

Enseñanza bimodal en época de pandemia. Solución provisoria y reto para el futuro en la educación superior

Terese Mendiguren Galdospin
 Universidad del País Vasco/
 Euskal Herriko Unibertsitatea
 terese.mendiguren@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-3092-6608>

Koldobika Meso Ayerdi
 Universidad del País Vasco/
 Euskal Herriko Unibertsitatea
 koldo.meso@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-0400-133X>

Jesús Ángel Pérez Dasilva
 Universidad del País Vasco/
 Euskal Herriko Unibertsitatea
 jesusangel.perez@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-3383-4859>

María Ganzabal Learreta
 Universidad del País Vasco/
 Euskal Herriko Unibertsitatea
 maria.ganzabal@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-4231-402X>

Bimodal teaching in times of pandemic. Interim solution and challenge for the future in higher education

RESUMEN ABSTRACT

Esta investigación pone el foco en las experiencias y reflexiones del profesorado de comunicación de la Universidad del País Vasco en torno a la enseñanza bimodal, diseñada para el curso 2020/21 en el marco de la pandemia. Esta estrategia docente tiene por objetivo reducir el flujo del alumnado en las aulas, al mismo tiempo que asegura la oferta de clases presenciales. La mitad de las personas matriculadas se conectaban a clase desde sus hogares, mientras la otra mitad asistía al aula presencialmente. Estos turnos se iban alternando semanalmente. El objetivo del estudio es analizar las dificultades, los errores y los aciertos en la adaptación de la docencia al contexto de la enseñanza bimodal. Se ha optado por una metodología cualitativa, dividida en dos fases de actuación. En primer lugar, se realizó Focus Group con profesorado de los tres grados de comunicación y posteriormente se confeccionó una encuesta que fue remitida quienes imparten sus clases de forma bimodal. Este tipo de docencia pretende ser un híbrido entre la estrategia presencial y la virtual, y obtener los beneficios de ambas. Sin embargo, mantener los dos focos de atención y satisfacer las necesidades que surgen en ambos contextos es un reto difícil. Existe un alto grado de preocupación por cuestiones relacionadas con la adaptación de las asignaturas a este tipo de enseñanza, y principalmente, por la pérdida de interacción con el alumnado.

This research focuses on the communication lecturers' experiences about bimodal education in the University of the Basque Country. This teaching strategy aims to reduce the flow of students in classrooms, while ensuring the supply of face-to-face classes. Half of the people enrolled connect to class from their homes, while the other half attend the classroom in person. These shifts alternate weekly. The objective of the study is to analyze the difficulties, errors and successes in adapting teaching to the context of bimodal teaching. A qualitative methodology has been chosen, divided into two phases of action. In the first place, a Focus Group was carried out with teachers of the three communication degrees and later a survey was made that was sent by those who teach their classes in a bimodal way. This type of teaching aims to be a hybrid between the face-to-face and the virtual strategy, and to obtain the benefits of both. However, maintaining the two focuses of attention and meeting the needs that arise in both contexts is a difficult challenge. There is a high degree of concern for issues related to the adaptation of subjects to this type of teaching, and mainly, for the loss of interaction with students.

PALABRAS CLAVE KEYWORDS

Enseñanza bimodal; Educación superior; Pandemia; Profesorado; Covid-19; Enseñanza digital.

Bimodal education; Higher education; Pandemic; Teachers; Covid-19; Digital learning.

Mendiguren-Galdospin, T., Meso-Ayerdi, K., Pérez-Dasilva, J. A. y Ganzabal-Learreta, M. (2023). Enseñanza bimodal en época de pandemia. Solución provisoria y reto para el futuro en la educación superior. *Hipertext.net*, (26), 83-92. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.13>



1. Introducción

A comienzos del 2020, la propagación del Covid-19 llevó a la OMS a declarar el brote de coronavirus como pandemia global. Ante el descontrol y la muerte de miles de personas, prácticamente todos los gobiernos del mundo decretaron el confinamiento de la población y sellaron sus fronteras, clausuraron los negocios, las actividades culturales, las competiciones deportivas y cerraron los colegios para contener su propagación (Pérez-Dasilva, Meso-Ayerdi y Mendiguren-Galdospin, 2020). La pandemia del coronavirus afectó a más de 1500 millones de estudiantes en el mundo, según la UNESCO¹. En este contexto, las universidades se vieron obligadas a suspender, de un día para otro, las clases presenciales y a continuar con su docencia en formato virtual (Sahu, 2020). La suspensión de las actividades docentes presenciales para dar paso a la virtualización supuso una presión elevada para el profesorado y el alumnado en su adaptación al nuevo escenario (Tejedor et al., 2020).

Fue un proceso no planificado (Corell y García-Peñalvo, 2021) que generó inquietud en la comunidad universitaria (de la Calle et al., 2021) y que diversos autores calificaron como "enseñanza remota de emergencia" (Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020; Hodges et al., 2020; Pérez-López, Vázquez-Atochero y Cambero-Rivero, 2020; Rahiem, 2020; Toquero, 2020). Los profesores convirtieron sus hogares en aulas improvisadas (Rapanta et al., 2020) y aprendieron a utilizar software especializado para impartir sus clases de forma virtual (Bao, 2020; Ebner et al., 2020; Mishra, Gupta y Shree, 2020; Motala y Menon, 2020). El sistema universitario tuvo que sobrevivir a la primera oleada de la pandemia sin apenas margen de maniobra y esto dejó patentes las brechas digitales existentes: de acceso a Internet y de competencias tecnológicas, básicamente. Fue en las universidades presenciales en las que se dio la mayor brecha competencial (García-Peñalvo, 2020).

