

Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA

Impact, adaptation and digital transformation in higher education as a consequence of Covid-19: the case of the master's degree Comincrea of the University of Alicante

Cande Sánchez-Olmos
Universidad de Alicante

Tatiana Hidalgo-Marí
Universidad de Alicante

Jesús Segarra-Saavedra
Universidad de Alicante

Referencia de este artículo

Sánchez-Olmos, Cande; Hidalgo-Marí, Tatiana y Segarra-Saavedra, Jesús (2023). Impacto, adaptación y transformación digital en la educación superior como consecuencia de la Covid-19: el caso del máster Comincrea de la UA. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 73-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6991>.

Palabras clave

Educación superior; Covid-19; Transformación digital; Enseñanza *online*; Máster; Alfabetización mediática.

Keywords

Higher Education; Covid-19; Digital Transformation; Online Learning; Master's Degree; Media Literacy.

Resumen

La pandemia del coronavirus SARS-CoV-2 no solo ha cambiado el paradigma en los procesos de la docencia universitaria durante la crisis sanitaria, sino que también ha supuesto una oportunidad para reflexionar sobre los retos y oportunidades que esta crisis ha podido generar tanto en la educomunicación como en la alfabetización mediática en el contexto de la educación superior. El objetivo general de esta investigación es analizar el reto de transformación digital que supuso la docencia no presencial como consecuencia de la pandemia en el máster oficial en Comunicación e Industrias Creativas de la Universidad de Alicante (en adelante Comincrea) durante el curso 2021-2022. Para ello, se establecen tres objetivos específicos que analizarán a través de encuestas sistematizadas de preguntas cerradas y abiertas el impacto que la docencia *online* y la transformación digital ha provocado en el profesorado, el alumnado y las empresas que ofrecen prácticas curriculares externas. Los resultados indican que existe una predisposición por parte del profesorado a la transformación digital, aunque con cierto rechazo a la dualidad y, evidencia que el alumnado, a pesar de contar con los recursos y competencias necesarias, sigue prefiriendo la presencialidad como sistema, si bien destacan la flexibilidad que supone la semi presencialidad.

Abstract

The SARS-CoV-2 coronavirus pandemic has not only meant a paradigm shift in university teaching processes during the health crisis, but also an opportunity to rethink the challenges and opportunities that this crisis has generated in both education and media literacy in the context of higher education. The general aim of this research is to analyse the challenge of digital transformation because of the pandemic in the official master's degree in Communication and Creative Industries at the University of Alicante (hereinafter Comincrea) during the academic year 2021-2022. To this end, three specific objectives are proposed to analyse the impact that online learning and digital transformation have had on teaching staff, students, and companies that offer external curricular internships. The methodology applied is systematic surveys of closed and open-ended questions. The results indicate that there is a predisposition on the part of teaching staff towards digital transformation, although with a certain rejection of duality (online and face-to-face learning), and evidence that students, despite having the necessary resources and skills, continue to prefer face-to-face teaching as a system, although they emphasize the flexibility of mixing online with face-to-face learning.

Autores

Cande Sánchez-Olmos [cande.sanchez@ua.es] es Profesora Titular en el departamento de Comunicación y Psicología Social de la UA (2020). Sus principales líneas de investigación son las industrias culturales y creativas y la cultura transmedia. Durante el curso 2022-2023 es *visiting research fellow* en el departamento de Media, Communication and Cultural Studies de la Goldsmiths, University of London gracias a la beca REQUALI del MINECO.

Tatiana Hidalgo-Marí [tatiana.hidalgo@ua.es] es Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la UA. Profesora de Semiótica y en el Máster Comincrea (UA). Editora Técnica de *Revista Mediterránea de Comunicación*. Sus líneas de investigación se centran en el análisis del discurso, con especial atención a la ficción, publicidad y televisión, con perspectiva de género. Es miembro del grupo de investigación «Industrias Culturales Hoy», entre otros.

Jesús Segarra-Saavedra [jesus.segarra@ua.es] es Doctor en Comunicación por la Universidad de Alicante (UA). Profesor Titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social en la UA e investigador postdoctoral en el grupo «Comunicación y públicos específicos» (Compubes) de la UA, entre otros. Coeditor de *Revista Mediterránea de Comunicación* y coeditor de *IROCAMM. International Review of Communication and Marketing Mix*.

