ocioso recordar que muchas personas del colectivo docente universitario también son “nativos digitales” o, cuando menos, “inmigrantes” (Piscitelli, 2006) que han logrado enriquecer su bagaje inicial con una formación específica en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia (Valero Rueda, 2015; González Bello, López Espinosa y Estévez Nenninger, 2017; Cejas León y Navío Gámez, 2018; Rodrigues Brito y Correa Cortela, 2020).

Sin embargo, a pesar de todas esas fortalezas, incluso deflactando por el precitado factor de resistencia al cambio, existen varios tipos de restricciones: institucional, tecnológica, temporal y psicopedagógica o volitiva. En cada una se pueden dar matices en función de la edad, el género, la condición socioeconómica u otra característica, de tal modo que ninguno de esos problemas es estanco (Álvarez Sigüenza, 2019).

Restricción institucional

La restricción institucional o inercia organizativa es la que impone límites al encaje de un plan de estudios, con ambiciosos objetivos de aprendizaje y amplias competencias, dentro de 3 o 4 cursos y de asignaturas ubicadas en “semestres” (sic) de 12-14 semanas reales.

Desde la última década del siglo XX, ha sido un hecho el despliegue del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, aunque con diferentes ritmos de impulso y convergencia, pero con los

objetivos compartidos de aproximar los respectivos sistemas educativos, fomentar la movilidad de estudiantado y profesorado, avanzar en el reconocimiento mutuo de titulaciones e impulsar la calidad de las enseñanzas (Quicios García, 2012). España, como Estado miembro de ambos espacios, ocupa un lugar central en la consecución de sus metas (Quicios García, 2012).

Aunque serían muchísimos los aspectos a abordar, es preciso circunscribirse aquí a los sintéticos programas de las asignaturas de antaño, los cuales han transmutado en “guías docentes”, a veces reiterativas y excesivas, basadas en un aprendizaje de competencias -y no de contenidos- que no siempre está bien considerado o directamente es cuestionado con severidad (Del Rey y Sánchez Parga, 2011). La principal novedad es que las “guías docentes” operan como una suerte de “contrato de aprendizaje” entre estudiantado y profesorado, de carácter vinculante (Mateos Masa y Petrus Bey, 2013; Ruay Garcés *et al.*, 2017). Este documento académico recoge los contenidos de la asignatura y el sistema de evaluación (hasta aquí, poca novedad), pero también una detallada temporización semanal –cuando no diaria- y un profuso detalle de competencias, recursos y objetivos de aprendizaje (Martín González, Uriarte Arciniega y Ciaurri Pellejero, 2008).

Las principales ventajas del “contrato de aprendizaje” son el compromiso mutuo y la confianza entre las dos partes, como claves de bóveda para el éxito académico y el aprendizaje significativo. Sin embargo, adolece de serias limitaciones. Para empezar, el tamaño de grupo de la asignatura que, en muchos casos, supera la capacidad de seguimiento personalizado de cada estudiante por el docente. En segundo lugar, la excesiva rigidez del propio “contrato”, dificultando su adaptación a circunstancias cambiantes, como ocurre de forma notoria en un estado de alarma. El profesorado observa cómo de repente su planificación se desmorona y el estudiante corre el riesgo de que la asignatura no colme sus objetivos de aprendizaje. Una salida cómoda, pero injusta y casi fraudulenta, pasa por la rebaja de exigencias académicas (en el extremo, un “aprobado general”), lo que resuelve el problema de la evaluación, pero compromete el desarrollo de la asignatura. Cual-

quier otra alternativa pasa en el inmediato plazo por la adaptación de tiempos y tareas a la modalidad no presencial en exclusiva. A medio plazo cabrían otras posibilidades, como el alargamiento del curso académico durante periodos de asueto, aunque sería más bien una postergación del problema, pero no su resolución.