Varios estudios analizaron las soluciones adoptadas en las diferentes universidades (Osman, 2020; Radha et al., 2020; Rapanta et al., 2020; Sobaih, Hasanein y Abu Elnasr, 2020) y la calidad de la enseñanza recibida (Lee et al., 2021; Novikov, 2020; Pérez-López, Vázquez-Atochero y Cambero-Rivero, 2020; Rahiem, 2020; Xhelili et al., 2021; Xiong, Jiang y Mok, 2020). En este sentido, diversos trabajos coincidieron en señalar que la pandemia agrandó las desigualdades en el caso de familias con bajo poder adquisitivo o nivel cultural, por lo que el debate sobre la necesidad de alfabetización mediática de los jóvenes se volvió indispensable (Frau-Meigs, 2020). Fue el caso de países subdesarrollados como Pakistán o Sri Lanka, donde la gran mayoría de los estudiantes no pudieron acceder a Internet por cuestiones técnicas y económicas. (Adnan y Anwar, 2020; Olaganwatte, 2020; Sobaih, Hasanein y Abu Elnasr, 2020). Esta situación también se vivió en los países desarrollados entre los estudiantes de estratos de población con menos recursos (Drane, Vernon y O'Shea, 2020; Van Lanc-

ker y Parolin, 2020). Otros autores se centraron en los efectos de la enseñanza remota en la salud de los universitarios como la ansiedad (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020; Wang y Zhao, 2020), la salud mental (Dodd et al., 2021; Haider y Al-Salman, 2020; Sahu, 2020) o la depresión (Fawaz y Samaha, 2021).

La rápida reacción de las instituciones de enseñanza superior ante este "cisne negro" (Wind et al., 2020) permitió finalizar el curso académico 2019-2020 sin demasiados problemas. Pero sin tiempo para descansar, las universidades tuvieron que prepararse para el siguiente año en un contexto marcado por la incertidumbre y donde la improvisación ya no servía de excusa.

2. Cambio de paradigma en la enseñanza universitaria

Las universidades se vieron en la necesidad de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada (Hodges et al., 2020). Las reacciones iniciales a la decisión de estas instituciones fueron variadas: algunos observadores la alabaron como un paso necesario en la lucha contra la difusión del Covid-19 y otros la criticaron como una reacción exagerada (Murphy, 2020). Lo cierto es que la irrupción de la pandemia provocó un cambio súbito en la universidad, desde un entorno presencial a uno virtual, generando disfunciones y dudas (Bartolomé-Pina, 2020). En ese sentido, algunos autores plantearon la necesidad de ser cautos a la hora de sacar conclusiones, ya que aún era pronto para poder valorar los resultados obtenidos ante estas primeras medidas adoptadas y también la precipitación a la hora de actuar podía llevar a falsos éxitos que tan solo podrían ser aparentes (Toquero, 2020). Otros autores, a su vez, pusieron de manifiesto la necesidad de repensar las instituciones educativas para que no perdieran su razón de ser (Tarabini, 2020), lo que se dio en llamar "educación pos pandemia" (Iglesias et al., 2020; Esteban-Guitart et al., 2020).

Poco antes del verano de ese mismo año, muchas instituciones se plantearon si podrían reanudar la enseñanza presencial y cómo hacerlo (Weeden y Cornwell, 2020).

En esta dirección, por ejemplo, la UNESCO y el IESALC emitieron un conjunto de principios rectores para planear la salida de la crisis del Covid-19 en la educación superior (Giannini, 2020), entre los que se encontraban la necesidad prepararse con tiempo para la reanudación de las clases presenciales y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Parece necesario analizar con cuidado los problemas y alcances que la educación a distancia evidenció durante el confinamiento (Ordorika, 2020; Chipia y Santiago, 2020). Los educadores sintieron que el aprendizaje virtual era una buena alternativa, pero echaban de menos la interacción con el alumnado (Chellathurai, 2020). De hecho, la virtualidad puede

ser asociada con un aumento de la carga de trabajo, lo que establece la necesidad de revisar los procesos formativos "con el objetivo de no saturar al alumnado de actividades extra-curriculares que pueden ocasionar la deserción del mismo" (Tejedor et al., 2021b, s.n.). Para algunos, los contactos directos cara a cara entre los estudiantes y el profesor, así como los estudiantes entre sí en grupos, son elementos importantes en la impartición de las clases (Ożadowicz, 2020).

La solución parecía estar en combinar la docencia en el aula con la formación en línea. Tubagus, Muslim, y Suriani (2020) abogan por una integración óptima entre la enseñanza presencial y el aprendizaje basado en la tecnología. En lo que respecta a los aspectos tecnológicos, la pandemia sirvió para poner a prueba la solvencia de herramientas propias de las universidades que, por norma general, habían quedado relegadas a un segundo o tercer nivel de importancia (Tejedor et al., 2021a).

En términos parecidos de una educación híbrida, algunos autores defienden la idea de superar las barreras tradicionales entre la formación presencial y virtual. Pardo y Cobo (2020) proponen transitar hacia experiencias de aprendizaje expandidas, líquidas y distribuidas en una línea de tiempo narrativa multimedia a través de la cual los docentes y estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de la presencialidad y la cultura digital.

De cara al curso 2020/2021, muchas universidades adoptaron la enseñanza presencial tradicional con el aprendizaje digital en línea. Es lo que se conoce como *blended learning* o aprendizaje mixto (Garrison y Kanuka, 2004; Bartolomé-Pina, 2008, Castro, 2019), si bien recibe otras denominaciones como *hybrid learning* o aprendizaje híbrido (Cochrane et al., 2020), formación bimodal (Yábar y Barbarà, 1999; Espinoza-Guzmán y Zermeño, 2017; Steiman y Luna, 2020), *B-learning* (Bartolomé-Pina, 2004; Núñez-Barriopedro, Monclúz, y Ravina-Ripoll, 2019; Sánchez-Ruiz et al., 2021), o incluso educación flexible (Salinas, 2000) y enseñanza semipresencial (Leão y Bartolome, 2003). Las instituciones se impusieron la necesidad de repensar el nuevo escenario educativo ante una situación de pos pandemia que requería imponer normas sanitarias en particular relacionadas con el contacto interpersonal.