Créditos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto de innovación docente «Experiencia y Retos de la docencia a distancia como consecuencia de la COVID: hacia una versión online, semipresencial y/o dual del máster Comincrea» que fue subvencionado por el Projecte Xarxes d'Investigació en Docència Universitària convocado por el Instituto de Ciencias de Educación de la UA en 2021.

1. Introducción

La crisis sanitaria del coronavirus ha supuesto un punto de inflexión en la transformación digital y en la educomunicación, tanto en todos los niveles educativos como en la sociedad en general. En el caso que ocupa este artículo, el máster Comincrea¹, no fue una excepción y de forma abrupta el profesorado se vio en la necesidad de adaptar la docencia a una modalidad *online* en marzo de 2020. Ante esta situación de emergencia sobrevenida, y ante la necesidad de dar respuesta a la nueva docencia, se puso de manifiesto la importancia de la alfabetización mediática tanto en el alumnado como en el profesorado, así como la tutorización de prácticas en empresa. Como consecuencia del confinamiento, las prácticas educativas de todos los niveles, las relaciones laborales y las sociales convergieron de forma súbita en un entorno digital que puso en el centro del debate las competencias necesarias para afrontar el escenario surgido, en donde el uso de las tecnologías aplicadas a la educación, así como la adquisición de competencias mediáticas eran esenciales para sobrevivir en un ambiente de angustia sanitaria.

Esta situación de transformación digital como consecuencia de la Covid-19 se ha producido a nivel internacional y en todos los niveles educativos: primaria (Llonch-Molina *et al.*, 2021), secundaria (Pérez *et al.*, 2020) y universidad (Pérez, Luzardo-Díaz, 2022). En el caso latinoamericano, la situación descrita es similar a la vivida en España, pero con algunas dificultades mayores relacionadas con la educación primaria en la falta de equipamiento, conexiones de internet débiles y la falta de capacitación pertinentes en el manejo de las TIC. Además, el profesorado apuntó como problemas la falta de ambientes adecuados y la sobrecarga laboral (Mateus *et al.*, 2021).

La universidad como institución ha cumplido diversas funciones a lo largo de su dilatada historia. No solo ha cumplido una función decisiva en la transmisión del conocimiento, sino que también ha sido el motor de la investigación cuyos resultados han llegado a la sociedad a través de la transferencia del conocimiento. Ahora bien, si algo se ha puesto de manifiesto como consecuencia de la crisis sanitaria de la Covid-19, que detuvo de repente la formación presencial, es la función socializadora de la universidad. Si bien la docencia *online* está extendida en algunas universidades e incluso es el tipo de enseñanza en otras como la UOC o la UNIR, la crisis de Covid-19 marcó un punto de inflexión en la docencia universitaria. En este sentido, como profesorado implicado en la coordinación y docencia del máster, se ha sufrido el cambio drástico, y a la vez se ha asistido a la conversión en agentes activos de las transformaciones digitales motivadas por la pandemia. El modo en que se preparan e imparte la docencia en la educación superior se ha

1 Esta investigación forma parte del proyecto de innovación docente «Experiencia y Retos de la docencia a distancia como consecuencia de la COVID: hacia una versión *online*, semipresencial y/o dual del máster Comincrea» que fue subvencionado por el Projecte Xarxes d'Investigació en Docència Universitària convocado por el Instituto de Ciencias de Educación de la UA en su convocatoria 2021.

transformado, pero ello no implica que haya empeorado. De hecho, se pretende conocer qué oportunidades ha podido generar una adaptación forzada de esta transformación digital.

Ante todos los cambios, la educación cumple un papel fundamental y es un instrumento necesario para el desarrollo social que se convierte, por una parte, en un agente transformador para la sociedad, pero a su vez se enfrenta a la necesidad de transformarse a sí misma y cambiar sus paradigmas, propios de un contexto que ahora es distinto.