La unidad de cuenta en el EEES para el aprendizaje significativo es el “crédito europeo”, computado por las horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, las capacidades y destrezas correspondientes a cada asignatura (Vanistendael, 2005). Cada “crédito europeo” comprende entre 25 y 30 horas, si bien la mayoría de las universidades españolas se ha colocado en el umbral mínimo. En virtud de su autonomía, cada institución académica también regula su porcentaje de presencialidad en la docencia, aunque es un lugar común que se sitúe en torno al 40% en los niveles de grado, esto es, unas 10 horas. Este consenso fue fácil en tiempos de normalidad, pero en modo alguno resulta pacífico durante un estado de alarma con confinamiento, ya sea total o parcial, donde la docencia no presencial pasa a estar cercana o a alcanzar el 100%. El profesorado más afectado debe reprogramar de urgencia su asignatura, reelaborando materiales didácticos para afrontar una docencia a distancia. Esta nueva tarea impone una carga horaria adicional, acumulada a las horas dedicadas a investigación y gestión (Negrón Rivera, 2019) que, además, debe ser implementada fuera del centro habitual de trabajo, en muchos casos, con confinamiento en un habitáculo y con nuevos riesgos de salud laboral^{iv}. Y todo ello asumiendo que la tecnología disponible en el hogar sea adecuada, algo que no siempre acontece.

Restricción tecnológica

Desde la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación, un tema clásico ha sido la brecha digital, primero de manera dicotómica (disponibilidad vs. no disponibilidad de dispositivos y redes) y luego en función del acceso a varios equipos de forma simultánea y/o a programas informáticos cada vez más avanzados. Esa brecha “primaria” no ha desaparecido, pero se ha ido mitigando, gracias a una elevada inversión pública

y privada, aunque también con un riesgo cierto de que la “cacharrería” (sic) termine ocupando el lugar que le corresponde a la pedagogía, tal y como alertan Mojarro, Rodrigo Cano y Etchegaray Centeno (2015) o sintetiza Salman Khan, Premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional: “la tecnología es útil si contribuye al servicio que el profesor presta a los estudiantes” (Zafra Díaz, 2020).

La que sí persiste es una brecha “secundaria”, derivada de un uso diferenciado –y no siempre útil– de las nuevas tecnologías, aunque la más grave, por su alcance social y porque tiende a ahondarse, es la brecha “terciaria”. Esta última señala la diferencia entre una sociedad plenamente tecnologizada y un sistema educativo que se resiste a la digitalización (Selwyn, 2010; Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro, 2016).

Para una educación no presencial con garantías, la dotación tecnológica mínima requiere un equipo de sobremesa, portátil o tableta, con la instalación de los programas especializados necesarios (ofimáticos, comunicaciones telemáticas y navegadores estándar, en todo caso) y con una conexión a internet con suficiente calidad. Respecto a la competencia de usabilidad, se da por supuesta entre los citados “nativos digitales”, pero no siempre entre el profesorado universitario más veterano, aunque desde luego no debería constituir en ningún caso un obstáculo insalvable, ni mucho menos un pretexto para la inacción. En este punto, las instituciones académicas superiores –y el conjunto del sistema educativo público– deben prestar una especial atención al cierre de la brecha digital en todas sus manifestaciones, con planes y programas de inversión e inmersión tecnológica, acciones pedagógicas para el alumnado y cursos de capacitación docente para el profesorado, todo ellos con el fin de compensar desigualdades de renta en origen y vencer resistencias. De lo contrario, se corre un alto riesgo de regresión académica y exclusión social, mucho más profunda entre el estudiantado.

Es preciso alertar de otra dificultad añadida que, sin ser novedosa, sí se ha acentuado con la multiplicación del trabajo no presencial y de la educación a distancia. Se trata de los riesgos derivados de la interoperabilidad de plataformas, la privacidad personal y la ciberseguridad. Algunas exhibiciones concretas son la pérdida de conti-

nuidad en la actividad educativa, los fraudes en la evaluación o el pirateo de portales institucionales. En el caso concreto de las redes sociales (no todas, pero sí las más usadas) se trata de herramientas nacidas para fines alejados de la e-educación, por lo que en todo caso requieren una singular adaptación y supervisión para el ámbito académico.

Restricción temporal

La restricción temporal tiene dos manifestaciones. Para empezar, en actividades no presenciales debe distinguirse entre las que implican tareas sincrónicas o asincrónicas. En estas últimas, el tiempo se desliga del espacio, ya que se trata de trabajos donde el personal docente elabora unos materiales y los publica en un repositorio digital, portal web o campus virtual, con el objetivo de que el estudiantado los vaya utilizando a su ritmo, sin que esto sea incompatible con el cumplimiento de unos determinados objetivos o plazos de entrega. En cambio, en las tareas sincrónicas, se exige el encuentro virtual simultáneo de profesorado y alumnado, como en el caso de una tutoría por chat o una lección oral con comentarios y preguntas concurrentes.