3. La enseñanza bimodal

En el periodo de "nueva normalidad", cuya duración parecía difícil de predecir, la obligatoriedad de cumplir las medidas de prevención y de protección impuestas por las autoridades sanitarias llevó a las instituciones académicas a diseñar una serie de pautas de actuación con el objetivo de mantener el mayor grado posible de presencialidad que fuera compatible y respetuoso con dichas medidas. Las orientaciones que se establecieron pretendían preservar, en la medida de lo posible, el carácter presencial de la docencia de la Universidad, pero

adaptándola a escenarios de distanciamiento social, aforo limitado y adopción de medidas higiénico-sanitarias.

En un primer momento, las orientaciones para planificar el curso 2020-2021 continuaban planteando una perspectiva de formación presencial adaptada, es decir, preferentemente presencial, pero que se complementara con clases telemáticas y sesiones asíncronas. Se creía que la experiencia obtenida durante el confinamiento del curso 2019-20 debía ser aprovechada para utilizar formas digitales de interacción en aquellas actividades que pudieran beneficiarse de dichas metodologías, pero se recomendó que no se impartieran de manera exclusivamente telemática más de un número concreto de asignaturas por grupo y cuatrimestre (que variaba en función de cada universidad), lo que implicaba descartar que pudiera impartirse un curso entero en modalidad no presencial. Cada titulación seleccionó aquellas actividades que requirieran presencialidad para asegurar que el alumnado adquiriera, de forma adecuada, las competencias recogidas en los correspondientes planes de estudio. Como posibles criterios de selección, se utilizaron, entre otros, dar prioridad presencial en modalidades prácticas frente a las de carácter magistral y expositivo, a los cursos iniciales frente a los cursos superiores y organizar la docencia por turnos. Se partía de la idea de utilizar la metodología de trabajo habitual de las asignaturas en su formato presencial, pero parte del alumnado las seguiría a distancia, a través de la herramienta para videoconferencias que se pusiera a disposición de la comunidad universitaria, preferentemente de forma síncrona, lo que le daría la posibilidad de interactuar con el docente y con sus compañeros. En el caso de las actividades formativas asíncronas la recomendación fue que se mantuviera un nivel de interacción alto con el alumnado.

Ante esta formación presencial adaptada, se contemplaron distintas alternativas:

1. Combinar la presencialidad física y la telepresencialidad con el grupo al completo. Se trataba de que el profesorado y una parte del alumnado compartieran una misma aula física y el resto participara vía videoconferencia. En este caso se organizó la alternancia entre ambos grupos de manera equitativa para el alumnado (p. ej. por semanas: la mitad del grupo recibía docencia presencial durante una semana y en la siguiente no acudía al centro y trabajaba de forma telepresencial).
2. Impartir determinadas modalidades docentes de forma mayoritariamente a distancia, esto es, determinadas modalidades docentes de una asignatura se impartieran a través de videoconferencia sin presencia física del alumnado en el centro.

A la hora de planificar aquellas asignaturas o actividades con un alto contenido práctico se tuvieron en cuenta una serie de alternativas, como las de optimizar el tiempo de estancia en

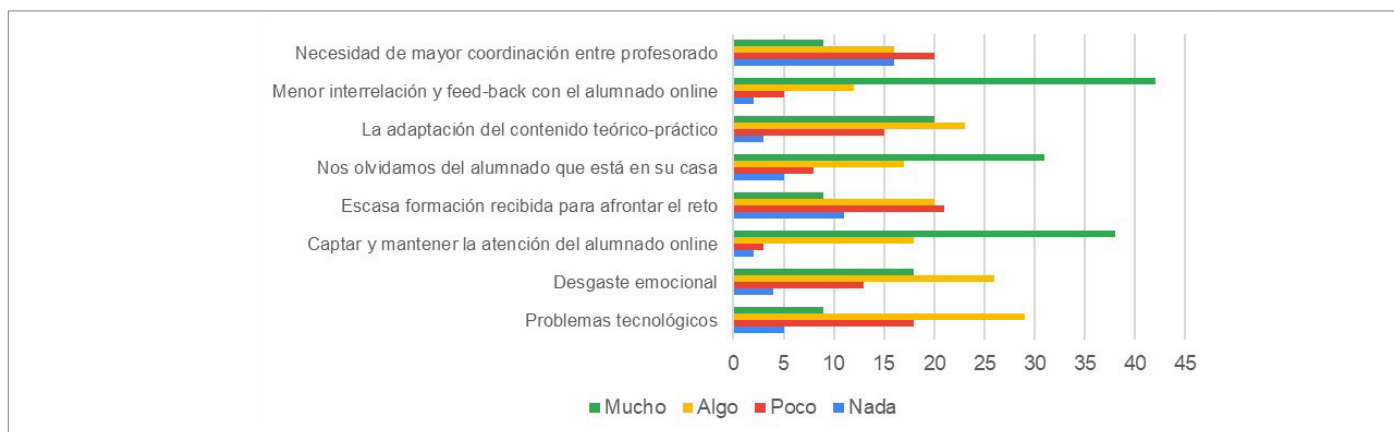


Figura 1. ¿Qué grado de dificultad o preocupación le generan las siguientes cuestiones? Fuente: Elaboración propia

laboratorios o priorizar aquello que no pudiera ser trabajado a distancia.