El presente trabajo, que parte de una investigación aplicada en el máster Comincrea de la Universidad de Alicante, pretende aportar una visión real sobre la predisposición a la transformación digital en los estudios superiores. Para ello, y aprovechando la coyuntura dada por la crisis del coronavirus, se presentan los resultados de una serie de cuestionarios que recogen las experiencias y visiones de los tres colectivos implicados (profesorado, alumnado y tutoría de prácticas) durante el segundo curso marcado por la Covid-19, es decir, el curso 2021-2022. Para tal fin, se envió un cuestionario al profesorado y tutores de prácticas del máster, quienes se vieron afectados por la transformación digital desde la declaración de la pandemia, y al alumnado del curso 2021-2022 que se vio afectado por diversas modalidades docentes como presencial, dual y *online*.

2. La alfabetización mediática, una odisea en las aulas

Pérez Tornero (2003, 2005) fue uno de los investigadores pioneros en reflexionar sobre la alfabetización digital, que se presentaba como un reto en su desarrollo. El autor no lo consideraba en absoluto un proceso natural, sino que apostaba por la articulación de intenciones y proyectos humanos. Si bien es cierto que la alfabetización digital se extendió mediante la imitación, el aprendizaje espontáneo y la comunicación social, como ocurre con la lengua, no es menos cierto que para adquirir competencias y autonomía digital era necesario comprender los códigos y reglas de la alfabetización digital para ampliar tanto la conciencia como la libertad.

Casi dos décadas después, el debate sobre la alfabetización digital en la docencia sigue siendo relevante, hasta tal punto que la pandemia ha puesto de manifiesto las dificultades y los retos que suponen la alfabetización mediática y la necesidad de apoyar al profesorado y al alumnado en este proceso a través de la educomunicación.

Tanto el mundo profesional como académico coincide en destacar la importancia que tiene la educomunicación para formar a individuos libres e independientes. En este sentido, Jaraba (2016) compara la necesidad de la alfabetización mediática con el conocimiento de la historia o la literatura. Es decir, al igual que la historia y la literatura, la alfabetización mediática genera el marco de referencia para que

situar al alumnado en la comprensión del significado de los medios y de las realidades complejas a las que se refieren.

Ahora bien, la forma en que se introdujeron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación generaron controversia. Paredes (2013) analizó la integración de las TIC en los distintos niveles educativos, desde Educación Infantil a la Universidad, y obtuvo que existía una falta de inversión para la transformación digital, la concepción del proyecto a corto plazo, división del profesorado y falta de agenda ciudadana, feminista y multicultural.

Con relación al profesorado, González-Sanmamed, *et al.* (2020) realizaron una encuesta para analizar en qué medida el profesorado universitario utiliza como docentes los recursos tecnológicos con fines de desarrollo profesional y concluyeron que la utilización de recursos digitales es discreta (González-Sanmamed, *et al.*, 2020). Los autores observaron que es «responsabilidad de cada docente, y también de las propias instituciones, facilitar el acceso y potenciar el uso de los recursos tecnológicos que permitan configurar una ecología enriquecida desde la que cada docente podría orientar su propio desarrollo profesional» (16). Con respecto a esta encuesta, sería interesante repetir el estudio con la finalidad de observar si los datos varían tras la crisis de la Covid-19.

En cuanto al alumnado, Tejedor (2016) considera que la formación está caracterizada por diversas variables. La educomunicación apuesta por un aprendizaje multimedia y *multitasking* en el contexto de una cultura participativa, donde el rol de usuarios y consumidores de contenidos es intercambiable. Además, el autor considera la importancia de la atención flotante, es decir, el peligro de dispersión que corre el usuario al navegar por diferentes pantallas. Esta circunstancia supone la implicación del profesorado para crear dinámicas que capten la atención y promuevan la participación coral. En la misma línea, Tejedor (2016) apuesta por demostrar mitos como que el profesorado no sabe de tecnología, que el alumnado no tiene interés en conocer y que existen asignaturas aburridas por naturaleza.

En este contexto, las instituciones de Educación Superior ya se encaminaban hacia transformación digital, una actividad que implicaba a personal docente, currículos, modos de comunicarse, pero fundamentalmente se apostaba por la consolidación de una cultura digital. Y esto ocurre no solo en el ámbito educativo. Según Duparc (2013), la transformación digital va más allá del uso de plataformas digitales, pues se trata de fomentar un pensamiento digital en que toda la organización asume la importancia de la cultura digital y la hace suya en todos los niveles.

