

4

# REDEFINIENDO LAS MODALIDADES DOCENTES A RAÍZ DE LA CRISIS POR LA COVID-19

---

## REDEFINING TEACHING MODALITIES IN THE WAKE OF THE COVID-19 CRISIS

---



*España*

**Francisco José García-Peñalvo**

Catedrático de Universidad

Instituto Universitario de Ciencias

de la Educación

Universidad de Salamanca

Email: fgarcia@usal.es

<https://orcid.org/0000-0001-9987-5584>

**PALABRAS CLAVE:** MODALIDAD DOCENTE; APRENDIZAJE EN LÍNEA; APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL; APRENDIZAJE HÍBRIDO; APRENDIZAJE PRESENCIAL; COVID-19

**KEYWORDS:** TEACHING MODALITY; ONLINE LEARNING; BLENDED LEARNING; HYBRID LEARNING; FACE-TO-FACE LEARNING; COVID-19

## INTRODUCCIÓN

---

Las modalidades docentes no presenciales han ido tomando una mayor relevancia, con un crecimiento del 900% a nivel mundial desde comienzo del siglo XXI (García-Peñalvo, 2020). Sin embargo, ha sido a raíz de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 cuando se ha producido un efecto acelerador en la transformación digital de las instituciones educativas (García-Peñalvo, 2021b). Esta transformación digital, especialmente en las universidades, tiene como consecuencia una mayor integración de las tecnologías para el aprendizaje en el desarrollo de la actividad docente, con un incremento de modalidades híbridas o semipresenciales.

Sin renunciar a los efectos positivos del avance de las competencias digitales de estudiantado y profesorado, hay que realizar una profunda reflexión por la forma en que estas tecnologías se están usando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que si bien están permitiendo solventar el escenario que se plantea ante la pandemia, no significa que las metodologías docentes se puedan considerar las propias de una modalidad no presencial bien planificada, desde la perspectiva *online* o híbrida (Arias Aranda, 2021; García-Peñalvo & Corell, 2020), con una especial atención a las actividades de evaluación (García-Peñalvo *et al.*, 2020; Grande-de-Prado *et al.*, 2021).

Desde una perspectiva informal es intuitivo diferenciar si una actividad formativa se desarrolla en una modalidad presencial o no presencial. Pero, cuando se trata de definir la actividad desde un punto de vista formal, con vistas a que sea validada en un sistema de acreditación por una agencia de calidad, hay que referirse a documentos oficiales que no siempre manejan la misma terminología o semántica que en la concepción más extendida ni en la práctica ni en la investigación. Además, tras la entrada en escena del confinamiento por la COVID-19 y los escenarios de enseñanza remota, la concepción de la no presencialidad también se ha visto afectada, tanto por la percepción del colectivo académico como por las definiciones formales que se pueden encontrar en los borradores más recientes de los próximos decretos relativos a enseñanzas universitarias.

En este capítulo se va a hacer una caracterización de las modalidades docentes atendiendo a los aspectos que condicionan su diseño instruccional y

su desarrollo, con vistas a hacer una reflexión de la implantación de las modalidades docentes no presenciales desde la situación actual, influenciada por la COVID-19, y su futura evolución tras el deseado final de la pandemia.

## TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LAS MODALIDADES DOCENTES NO PRESENCIALES.

---

El término *eLearning* se ha hecho popular (García-Peñalvo & Seoane-Pardo, 2015) para hacer referencia a la educación no presencial mediada por tecnologías de Internet. La educación no presencial se vincula originalmente a la educación a distancia. Con la entrada en escena de Internet se redefine el concepto de educación a distancia, poniéndose más el énfasis en la tecnología que la hace posible que en el hecho mismo de la separación física entre docente y discente, quedando la propia concepción de “a distancia” para situaciones muy específicas que todavía se dan en ciertas regiones del mundo. Surge así la terminología educación virtual (Crisol-Moya *et al.*, 2020) o educación *online* (Abaci *et al.*, 2021).

No obstante, no es fácil llegar a un consenso sobre qué significa e implica una propuesta formativa basada en *eLearning*, existiendo importantes diferencias entre los distintos países en los procesos de acreditación de títulos con modalidades docentes no presenciales.