Por lo que respecta a la evaluación, los centros planificaron ésta de forma presencial, siempre que el cumplimiento de las medidas establecidas en la normativa vigente lo permitiera. Ahora bien, dadas las circunstancias excepcionales e imprevisibles en las que todavía continuaba España antes del inicio del curso 2020-2021, se recomendó que todas las asignaturas hicieran un planteamiento de evaluación continua además de una propuesta alternativa de evaluación no presencial.

En lo que respecta a la Universidad del País Vasco, se optó combinar la presencialidad física y la telepresencialidad para las clases magistrales con los grupos que superaran los 50 alumnos, tratando de garantizar la presencialidad total en los subgrupos de las clases prácticas de cada asignatura. Por tanto, los grupos numerosos (más de 50 alumnos) fueron organizados para recibir las clases de este modo, que se registró con la denominación de docencia bimodal.

4. Metodología

El estudio de la percepción y la experiencia del profesorado en torno a la enseñanza bimodal durante el curso 2020/21 se ha realizado en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación del País Vasco. Se ha optado por una metodología cualitativa, dividida en dos fases de actuación. En la primera de ellas, se decidió realizar un *Focus Group* integrado por cuatro docentes de los distintos grados de Comunicación². La información obtenida gracias al *Focus Group* fue clave para la confección de un cuestionario, diseñado ad hoc para este estudio, que en una segunda fase de actuación fue remitida al profesorado de la Facultad. A través preguntas cerradas y semiabiertas, se pretendía conocer más exhaustivamente el grado de preocupación, cansancio, aprendizaje o crítica que podía generar la estrategia docente híbrida por parte del profesorado. Se registró una participación activa de 61 docentes en la encuesta, que tuvo lugar durante la última semana del mes de abril y la primera del mes de mayo (2021). Para la

selección de la muestra hubo que hacer un registro del profesorado que imparte docencia bimodal y evitar así un envío masivo e indiscriminado de la encuesta al personal docente de la Facultad. Se recurrió a un tipo de muestra no probabilística, que se suele emplear en los análisis con gran peso cualitativo y cuando la finalidad del estudio no es generalizar los resultados a toda la población, sino recopilar datos comparativos y descriptivos. Se trata de determinar la muestra bajo el criterio del equipo investigador tomando como referencia los objetivos del estudio, lo que Babbie (1999) denomina muestreo deliberado o crítico. La muestra no probabilística intencional, que suele ser pequeña y heterogénea, se selecciona procurando que esta sea representativa y depende de la intención del investigador (Visauta, 1989).

Partíamos de la hipótesis de que el profesorado sentía un nivel de agotamiento superior al de años anteriores y que había una general animadversión a la estrategia docente bimodal. Existía además el objetivo de conocer los motivos que contribuían a ello. Para el análisis de los resultados y su cálculo estadístico se ha empleado el lenguaje de programación no procedimental que ofrece Microsoft Excel. Así, se ha optado por estudiar al profesorado de Comunicación, ya que precisamente representa una muestra que hibrida la intención docente con la intención comunicativa, que es, al fin y al cabo, el objetivo de la bimodalidad: tratar de garantizar el proceso de aprendizaje del alumnado, empleando las herramientas necesarias que faciliten la comunicación en los entornos presencial y online.

5. Resultados

5.1. Aspectos relacionados con la tecnología

Ante la pregunta realizada en este estudio sobre el grado de preocupación que ha supuesto la dependencia de la tecnología para impartir las clases, algunos docentes sí han reconocido en este aspecto un quebradero de cabeza, ya que ha sido respondido con un alto grado de preocupación por el 15% de las personas encuestadas y con algo de preocupación por un 48% (Figura 1).

Respecto a la formación recibida para conocer el funcionamiento de la tecnología instalada en las aulas, más de la mitad de las respuestas consideran que no ha sido escasa, si bien es cierto que algunas voces apuntan el hecho de que, a la hora de la verdad, las cosas son más difíciles en la puesta en escena real que en los cursos de formación. "El problema", apuntan en algunos casos concretos, "no es no saber manejarse con tres pantallas, es utilizarlas a la vez que se expone un *Power Point*, porque había que estar pendiente de lo que ven los de clase y lo que ven los de casa". Además, existen aulas "en las que el cañón, el ordenador con la cámara, y el ordenador principal no están colocados de modo que sea fácil colocarse en un lugar en el que me vean, escuchen y se pueda manejar todo". Pero es algo que apenas ocurre y señalan que "la universidad ha hecho un esfuerzo en preparar las aulas con la tecnología necesaria para impartir docencia bimodal" (Figura 2).

Por otro lado, se ha aprendido mucho a lo largo de este curso porque ahora se sabe que "los micros captan todo el ruido del aula" y se puede tener en cuenta en los ritmos y las rutinas; por ejemplo, el docente ahora sabe que no debe empezar a hablar hasta que haya silencio absoluto en el aula o debe evitar los debates con varias voces al mismo tiempo.

Una gran mayoría reconoce que el alumnado no le ha trasladado su parecer en lo que respecta a la docencia bimodal. Entre las opiniones recibidas sí se registra una preocupación por los problemas técnicos (29,5%). La casuística es muy grande. "Desde el que tiene problemas para conectarse, hasta el que tiene que compartir ordenador con sus padres, el que tiene que venir a la universidad para conectarse... o el que está viendo la clase desde debajo de las mantas con la Tablet". Pese a que el 59% de los encuestados consideran que la bimodalidad es una mera solución pasajera ante la situación de la pandemia (Figura 3), algunas personas opinan que esto ha llegado para quedarse, quizá no tal y como está introducido ahora, pero creen que no desaparecerá.