En el caso del alumnado, el estudio de Sáiz-Manzanares *et al.* (2021), que mezcló técnicas cualitativas y cuantitativas, analizó el grado de satisfacción del estudiantado de ciencias de la salud con la docencia *online* en tiempos de Covid-19 y concluyó que el alumnado percibió este tipo de enseñanza como un recurso muy positivo para el aprendizaje, especialmente en el primer año de pandemia. Sin embargo,

los y las estudiantes también manifestaron que la docencia *online* incrementaba el tiempo de trabajo que debían emplear. Por otra parte, el alumnado valoró positivamente el uso de metodologías activas y de recursos tecnológicos, aunque indicaron la necesidad de incluir en su formación una alfabetización mediática (Sáiz-Manzanares *et al.*, 2021).

3. El máster Cominorea ante el reto de la transformación digital

El máster oficial Cominorea tiene como finalidad formar al alumnado profesional y académicamente en el campo de la comunicación y las industrias creativas en una sociedad en donde la comunicación creativa es un activo fundamental para generar diferenciación y valor añadido. Para ello, el máster ofrece una serie de asignaturas obligatorias que se complementan con dos itinerarios formativos y con distintas asignaturas optativas. Por un lado, el itinerario de dirección de comunicación está focalizado a alcanzar el organigrama de esas empresas e instituciones, para poner en valor la gestión de la comunicación entre las prioridades de la organización. Por otro lado, el itinerario en emprendimientos estimula el trabajo por cuenta propia, los pequeños emprendimientos comunicativos al servicio de otras empresas.

El perfil de ingreso es general y no exige que el alumnado haya cursado estudios previos relacionados con la comunicación. Esta circunstancia presenta una desventaja, es decir, carecen de una base en el campo de la comunicación. Para poder paliar el efecto sobre el proceso de aprendizaje, se ha habilitado un curso NOOC de iniciación a los conceptos básicos en Comunicación e Industrias creativas, lo que se ha valorado muy positivamente y constituye una salida imaginativa al problema por la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP, 2021). Los resultados del informe de la AVAP ponen de manifiesto la escasa alfabetización mediática que presenta el alumnado que no ha cursado formación específica en esta materia. Sin embargo, la Comisión Europea presentó en 2009 una recomendación para que los países socios introdujeran en todos los niveles de sus sistemas educativos enseñanzas para adquirir competencias digitales, así como el estudio crítico de los medios.

Según Marzal-Felicy y Aguaded (2021) la alfabetización mediática sigue siendo una materia pendiente en el sistema educativo español tras casi 50 años de democracia y es vital porque tiene «un enorme valor estratégico para lograr el desarrollo auténtico de la Sociedad del Conocimiento» (para. 11) y es tan importante como «contar con un sistema comunicativo y audiovisual sólido, saneado, plural, libre de control gubernamental y de corrupción» (para. 11).

El máster Cominorea ha sido pionero en la formación en Comunicación e Industrias creativas en España desde que comenzó su andadura en el curso 2011-2012, en consonancia con las tendencias del contexto internacional, en el que las instituciones de educación superior, en especial las británicas, apostaron por la formación en industrias creativas. A fecha 2022, el máster cuenta con 12 ediciones y ha su-

perado los dos informes de acreditación a los que ha sido sometido por la AVAP en 2017 y en 2021, año que precisamente coincide con la crisis sanitaria. Según el informe final de renovación de la acreditación (AVAP, 2021) el alumnado valora el proceso de enseñanza y aprendizaje con un 7,5 y el nivel de empleabilidad de los egresados del máster es buena, según indica dicho informe de AVAP. Por tanto, se trata de una formación consolidada. En relación con los procesos de aprendizaje, el estudiantado entrevistado del curso 2019-2020 por la AVAP consideró que, a pesar de los cambios producidos a causa de la Covid-19, el máster se adaptó adecuadamente. En este sentido, esta investigación aborda el impacto de esta adaptación tomando como referencia al profesorado del máster Comincrea, al alumnado del curso 2021-2022 y a quienes tutorizan al alumnado de prácticas en empresas.