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) propone una clasificación que distingue entre cursos a distancia, cursos *online* (que a su vez pueden ser síncronos o asíncronos) y cursos semi-presenciales (Huertas *et al.*, 2018). La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) tipifica las actividades docentes según la metodología presencial y no presencial, además de clasificar a las enseñanzas según su modalidad docente en enseñanza presencial, enseñanza no presencial (la

enseñanza no presencial que utiliza las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como principal medio para el desarrollo de las actividades docentes recibe el calificativo de *online*; en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) la terminología legal asociada es “A distancia” -no presencial de manera exclusiva-) y enseñanza semipresencial (Secretaría General de Universidades, 2019). En las últimas versiones difundidas en 2021 de los borradores del *Real Decreto del Ministerio de Universidades por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad* y de la *Orden del Ministerio de Universidades sobre criterios y estándares de evaluación para la verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación en los títulos oficiales universitarios ofertados en modalidades de enseñanzas no presenciales e híbridas*, se simplifica la terminología y se presenta de una forma más coherente a los tiempos actuales, especialmente en lo referente a la sincronía de las actividades docentes, así se distingue entre modalidad docente presencial, híbrida (o semipresencial) y virtual (o no presencial).

Literalmente se dice en el borrador de la Orden del Ministerio de Universidades anteriormente mencionado que la modalidad virtual “...se articula a través de la interacción académica entre el profesorado y el estudiantado, que participan en la misma, que de manera flexible no requiere la presencia física de ambos en espacios docentes [...] y que interactúan de forma fundamentalmente virtual (*online* o a distancia) a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación, y que puede ser en momentos temporales distintos (modo asíncrono), pudiendo igualmente darse la opción alternativa de que sean coincidentes (modo síncrono). [...] Estas modalidades de docencia no presencial pueden, en momentos académicos específicos y puntuales, y de forma justificada, incorporar algún tipo de actividad presencial [...]”.

## CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DOCENTES

---

En los primeros meses de la pandemia causada por la COVID-19 las modalidades docentes tuvieron que dar un giro hacia la no presencialidad debido

al confinamiento generalizado. Esta aproximación fue más improvisada que planificada y no debería entenderse, de forma general, como una verdadera modalidad virtual, por más que el uso de las tecnologías para el aprendizaje posibilitasen solucionar un problema a nivel global desconocido hasta la fecha (Hodges *et al.*, 2020).

Afrontar un nuevo curso académico, ya dentro de la pandemia, implicaba gestionar la incertidumbre de cómo gestionar los grupos docentes, las ausencias por enfermedad o confinamiento preventivo o posibles escenarios de nuevos confinamientos locales o globales.

Las tres modalidades docentes (presencial, virtual e híbrida) no eran suficientes para dar respuesta a dicha situación de incertidumbre, al menos según su concepción formal en los documentos de referencia de las agencias de calidad. Desde un punto de vista práctico la modalidad que mejor se ajustaba a la realidad era una aproximación semipresencial, pero que en su planificación y en su metodología docente solo tenía de híbrido la flexibilidad de no coincidir físicamente en las aulas, caracterizándose para todo lo demás por una aproximación docente propia de la modalidad presencial.

Por todo ello, se distinguen cinco modalidades docentes (que se podrían encajar en las tres modalidades de referencia): *presencial*, *presencial con estudiantes asistiendo en remoto*, *híbrida*, *virtual* y *a distancia*. El término docencia híbrida hace referencia a la combinación de modalidad presencial y modalidad virtual, mientras el término docencia en modalidad virtual se refiere a la docencia no presencial o a distancia, expresiones estas que se recogen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. La modalidad que se ha popularizado con la pandemia es la modalidad presencial con estudiantes asistiendo en remoto, con factores de rotación o complementos de aulas espejo.

Estas modalidades están definidas por su mayor o menor adecuación a cinco variables: *espacio físico compartido* (es lo que tradicionalmente, y más si cabe a raíz de las nuevas definiciones de referencia en los borradores ministeriales, marca la presencialidad), *sincronía de las actividades docentes* (define la actividad en el mismo momento temporal entre docente y discente -o entre discentes-, antes era sinónimo de presencialidad, pero en los últimos documentos ministeriales se admite como una actividad virtual), *asincronía de las actividades docentes* (define la interacción diferida en el tiempo, siendo esencial en los formatos virtuales), *dependencia de las*

*TIC para su desarrollo* (desde una concepción tradicional, es lo que marca la gran diferencia de los modelos híbridos y virtuales con la educación a distancia) y *autonomía del estudiantado* (quizás es uno de los rasgos que ha caracterizado a los modelos no presenciales frente a los presenciales, la introducción de los modelos híbridos, especialmente con la influencia de la pandemia, otorga a esta variable una relevancia para comprender mejor el grado de madurez del estudiantado para afrontar el reto de autogestionarse su propio proceso de aprendizaje).