La segunda manifestación temporal tiene que ver con el lapso de adaptación al entorno no presencial, mucho más costoso donde no exista una experiencia aquilatada, *ceteris paribus* la tecnología. En el concreto caso del estado de alarma con confinamiento, la adaptación debió ser inmediata, venciendo las citadas problemáticas sin alternativa posible en el corto plazo (“a la fuerza ahorcan”, como sintetiza un refrán español). Para una mayoría de docentes y estudiantes no supuso mayor problema, pero sí para la parte más resistente. Bien es verdad que, de no haber mediado una situación de gravedad y emergencia, quizás no se hubiese producido la adaptación, alegando esos problemas (salvables) como dificultades (insuperables).

Restricción psicopedagógica o volitiva

Esta restricción opera como envolvente. Equivale a afirmar que, si existe una firme voluntad por todas las partes implicadas (incluyendo a docentes, discentes, gestores y financiadores de la educación universitaria), casi cualquier problema presente o futuro en el ámbito de la educación

universitaria no presencial sería reconducible para minimizar sus consecuencias negativas. A *contrario sensu*, si no existe tal disposición favorable, cualquier avance en este sentido quedará preterido o boicoteado por sus detractores (cualquiera de los agentes citados o una combinación de cualesquiera de todos ellos). Si sucede esto último en tiempos de normalidad, lo único que se habrá logrado por los detractores de esta modalidad de enseñanza será su postergamiento, más o menos dilatado, aunque difícilmente su impedimento absoluto. Pero durante un estado de alarma con confinamiento, tratar de frenar o poner impedimentos al desarrollo de la educación no presencial, solo puede desembocar en un resultado: la paralización total de la docencia, con el consecuente deterioro del aprendizaje significativo, sin perjuicio de los demás trastornos en la programación docente general.

Para concluir, se podría definir una taxonomía de actitudes en función de un doble descriptor de voluntad y resultado. De esta suerte, los colectivos o individuos con voluntad favorable y resultado exitoso en la educación no presencial serían “óptimos”. Aquellos con buena voluntad y resultado desfavorable se calificarían como “fracasos positivos” y serían salvables en un futuro más o menos lejano. Los que no tengan voluntad propicia, pero sí logren el éxito, solo podrían ser llamados “afortunados”, lo cual no garantiza en modo alguno que vaya a haber un nuevo éxito venidero. Finalmente, la peor situación la darían los “fracasos negativos”, ya que no tienen ni voluntad ni buen resultado, debiendo modificar su actitud, para no perpetuarse en esa perniciosa situación.

Resultados aplicados a Historia Económica y Economía Pública

El esquema general de ventajas y restricciones que se acaba de resumir tiene infinitos matices, en función de la asignatura en que la educación no presencial se aplique. Es incuestionable que algunas resultan muy adecuadas para acoplar esta modalidad, mientras que en otras resulta menos viable (piénsese en los laboratorios de Química), aunque siempre se puede implementar alguna tarea concreta (siguiendo el ejemplo, una videoconferencia con equipos remotos).

En el ámbito jurídico-social, la innovación

docente y la educación digital tienen un campo abonado y fértil para su cultivo, por tradición y posibilidades. En concreto, este trabajo se enfoca en dos materias concretas, Historia Económica (HE) y Economía Pública (EP), ambas de carácter obligatorio en los planes de estudios universitarios en España. La HE “tiene por objetivo básico estudiar y analizar el éxito (o fracaso) alcanzado por los distintos sistemas económicos en la producción de bienes y servicios destinados a satisfacer las necesidades de consumo del ser humano [...], por tanto, de aquellos aspectos de la relación entre el hombre y el medio que tienen que ver con la vida económica, [... aplicando] los métodos económicos e históricos al estudio del pasado” (Tortella Casares, 1994). Por su parte, la EP comprende el estudio de la actividad financiera pública de ingresos y gastos, pero también otros temas de más reciente incorporación sobre elección colectiva (Fernández Llera, 2009), gestión pública, regulación o aspectos macroeconómicos de la política económica (Monasterio Escudero y Suárez Pandiello, 1999; Gimeno Ullastres, 2005).