Esta circunstancia justifica la necesidad de analizar los retos de la transformación y adaptación digital que se ha producido en el máster oficial Comincrea como consecuencia de la pandemia tanto en el profesorado, en el alumnado y la tutorización de prácticas curriculares en empresas.

4. Objetivos y metodología

El objetivo general de este artículo es analizar el impacto y adaptación de la docencia como consecuencia de la Covid-19. Para la consecución del objetivo general anteriormente indicado, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- [OE1] Analizar la transformación digital del máster como consecuencia de la Covid-19, prestando atención a la adaptación de las asignaturas a la modalidad *online* y a las herramientas tecnológicas necesarias para tal transformación desde la perspectiva del profesorado.
- [OE2] Conocer el grado de satisfacción y la experiencia, preferencias de modalidad de docencia y la adaptación del alumnado a la docencia *online* y dual en el contexto Covid-19.
- [OE3] Describir las experiencias y adaptaciones de los tutores de prácticas que acogieron alumnado en sus empresas en modalidad remota en el contexto Covid-19.

El contexto en el que se desarrolló esta investigación requiere destacar que la pandemia sorprendió el curso en mitad del segundo cuatrimestre del curso 2019-2020. Tal y como indica el informe de reacreditación de la AVAP, el profesorado de Comincrea ha sabido adaptarse a un modelo completamente *online* a partir de la utilización de aplicaciones como Google Meet de forma sincrónica y otras aplicaciones asincrónicas de grabación de clases facilitadas por el servicio de informática de la Universidad de Alicante. Por su parte, el curso 2020-2021 se vio afectado por una modalidad de docencia dual, que implicó que una parte del alumnado asistió de forma presencial al aula y la otra de manera remota.

Sin embargo, el curso 2021-2022 se presenta como idóneo para realizar esta investigación por las siguientes razones: con relación al profesorado, el cuestionario aborda las diferentes modalidades de docencia y comprende una horquilla de tres cursos en los que el profesorado ha podido adaptar los contenidos de sus asignaturas al formato *online*. Además, el profesorado pudo contestar desde una distancia considerable a los meses duros de pandemia, en donde la docencia no solo se vio afectada por la transformación digital, sino por el estrés del confinamiento como consecuencia de la pandemia. Sin embargo, como se indicaba arriba, el curso 2021-2022 comenzó con una serie de dificultades. En primer lugar, un grupo de cinco personas de origen latinoamericano se vieron obligados a comenzar sus clases *online* mientras esperaban la visa que les permitiera salir de sus países de origen e instalarse en Alicante para asistir al máster de forma presencial. Para este grupo, el profesorado habilitó la modalidad dual con la finalidad de que el alumnado no perdiera el hilo de las clases, formara sus grupos de prácticas y pudiera formar parte de la comunidad Cominrea.

En segundo lugar, y con relación al alumnado, las diferentes oleadas de contagios, a pesar de que el alumnado estaba mayoritariamente vacunado, alcanzaron a varias personas que no pudieron asistir a clase por haber dado positivo en Covid-19 y que se sentían con ánimo y ganas de asistir a clase *online*, ya fuere para escuchar la clase magistral, ya fuere para trabajar en las prácticas en grupo propuestas en clase. Finalmente, y con relación a las prácticas externas, la situación de contagios y la experiencia de cursos anteriores llevaron a muchas empresas a permitir la realización de prácticas en modalidad remota o semipresencial debido a que sus plantillas seguían en septiembre de 2021 trabajando de forma híbrida. Todas estas circunstancias justifican la elección del curso 2021-2022 como el año en que se puede analizar el impacto de la Covid-19 y la transformación digital desde el inicio de una nueva normalidad que no era ni presencial y *online*, sino que se situó en una escala de grises que demandaba la reflexión sobre los retos y oportunidades que se han experimentado en la alfabetización mediática como consecuencia de la pandemia.

4.1. Instrumento de medición: el cuestionario

El instrumento empleado consta de la observación documental y bibliográfica, por un lado, y la encuesta por otro. Se han recopilado, estudiado y analizado los documentos que inician el diseño del proyecto, tales como leyes, decretos y normativas que condicionan el desarrollo del máster Cominrea.