5.2. Aspectos relacionados con el contenido de las materias

El 36% de los profesores y profesoras encuestados afirman que la adaptación de su asignatura a la bimodalidad le ha supuesto mucha más carga de trabajo de la habitual. Más de la

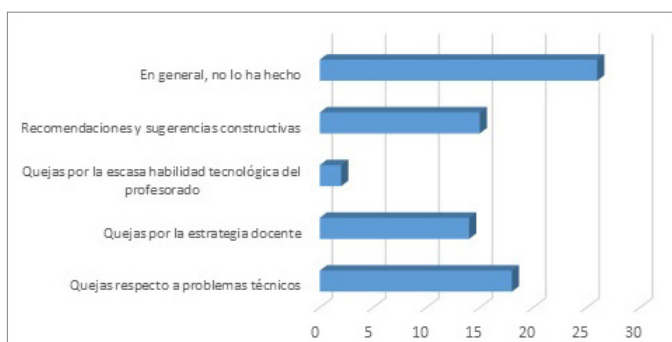


Figura 2. El alumnado le ha trasladado su opinión sobre la bimodal en forma de... Fuente: Elaboración propia



Figura 3. ¿Ofrece alguna oportunidad/ventaja esta modalidad respecto a la presencialidad? Fuente: Elaboración propia

mitad, un 52% reconoce que le ha supuesto algo más de carga de trabajo y únicamente el 12% no lo considera en absoluto. De hecho, existe a posteriori un aprendizaje y una experiencia que va a suponer quizá una segunda readaptación de la estrategia docente. Mientras un 5% de los docentes afirma que cambiará su estrategia totalmente para el año siguiente, un 72% reconoce que tendrá que adaptarla en cierta medida. De hecho, la sensación es que la docencia en la forma bimodal no consiste únicamente en ser consciente de que se está impartiendo materia en dos espacios distintos a la vez. Así lo atestiguan testimonios como "ni el contenido, ni la forma de impartir me valía. Quizá sí para un aula presencial o para una situación de confinamiento, pero no para una bimodal". Únicamente un 10% reconocía que no tendría que readaptar su estrategia de cara al siguiente curso. En lo que respecta a la participación del alumno en el proceso formativo, solamente un 6,5% reconoce que este tiene un rol activo.

Respecto al ritmo a la hora de impartir la materia, algunos de los testimonios recogidos tanto en el *Focus Group* como en las preguntas semiabiertas de la encuesta, afirman que es inevitable hacer pequeños parones continuos a la hora de mostrar, entre otras cosas, ejemplos que hay que compartir de modo presencial y de modo online. "Hay que cambiar la asignatura para adaptarla a los ritmos de clase, que no son iguales, y para captar la atención de los que están en casa a la vez que los que están en clase". Además, en algunos casos en los que la práctica también ha sido bimodal, la sustitución de prácticas grupales por individuales ha supuesto un incremento notable del tiempo dedicado a las correcciones de ejercicios.

Por otro lado, el 36% de profesorado encuestado asegura que la formación y el aprendizaje recibidos por parte del alumnado se están viendo muy mermados este año. Un 54% está bastante o algo de acuerdo con esta afirmación, mientras que solo un 10% no lo considera en absoluto.

Otro problema detectado entre los testimonios recogidos es la evasión general del alumnado incluso si está en clase: "Hay que subir los materiales completos a Egela³ por causa de la bimodalidad, y eso supone la puntilla para su atención. La palabra hablada les parece redundante".

5.3. La atención y el *Feed back* con el alumnado

Según recoge este estudio, el mayor quebradero de cabeza al que se ha enfrentado el profesorado es la dificultad de mantener la interrelación y el *feed-back* con el alumnado presente y el grupo que se conecta online (Figura 1). No es lo mismo enfocar la estrategia y los esfuerzos en garantizar ese *feed-back* cuando toda la audiencia está conectada online, como ocurrió durante el confinamiento riguroso, que cuando se tiene la mitad del grupo en el aula de forma presencial y la otra mitad de forma online. El problema no ha estado tanto en jugar con pantallas, sino en interactuar realmente con todo el grupo. "Cuando están en casa, no se sienten parte de la clase. Es muy difícil interactuar con la gente que está en el aula y con la gente que está fuera. Da la sensación de que el mismo mecanismo, las mismas preguntas, las mismas sugerencias, no se pueden canalizar de la misma manera".

Existen situaciones, reconocen algunos testimonios de este estudio, en las que el docente ve inevitable centrarse en los que están en el aula, pero otros no se lo plantean así: "En el aula pongo el chat abierto para los que están en casa puedan interactuar". El 16% de los encuestados aseguran que el chat es una buena herramienta para interactuar y que, en ciertos momentos, es un recurso más empleado que el de alzar la mano presencialmente en el aula. Sin embargo, el alumnado dice que cuando está en casa le cuesta mucho conectar con el grupo en clase. También se ha observado un peligro de absentismo, ya que "los que están en casa se han permitido, según avanzaba el cuatrimestre, tomarse la clase como opcional". El soporte a través del que siguen las clases también influye. "Mantener la atención en un móvil donde el encuadre abierto que tienen de la clase hace que te vean muy pequeño. No es fácil mantener la atención así".

5.4. Aspectos emocionales

Una gran mayoría, el 84% de las personas participantes en la encuesta ha reconocido que se encuentra más cansada a estas alturas del curso, en comparación con años anteriores. Las casuísticas son variadas, por ejemplo, "en el caso de la enseñanza cooperativa activa la bimodalidad se convierte en un handicap emocional y pedagógico. El seguimiento continuo al alumnado se hace tremendamente difícil y las dinámicas de trabajo se rompen cuando están en casa. Es un volver a empezar cada 15 días". Algunas personas esperaban que esta situación fuera más sencilla tras pasar por la etapa del confinamiento y haber tenido que adaptar la docencia a un modo de proceder distinto. Pero reconocen que aquella lógica no vale de igual modo. Se nota más cansancio, dicen, "no solo por las circunstancias de la enseñanza bimodal, sino por hablar con la mascarilla y encima a través de una pantalla". También encuentran un problema en la pérdida de intimidad que implica el hecho de que todas las clases puedan ser grabadas por el alumnado. "Nada les impide grabar lo que se emite por

BBC. Esto implica que una frase del docente fuera de contexto puede acabar siendo viral".