Además de su reconocimiento académico, la HE, la EP y sus eventuales intersecciones (Fernández Llera, 2019) tienen otra ventaja, como es su conexión con asuntos de actualidad, entre ellos, los propios efectos de la pandemia de COVID-19.

Por el lado de la HE, el estudio de la actual crisis sanitaria y económica invita a acudir a precedentes en epidemias y pestes del pasado, también con significativos efectos (Cipolla, 1993). Por su parte, desde la EP se puede recoger un fenomenal bagaje a raíz de la actuación del sector público tras la Gran Depresión posterior al crack bursátil de 1929 y la Gran Recesión que comenzó en 2008, en ambos casos con desconocidas políticas fiscales y monetarias contracíclicas, por su innovador y amplio alcance. El análisis histórico-hacendístico de causas, consecuencias, similitudes y diferencias, resulta muy motivador para profesorado y estudiantado.

En las clases prácticas -y esto vale para la modalidad presencial y para la no presencial- se encuentra el gran espacio para la innovación docente de ambas materias. Así, resultan especialmente indicados el análisis de textos y estadísticas, la técnica del debate, la introducción a la investigación económica o los docentes visitantes.

Con respecto al análisis de textos y estadísticas históricas y/o actuales, son múltiples las opciones disponibles en internet, incluyendo fuentes primarias y oficiales de datos, lecturas, audiovisuales, cuestionarios u otros materiales didácticos. El rol docente pasa por realizar un esfuerzo previo de criba y selección, adecuando la dificultad del recurso elegido al bagaje del estudiantado, intentando conectar con sus conocimientos previos, pero sin renunciar a una exigencia de esfuerzo, para no terminar cayendo en la mera repetición de las clases teóricas. La secuencia del trabajo a desarrollar por el estudiante debe comenzar por la contextualización histórica del texto, dato o material seleccionado, seguir por el resumen de conceptos e ideas y culminar con el análisis personal, siendo esta última la parte que más esfuerzo requiere, ya que implica desentrañar las ideas principales, conectarlas entre sí y con nociones afines, construir una jerarquía entre conceptos e identificar la trama de relaciones que articulan las ideas globales.

Por su parte, los debates a modo de careo entre posiciones enfrentadas resultan muy útiles para contrastar argumentos sobre cuestiones en la materia de estudio, más aún cuando se puedan enlazar con cuestiones de actualidad. Su realización permite introducir elementos de reflexión, dinamismo e interactividad en las clases presenciales, así como un claro fomento al trabajo en equipo por parte de los estudiantes. De este modo, la evaluación de la asignatura se convierte en una fase más del proceso, en la que se involucran tanto el profesor (coordinación y dirección del debate) como los estudiantes (preparación y defensa de posiciones enfrentadas). El desarrollo de esta actividad es válido en el aula, pero también en la modalidad no presencial o incluso de manera combinada, a través de las herramientas estándar de interacción.

La introducción a la investigación histórico-económica puede ser otro aspecto especialmente motivador para los estudiantes, a través de la consulta de recursos e informes en papel y, más aún, mediante la navegación por páginas web y blogs de instituciones u organismos que contengan fuentes estadísticas y documentales. Estas sesiones podrían plantearse de forma monográfica a lo largo del curso o bien entrelazarse dentro de otras sesiones prácticas.

La posibilidad de contar con docentes visitantes, no sólo académicos, sino también del ámbito profesional, político, social o periodístico, puede completar el abanico de contenidos prácticos de las materias de HE y EP. Para ello, se pueden promover charlas en el aula que incluso pueden organizarse como conferencias abiertas al público en general y no solo para los estudiantes de la asignatura. Como ya se ha comentado, las charlas TED cubrirían este flanco no presencial.