En la Tabla 6 se realiza una caracterización de estas modalidades docentes en función de su mayor relación con las variables identificadas, lo cual no significa que si no se establece una correspondencia entre modalidad y característica no pueda darse, sino que no es prioritaria en la definición de la modalidad.

Tabla 2. Caracterización de las modalidades docentes

	ESPACIO FÍSICO COMPARTIDO	SINCRONÍA	ASINCRONÍA	DEPENDENCIA DE LAS TIC	AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTADO
Presencial	X	X			
Presencial con estudiantes en remoto	X	X		X	
Híbrida	X	X	X	X	X
Virtual		X	X	X	X
A distancia			X		X

## REFLEXIÓN FINAL

La COVID-19 ha puesto de manifiesto que la concepción de las modalidades docentes tal cual se entendían formalmente había quedado obsoleta y que la necesidad de salvar el problema al que globalmente se enfrentaba el sector educativo ha llevado a adoptar de forma pragmática fórmulas no

presenciales e híbridas apoyadas en las tecnologías del aprendizaje. De todo esto se obtienen varias lecciones.

Por un lado, las brechas tecnológicas se hacen más evidentes, provocando más diferencias entre aquellos que por acceso a las tecnologías pueden adecuarse a un formato híbrido/virtual y aquellos que se ven limitados a una modalidad a distancia con los medios a su alcance. Pero, por otro, echarnos en los brazos de la tecnología como única solución a todos los problemas derivados de una transformación digital de la docencia no es adecuado. Añadido a las ya mencionadas brechas tecnológicas hay importantes carencias en las metodologías educativas del profesorado que impiden sacar provecho de esta transformación digital desde el punto de vista de su potencial para el aprendizaje del estudiantado.

Además, en un contexto de educación superior, las soluciones prácticas que se acercan, con diferentes grados de intensidad, a la modalidad híbrida, están poniendo de manifiesto que se debe poner un mayor énfasis en las variables que definen el diseño instructivo de la acción formativa (aquí se han identificado cinco, pero en un estudio más exhaustivo tendrían cabida más) que en la etiqueta que se usa para definir la modalidad docente en que se imparte el título. Esto permitiría a las instituciones poner un mayor énfasis en conseguir los objetivos de aprendizaje con una mayor optimización de los recursos disponibles y una mejor comprensión y adecuación a la realidad del estudiantado. Para ello, debería existir una estrategia bien definida y compartida sobre las modalidades no presenciales, sustentada en un modelo de referencia (García-Peñalvo, 2021a) que se viera completado con un conjunto establecido de indicadores y evidencias a nivel de asignatura, título e institución (Martínez-Monés *et al.*, 2020) para dar respuesta a cualquier sistema de garantía de calidad, tanto interno como externo.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Abaci, S., Robertson, J., Linklater, H., & McNeill, F. (2021). Supporting school teachers' rapid engagement with *online* education. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 29-34. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>
- Arias Aranda, D. (2021). Clases 'online', ¿por qué llamarlo amor cuando quieren decir sexo? *El País*. <https://bit.ly/3dbxyqo>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, Article 15. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- García-Peñalvo, F. J. (2021a). Avoiding the Dark Side of Digital Transformation in Teaching. An Institutional Reference Framework for eLearning in Higher Education. *Sustainability*, 13(4), Article 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
- García-Peñalvo, F. J. (2021b). Digital Transformation in the Universities: Implications of the COVID-19 Pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, Article e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). La evaluación *online* en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, Article 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>

- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and *online* learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3boNzx7>
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Marcos Ortega, S., Laura, L., Risse, M., Schörg, K., & Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision. Report from the ENQA Working Group VIII on quality assurance and e-learning*. European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Martínez-Monés, A., Dimitriadis, Y., Aquila-Natale, E., Álvarez, A., Caerio-Rodríguez, M., Cobos, R., Conde-González, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Hernández-Leo, D., Menchaca, I., Muñoz-Merino, P. J., Ros, S., & Sancho-Vinuesa, T. (2020). Achievements and challenges in learning analytics in Spain: The view of SNO-LA. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26541>
- Secretaría General de Universidades. (2019). *Directrices para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencial*.