Este tipo de reflexiones ya forman parte de la conversación habitual entre el profesorado. La enseñanza bimodal es un tema recurrente entre compañeros para el 64% de las personas encuestadas. Únicamente un 3% opina que no es un tema habitual de conversación.

En lo que respecta a la asistencia, se temía que hubiera fuga de presencial a virtual. Esto es, que el alumnado con turno presencial optara por quedarse en casa y conectarse online. Pero no ha sido así. "Les gusta la semana que les toca venir presencialmente". Según el informe del *Focus Group*, lo que más le gusta al alumnado y cuando más aprende es en los debates que surgen en clase".

6. Discusión

La comunidad universitaria ha estado forzada a hacer frente a una situación de incertidumbre por motivo de la pandemia. La idea general es que la enseñanza bimodal ofrece la posibilidad de cursar los estudios de forma semipresencial pero se pierde la interacción personal, las dinámicas de grupo y los debates en el aula. Existe una dicotomía entre la ventaja que supone poder llegar a más alumnado y la calidad en la manera de llegar a este. Hay más opciones para llegar, pero menos calidad de feedback real, de conexión humana y emocional, cuya importancia es de sobra reconocida. Entre las ventajas, se ha fomentado el uso de diferentes plataformas digitales y se ha reflexionado sobre los materiales que se emplean para impartir docencia y nuevas estrategias de enseñanza. Sin embargo, el foco del debate hay que ponerlo en el nivel formativo que encuentra el alumnado en este contexto. Bolonia introdujo la idea del aprendizaje frente a la idea enseñanza y la del rol activo del alumnado frente al pasivo. Durante los últimos años se ha tratado de enfocar los esfuerzos en garantizar la puesta en marcha de estrategias que garanticen este tipo de aprendizaje. El peligro de la bimodal es enfocar los esfuerzos en el medio para llegar, más que en el método. Está latente el temor a volver a las clases magistrales tradicionales a través de una pantalla y sin la participación real del alumnado.

Por otro lado, no se debe confundir la bimodalidad con la docencia online, en la que el profesorado puede enfocar sus esfuerzos de otro modo y conseguir una participación activa. En la docencia bimodal, existe un público presente ocupando el mismo espacio que el docente, al que también se debe prestar atención.

La tecnología ofrece la oportunidad de poner en contacto a las personas que se encuentran a distancia geográfica, pero ese contacto no garantiza un acercamiento per sé. Para que llegue, el mensaje debe estar muy focalizado en quién está detrás de una pantalla o, en su caso, en quien está presente.

Esta tarea es difícil para el profesorado, que en general ha sentido frustración y cierta sensación de que no está llegando a ambos espacios a la vez.

Para que la bimodalidad funcione, toca reflexionar y repensar la forma de impartir las clases. Por ejemplo, fragmentar y alternar los tiempos de atención al alumnado de los dos espacios. El reto es encontrar una estrategia más eficaz para el alumnado online y presencial. El objetivo debería ser conseguir que la docencia bimodal, aparte de ser una solución para hacer frente a esta situación, se convierta en una opción altamente eficaz. Actualmente, la sensación general es que de momento no se están aprovechando las ventajas de la presencialidad, ni las de la modalidad online.

7. Conclusiones

La universidad se ha adaptado a una circunstancia difícil. Quizá esta modalidad docente no vino para quedarse, pero lo cierto es que la estrategia bimodal salvó el curso 2020-21 y posibilitó cierta presencialidad en el ejercicio de la docencia, garantizando un entorno seguro en aquellas facultades que contaban con una elevada tasa de matriculación. Lo cierto es que se confirma el cansancio y un alto grado de frustración en el profesorado. De esta experiencia se puede además extraer un aprendizaje. Se han conocido las necesidades reales y cotidianas que requiere intentar abarcar al mismo tiempo los dos espacios en los que trabajan los docentes: el presencial y el virtual. Aunar estos lugares, hibridando dos estrategias distintas en una, no es tarea fácil. Son dos realidades que precisan necesidades diversas. Se ha demostrado que las estrategias enfocadas únicamente al alumnado que está conectado no tienen cabida cuando a la vez un grupo asiste de manera presencial. Existe, por tanto, la necesidad de buscar nuevas alternativas y estrategias docentes adaptables a la bimodalidad, que conjuguen la capacidad de formar sin olvidar la emoción y la conexión; encontrar alternativas más creativas e innovadoras que apelen a la participación; y fomentar más que nunca el rol activo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

La adaptación a la estrategia bimodal requiere un cambio de paradigma y exigirá esfuerzo y tiempo. Si se entiende la bimodalidad como una solución temporal y de urgencia ante una situación extraordinaria y caduca, la experiencia docente durante el curso 2020-21 puede quedar en una mera reflexión. Pero lo cierto es que no se puede predecir si en un futuro volverá a ser necesario hacer frente a otra crisis sanitaria que requiera tener interiorizados modelos educativos y estrategias docentes adaptables.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto "Noticias, redes y usuarios en el sistema híbrido de medios" (RTI2018-095775-B-C41)", financiado por el Plan Nacional del I+D+i, del Ministerio de

Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y del Grupo Consolidado IT1112-16 del Gobierno Vasco.