En fin, la innovación docente general resulta muy deseable en cualquier contexto, incluyendo en particular la extensión de la educación digital y la docencia no presencial, ahora porque ya no hay otro remedio, ante un confinamiento absoluto o atenuado. Conviene recordar que hace varias décadas, algunos grandes especialistas (Comín, 1985) eran prudentes con respecto a la utilización repentina y extensiva de la informática en la disciplina de HE. Aunque esas reticencias se centraban más en la faceta investigadora, no es difícil extrapolar aquel escepticismo hacia la docencia. Obviamente, el panorama actual es muy diferente desde el lado de la oferta (más, mejores y más extendidas tecnologías) y la demanda (población digitalizada), lo que debería servir para derribar las prevenciones que aún tengan las personas menos receptivas al cambio. Al respecto, da buena muestra el meritorio trabajo desempeñado desde 2006 por la revista *e-pública*, una publicación especializada que sigue la estela de otras prestigiosas revistas internacionales de larga trayectoria, como *Journal of Economic Education*. Por su parte, en la disciplina de HE es muy destacable el esfuerzo de innovación educativa acometido por la Asociación Española de Historia Económica (AEHE), cuya página web es un valioso repositorio de materiales y experiencias^{vi}.

Discusión

El impacto de la COVID-19 ha sido –y seguirá siendo– fortísimo, repentino y universal, esto último en el doble sentido de que ha afectado a todo el planeta (pandemia) y a todos los ámbitos de actuación (también a la educación universitaria). El

confinamiento forzoso decretado inicialmente en muchos países del mundo condujo a una situación inédita hasta ese momento, con la paralización o la hibernación de gran parte de sectores económicos y actividades ordinarias.

El entorno digital y la modalidad de educación no presencial han sido en buena medida la tabla de salvación para las universidades, igual que en otros ámbitos lo ha sido el teletrabajo en general. Una opción, hasta ese momento, convertida por la fuerza de las circunstancias en casi la única alternativa viable en el inmediato plazo. Sin embargo, persisten numerosas restricciones institucionales, tecnológicas, temporales y psicopedagógicas que pueden dificultar su éxito en la práctica, aunque con una adecuada voluntad de avance por todas las partes –como en casi cualquier aspecto de la vida– el reto puede ser superado. En todo caso, esta inmersión de golpe no será ociosa, ya que como mínimo orientará el camino para su adaptación a escenarios de futuro similares a este o incluso en situaciones de normalidad.

Ante la eventualidad de nuevos confinamientos masivos o, aún sin ellos, el desarrollo de la actividad docente en modalidad no presencial debe ser planificado con tiempo y rigor, incluyendo como mínimo, la fijación de un marco de actuación común y coordinado para el sistema universitario, unos criterios académicos objetivos, un horizonte estable de financiación y la suficiente flexibilidad para su adaptación a diferentes escenarios.

El caso relatado de dos asignaturas económicas en la universidad española es significativo de esta nueva realidad, por su propio historial, su actual desempeño y su futura realización. El análisis realizado y los resultados obtenidos son fácilmente extrapolables al ámbito europeo e iberoamericano, cambiando lo que haya que cambiar en función de las realidades institucionales, sociales y económicas de cada país, pero sin que varíe en demasía el fondo argumental.

En definitiva, la sacudida de la COVID-19 ha provocado un espectacular crecimiento de la e-educación y, en particular, de la modalidad no presencial. En este camino sin retorno, la educación presencial universitaria, tal y como la hemos conocido, no será ya posible en forma casi exclusiva. Por supuesto, ello no quiere decir que esta

última modalidad deba desaparecer del todo, sino que obviamente deberá seguir existiendo, pero ahora ya en simbiosis y estrecha interacción con la e-educación, combinando las ventajas y minimizando los problemas de una y otra, de tal suerte que se configure una eficaz y eficiente educación mixta (*blended-education*), como señalan Villacrés Pástor *et al.* (2017) o Núñez Barriopedro, Monclúz y Ravina Ripoll, (2018).

Las instituciones educativas superiores han de seguir apostando por la e-educación de calidad y por una flexible combinación de presencialidad y no presencialidad. Eso sí, con un refuerzo del control de la actividad educativa no presencial, para evitar que se rebajen en exceso las exigencias académicas o que esta modalidad se pervierta hasta convertirse en un sucedáneo ligero de la educación presencial. El tiempo dirá si el proceso se acomete por voluntad de los propios agentes implicados o solo porque “a la fuerza ahorcan”.

Referencias

- Álvarez Sigüenza, J. F. (2019). Nativos digitales y brecha digital: una visión comparativa en el uso de las TIC. *RAEIC / Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6 (11), 203-223. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.12>
- Becker, W. E. & M. Watts (2001). Teaching Economics at the start of the 21st century: Still chalk-and-talk. *American Economic Review*, 91 (2), 446-451. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.446>
- Cabrera, M.; Poza, J. L. y Lloret, N. (2019). Docentes: mutación o extinción. *Telos / Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 112, 74-79. <https://bit.ly/3e9BB6E>
- Cejas León, R. y Navío Gámez, A. (2018). Formación en TIC del profesorado universitario. factores que influyen en la transferencia a la función docente. *Profesorado / Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (3), 271-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8002>
- Cipolla, C. M. (1993). *Contra un enemigo mortal e invisible*. Crítica.
- Comín, F. (1985). Informática, Estadística e Historia Económica en España: un balance. *Revista de Historia Económica*, 3 (3), 393-418. <https://doi.org/10.1017/s0212610900013963>
- Cruz Ruiz, E., Zamarreño Aramendia, G. y Ruiz Romero de la Cruz, E. (2017). Cinemarhe un proyecto para la innovación educativa en la enseñanza universitaria del

- marketing y la historia económica a través del cine. *e-pública*, 21, 31-56. <https://bit.ly/3mJLCL5>
- Daniel, J.; Vázquez Cano, E. y Gisbert Cervera, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive learning or business model? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12 (1), 64-73. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Delgado Rivero, F. J. y Fernández Llera, R. (2013). Tecnología, innovación docente y fiscalidad para nativos digitales universitarios. *REDU / Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 321-342. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5531>
- Del Rey, A. y Sánchez Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15, 233-246. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>
- De los Ríos, A.; Muñoz, Y.; Castro, P. y Arroyo, J. L. (2019). Gamificación, estrategia compartida entre universidad, empresa y millennials. *REDU / Revista de Docencia Universitaria*, 17 (2), 73-88. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11479>
- Díez Minguela, D. y Añón Higón, D. (2015). TED-Ed: una herramienta online para fomentar el autoaprendizaje. *RIDU / Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7: 15-19. <https://bit.ly/2TCodPf>
- Fernández Enguita, M. y Vázquez Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Ariel. <https://bit.ly/3kSaMa1>
- Fernández Llera, R. (2009). Un programa docente para Economía Constitucional en titulaciones de Grado. *e-pública*, 6, 1-19. <https://bit.ly/3jDpSys>
- Fernández Llera, R. (2019). Una propuesta interdisciplinar de docencia universitaria de historia de la Hacienda. En Pérez Fuentes, M. C. (Ed.), *Innovación docente e investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1277-1283). Dykinson.
- Gallardo López, J. A. y López Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15 (2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gimeno Ullastres, J. A. (2005), Hacienda Pública vs. Economía Pública en el cambio de siglo. *Principios / Estudios de Economía Política*, 1, 57-79. <https://bit.ly/3oDywkk>
- González Bello, E. O., López Espinosa, J. R. y Estévez Nenninger, E. H. (2017). Competencias TIC del profesorado universitario: consideraciones para una enseñanza innovadora desde la formación docente. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3 (3), 3-22. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2128>
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8 (1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.965>
- Martín González, P.; Uriarte Arciniega, J. D. y Ciaurri Pellejero, J. C. (2008). El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes de las titulaciones de magisterio y educación social. *INFAD / Revista de Psicología*, 1 (2), 305-320. <https://bit.ly/37QoxCc>
- Mateos Masa, V. L. y Petrus Bey, J. M. (coords.) (noviembre, 2013). Las guías o planes docentes como contrato de aprendizaje. Mesa redonda en el XVI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, Sevilla. <https://bit.ly/34AWH1b>
- Mojarro, Á., Rodrigo Cano, D. y Etchegaray Centeno, M. C. (2015). Educación personalizada a través de e-learning. *Alteridad*, 10 (1), 21-30. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n1.2015.02>
- Monasterio Escudero, C. y Suárez Pandiello, J. (1999). Desarrollos recientes en materia de Economía Pública. *RAE / Revista Asturiana de Economía*, 15, 7-22. <https://bit.ly/31TdkNE>
- Negrón Rivera, S. (2019). Influencia de la cultura organizacional universitaria en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia / REID*, 21, 67-80. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.5>
- Núñez Barriopedro, E., Monclúz I. M. y Ravina Ripoll, R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad b-learning en la educación superior. *Alteridad*, 14 (1), 26-39. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.02>
- Paramio Pérez, G.; Delgado Morales, C. y De Casas Moreno, P. (2018). Revisión teórica sobre el uso de las TIC y el smartphone en la docencia universitaria. En De Casas Moreno, P.; Paramio Pérez, G. y Castro Zubizarreta, A. (Eds.), *Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación* (pp. 91-111). Egregius. <https://bit.ly/37QtCug>
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28, 179-185. <https://bit.ly/3ee8NtV>
- Quicios García, M. M. (2015). Las relaciones entre Latinoamérica y la Unión Europea a través de los espacios de educación superior: Espacio Iberoamericano del Conocimiento, Espacio Común de Educación Superior América Latina - Unión Europea y Espacio Europeo De Educación Superior. *RIDE / Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2 (4), 82-104. <https://doi.org/10.23913/ride.v2i4.49>
- Rodrigues Brito, T. T. y Correa Cortela, B. S. (2020). A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. *Revista de Iniciação à Docência*, 5 (1), 9-23. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6805>
- Ruay Garcés, R., Ceballos, X., Herrera, S. Niemann, K., Rodríguez, F., Miranda, D., ... Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 6 (7), 62-82. <https://bit.ly/2T-C1hRC>