Notas al final

1. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
2. Un profesor de Comunicación Audiovisual, una profesora de Publicidad, y dos profesoras de Periodismo, por tratarse del grado con mayor número de alumnado.
3. Egela es el nombre de la plataforma que se emplea en la UPV/EHU para la relación con el alumnado y la compartición de materiales y prácticas, estrategias evaluadoras, foros, etc.

Referencias

- Adnan, M. y Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Babbie, E. (1999). *Técnicas de la investigación social*. Thompson.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (23), 7-20.
- Bartolomé-Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED*, 11(1), 15-51. <https://doi.org/10.5944/ried.1.11.955>
- Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, (22), 13-16. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3155>
- Castro, R. (2019) Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education Information Technologies*, 24, 2523-2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Chellathurai, G. J. (2020). Future of Education Post Pandemic COVID-19: Online VS Classroom Learning. *Redefining Education, The Researchers'*, 6(2), 23-30.
- Chipia, J. y Santiago, C. (2020). Educación universitaria: Transición y disrupción digital, aproximación crítica. *GICOS*, 5(2), 130-140. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/351/3511475008/index.html>
- Cochrane, T., Birt, J., Cowie, N., Deneen, C., Goldacre, P., Narayan, V., Ransom, L., Sinfield, D. y Worthington, T. (2020). A collaborative design model to support hybrid learning environments during COVID19. *Proceedings of the ASCILITE 37th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education, Armidale, Australia* (pp. 84-89).
- Corell, A. y García-Peñalvo, F. J. (2021). COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales. *Gaceta Cultural*, (91), 23-26. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2182>
- De la Calle, C., Miró, S., de Dios, T. y de la Rosa, D. (2021). Adaptación de una materia universitaria al aprendizaje en línea en tiempos de COVID-19: una oportunidad de mejora. *RED. Revista Educación a Distancia*, 65(21). <https://doi.org/10.6018/red.449841>
- Dodd, R. H., Dadaczynski, K., Okan, O., McCaffery, K. J. y Pickles, K. (2021). Psychological wellbeing and academic experience of Univer-

- sity students in Australia during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 866. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030866>
- Drane, C. F., Vernon, L. y O'Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 48, 585-604. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P. y Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of "E-Learning Readiness". *Future Internet*, 12(6), 94. <https://doi.org/10.3390/fi12060094>
- Espinoza-Guzmán, J. y Zermeño, M. G. G. (2017). Maturity model for e-learning classroom, bimodal and virtual courses in higher education: A preliminary study. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 12(1), 19-31. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2017010102>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-404. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020>
- Fawaz, M. y Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Frau-Meigs, D. (2020). Pédagogie à distance: Les enseignements du e-confinement. *The Conversation*. <http://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad sí*, <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- Garrison, D.R. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Haider, A. S. y Al-Salman, S. (2020). Dataset of Jordanian university students' psychological health impacted by using e-learning tools during COVID-19. *Data in brief*, 32, 106104. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106104>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198.
- Leão, M. y Bartolome, A. (2003). Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, 159(160), 75-80.
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S. y Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
- Mishra, L., Gupta, T. y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Motala, S. y Menon, K. (2020). In search of the 'new normal': Reflections on teaching and learning during Covid-19 in a South African university. *Southern African Review of Education*, 26(1), 80-99. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-sare-v26-n1-a6>
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Novikov, P. (2020). Impact of COVID-19 emergency transition to on-line learning onto the international students' perceptions of educational process at Russian university. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 270-302.
- Núñez-Barriopedro, E., Monclús, I. M. y Ravina-Ripoll, R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 26-39.
- Olaganwatte, Ch. (2020). The Covid-19: Impact on education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 5, 13-14.
- Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: The emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 463-471. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 194(49), 1-8. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
- Ozadowicz, A. (2020). Modified Blended Learning in Engineering Higher Education during the COVID-19 Lockdown—Building Automation Courses Case Study. *Educacion Sciences*, 10, 292. <https://doi.org/10.3390/educsci10100292>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santa-María, M. D., Munitis, A. E. y Gorrotxategi, M. P. (2020). Reduction of COVID-19 anxiety levels through relaxation techniques: A study carried out in northern Spain on a sample of young university students. *Frontiers in Psychology*, 11, 2038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02038>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. *Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. *Outliers School*.
- Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A. y Cambero-Rivero, S. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pérez-Dasilva, J.A., Meso-Ayerdi, K. y Mendiguren-Galdospin, T. (2020). Fake news y coronavirus: Detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de las conversaciones en Twitter. *Profesional de la Información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.08>
- Rahiem, M. D. H. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.1>

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Salinas, J. (2000). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. En J. Cabero-Almenara, M. Cebrián de la Serna, A. M. Duarte-Hueros, F. Martínez-Sánchez, J. I. Aguaded-Gómez, J. Barroso-Osuna, J. M. Fernández-Batanero, J. A. Morales-Lozano (Coor.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 451-466). Kronos.
- Sánchez-Ruiz, L. M., Moll-López, S., Moraño-Fernández, J. A. y Llobregat-Gómez, N. (2021) B-Learning and Technology: Enablers for University Education Resilience. An Experience Case under COVID-19 in Spain. *Sustainability*, 13, 3532. <https://doi.org/10.3390/su13063532>
- Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M. y Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in Higher Education: Social Media Usage for Sustaining Formal Academic Communication in Developing Countries. *Sustainability*, 12(16), 6520. <https://doi.org/10.3390/su12166520>
- Steiman, B. y Luna, A. (2020). La educación bimodal como práctica de enseñanza innovadora. *Hologramática*, 33(3), 201-213. <https://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=2285>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, (78), 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Escoda, A.; Parola, A.; Tusa, F. (2021a). Higher Education response in time of coronavirus: perceptions of teachers and students, and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(43), 1-15. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Parola, A. (2021b). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Revista Sociedade e Estado*, 36(3). <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004>
- Toquero, C.M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Tubagus, M., Muslim, S. y Suriani, S. (2020). Development of learning management system-based blended learning model using claroline in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14, 186-194. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13399>
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación Social. I: Recogida de datos*. Promociones y Publicaciones Universitarias SA.
- Wang, C. y Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in psychology*, 11, 1168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Weeden, K. y Cornwell, B. (2020). The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus. *Sociological Science*, 7, 222-241. <https://doi.org/10.15195/7.a9>
- Wind, T. R., Rijkeboer, M., Andersson, G. y Riper, H. (2020). The COVID-19 pandemic: The 'black swan' for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions*, 20, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317>
- Xhelili, P., Ibrahim, E., Rruci, E. y Sheme, K. (2021). Adaptation and perception of online learning during COVID-19 pandemic by Albanian university students. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 103-111. <https://doi.org/10.46328/ijonse.49>
- Xiong, W., Jiang, J. y Mok, K. H. (2020). Hong Kong university students' online learning experiences under the Covid-19 pandemic. *Higher Education Policy Institute-Blog*. <https://www.hepi.ac.uk/2020/08/03/hong-kong-university-students-online-learning-experiences-under-the-covid-19-pandemic>
- Yábar, J. M. y Barbarà, P. L. (1999). La Universitat Autònoma de Barcelona: el camino hacia una universidad bimodal en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educar*, (25), 113-118. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20718>