- Sanz Arcega, E. (2020). La figura del ponente invitado y la docencia en Economía Pública: una propuesta a partir de una experiencia docente con TED. *e-pública*, 27, 1-13. <https://bit.ly/2HNtel7>
- Selwyn, N. (2010). Degrees of digital division: reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 7 (1), 33-42. <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i1.660>
- Sicilia Urbán, M. A. (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 4 (1), 26-35. <https://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i1.297>
- Siemens, G. & Weller, M. (2011). La enseñanza superior y las promesas y los peligros de las redes sociales. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8 (1), 157-163. <https://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.1076>
- Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>
- Tortella Casares, G. (1994). Discurso en el acto de recepción del Premio Rey Juan Carlos de Economía 1994. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 12 (3), 487-506. <https://doi.org/10.1017/s0212610900004729>
- Valero Rueda, E. (2015). *El nuevo rol del docente universitario y su formación en relación con las TIC en contextos colaborativos b-learning*. *Facultades de Educación y/o Tecnología*. Tesis doctoral de la Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.128293>
- Vanistendael, F. (2005). BA + MA = (3+2=5+0=4+1) × 60 ECTS > (3+1) × 60 ECTS. *European Journal of Legal Education*, 2 (2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/16841360600844549>
- Villacrés Pástor, R., Zea Pizarro, W. J., Vaccaro Macías, V. I., y Avalos Moreno, E. (2017). El B-Learning como estrategia de aprendizaje en la Educación Superior. *Recimundo / Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 1 (5), 359-378. <https://doi.org/10.26820/recimundo/1.5.2017.359-378>
- Zafra Díaz, J. M. (2020). Entrevista a Salman Khan. *Telos / Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 114, 26-34. <https://bit.ly/3e8QLJJ>

ⁱ En España se decretó un primer estado constitucional de alarma sanitaria que duró 99 días, con un confinamiento domiciliario absoluto al principio. Se suspendió toda actividad educativa presencial y se obligó a mantener la enseñanza a través de modalidades telemáticas, siempre que resultase posible.

ⁱⁱ Por ejemplo, podría darse el caso de un trabajo con videojuegos didácticos en la propia aula.

ⁱⁱⁱ Este último supuesto sería objeto de un estudio psicossociológico que excede el objeto de este trabajo.

^{iv} Algunos son por problemas de visión, situaciones de estrés o lesiones óseo-musculares.

^v Su significado lo ofrece el Instituto Cervantes (<https://bit.ly/3vvOGDN>) [consultado el 9 de enero de 2022].

^{vi} A las webs de e-pública (ISSN 1885-5628) y de la AEHE se acceden a través de <https://bit.ly/2JcbpWR> y <https://bit.ly/3oCyqJJ> [consultado el 1 de marzo de 2022].