CV

Terese Mendiguren Galdospin. Es Profesora Agregada de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, Departamento de Periodismo. Es Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad del País Vasco. Como investigadora, ha participado en 20 proyectos de investigación y ha publicado más de 30 artículos científicos en revistas de prestigio incluidas en bases de datos como JCR, SCOPUS o Dice-Cindoc. Actualmente, es miembro del proyecto "Noticias, redes y usuarios en el sistema híbrido de medios" (RTI2018-095775-B-C41) y del Grupo consolidado de investigación Gureiker (IT1112-16). Sus líneas de investigación son Periodismo en Internet e Innovación Educativa y Nuevas Metodologías Docentes, que compagina con la gestión como Vicedecana de Comunicación de su Facultad.

Koldobika Meso Ayerdi. Es profesor titular y director del Departamento de Periodismo de la UPV/EHU. Doctor en Periodismo. Como profesor, ha impartido docencia en Grado y Posgrado. Ha publicado más de un centenar de trabajos en forma capítulos, libros y artículos en revistas académicas de calidad. Ha presentado más de cien ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Su labor investigadora ha sido desarrollada en el marco de su participación continuada en más de una decena de proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas. También ha dirigido Proyectos de Innovación Educativa y ha participado en otros como investigador, en el marco de las actividades del Grupo Especializado en Innovación Educativa KZBerri. Igualmente, ha participado en diversos contratos de investigación y transferencia relevantes con entidades públi-

cas (Euskal Irrati Telebista/Radiotelevisión Pública Vasca). Tiene reconocidos 4 sexenios de investigación.

Jesús Ángel Pérez Dasilva. Es profesor Pleno en el Departamento de Periodismo de la UPV/EHU. Ha sido vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (2009-2012), director del Máster de Comunicación Social (2016-2018) y miembro de la Comisión Universitaria de Evaluación Docente (Docentiaz, 2016-2022). Forma parte del grupo de investigación Gureiker. Ha sido profesor visitante en la Universidad de Cambridge (2012) y ha participado en el programa Erasmus+ de movilidad docente en las siguientes universidades: Trieste (2011), Beira interior (2013), Oporto (2015), Braga (2016), Wroclaw (2017 y 2019). Ha participado en 27 actividades de investigación en convocatorias competitivas siendo en 5 de ellas el investigador principal. Es coautor de 65 artículos científicos (13 Q1 y Q2 en SJR/WOS), 27 capítulos de libros y 100 contribuciones en congresos. Tiene 3 sexenios. Sus líneas de investigación se centran en el periodismo digital, la innovación educativa y las redes sociales.

María Ganzabal Learreta. Es profesora agregada del Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco. Es doctora en Periodismo y máster en Documentación Digital por la Universidad Pompeu Fabra. Ha trabajado en diversas agencias de comunicación y en el Departamento de Arte de la revista americana New Woman. La docencia en materias de Grado está relacionada con asignaturas como Periodismo Social y Participativo y Narrativas Transmedia. Asimismo, imparte docencia en Posgrado, en el Máster de Estudios Feministas y de Género y en el Máster de Comunicación Social donde imparte materias relacionadas con el género y el periodismo. Ha publicado múltiples trabajos en forma capítulos, libros y artículos en revistas académicas de calidad. También ha presentado ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Estas publicaciones se han desarrollado dentro del marco de investigación del que forma parte en más de una decena de proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas, tanto a nivel universitario, autonómico y del Plan Nacional I+D+i.

PUBLICIDAD



MÁSTER UNIVERSITARIO ONLINE EN UX: USABILIDAD, DISEÑO DE INTERACCIÓN Y EXPERIENCIA DE USUARIO

Solicita información | Próxima edición: noviembre 2023 - julio 2024

OCM Observatorio de Cibermedios

<https://observatoriocibermedios.upf.edu/>



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Departamento
de Comunicación
Grupo DigiDoc



El **Observatorio de Cibermedios** es una producción del Grupo de Investigación en Documentación Digital y Comunicación Interactiva (DigiDoc) del **Departamento de Comunicación** de la **Universitat Pompeu Fabra**.

El Observatorio de Cibermedios (OCM) forma parte del proyecto del Plan Nacional "*Parámetros y estrategias para incrementar la relevancia de los medios y la comunicación digital en la sociedad: curación, visualización y visibilidad (CUVICOM)*": PID2021-1235790B-I00 (MICINN), Ministerio de Ciencia e Innovación (España).