Con relación al cuestionario, se preparó un cuestionario dirigido al alumnado, al profesorado y a quienes tutorizan las prácticas curriculares en empresa del máster Cominrea que también se vieron afectadas por los efectos de la pandemia en general y el confinamiento en particular. El cuestionario se envió durante el mes

de mayo de 2022, mes en el que finalizaron las clases y tanto el alumnado como el profesorado podía tener una panorámica completa de cómo había transcurrido el primer curso postpandemia, curso que prometía desarrollarse en un escenario de nueva normalidad pero que se vio afectado por diferentes olas de contagios, especialmente durante el primer cuatrimestre.

Las preguntas estuvieron enfocadas a la medición de competencias personales, adaptaciones reales del aula, necesidades específicas y respuesta del alumnado. El cuestionario se envió de forma anónima y fue enviado a los 21 profesores que tienen docencia en el máster Comincrea, así como a la totalidad del alumnado matriculado (25 estudiantes).

Es necesario mencionar que los firmantes del presente trabajo participaron directamente en el proceso de recogida de datos, aportando su propia experiencia que quedó registrada, al igual que la del resto de profesores de la titulación en los resultados del trabajo. Por tanto, se destaca que, dentro de la aplicación del cuestionario, se ha desarrollado un proceso intencionado de observación participante con nivel de participación completa por parte de tres de los miembros que forman parte de la selección muestral de profesores. Para eliminar las posibles limitaciones de este nivel de participación dentro de la observación participante y minimizar el riesgo a perder cierto nivel de objetividad de la experiencia analizada, se optó por utilizar el método del cuestionario, con el fin de operativizar los procesos y evitar desvíos naturales posibles.

En el cuestionario se clarifican y mencionan conceptos que conviene concretar a continuación:

- a. Docencia dual. En esta modalidad ocurre que una parte del alumnado asiste de forma presencial al aula y la otra de manera remota. Para esta modalidad, la Universidad de Alicante estableció en 2021 una plataforma de aprendizaje denominada «Docencia Dual» que convertía el aula presencial en una virtual a través de las cámaras situadas en los ordenadores del aula física.
- b. Docencia semipresencial: en esta investigación implica que una parte de la asignatura es autónoma por parte del alumnado y la otra presencial desde el aula.
- c. Docencia *online* síncrona: consiste en que el profesorado imparte docencia de manera síncrona y el alumnado se encuentra en remoto, pero asistiendo a clase de forma *online* y simultánea.
- d. Docencia *online* asíncrona es cuando la docencia es *online* y síncrona pero el alumnado tiene la posibilidad de ver los contenidos en diferido ya que quedan grabados para su posterior consulta.

Tras el diseño del instrumento metodológico creado *ad hoc*, se obtuvieron tres cuestionarios distintos: el cuestionario al profesorado; el cuestionario al alumnado y

el cuestionario de quienes tutorizan prácticas en empresas. El cuestionario enviado al profesorado y tutores y tutoras en prácticas estaba formado por 8 preguntas multirrespuesta cerradas y 4 preguntas abiertas, de texto libre, que tenían como objetivo enriquecer los datos cuantitativos obtenidos. Por su parte, el formulario del alumnado contaba con 5 preguntas multirrespuesta cerradas y 2 preguntas abiertas orientadas a conocer, por un lado, el grado de satisfacción de las modalidades de docencia, y por otro, las preferencias de docencia.

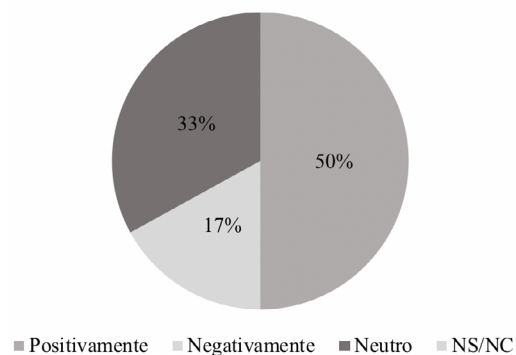
La muestra final, que se expone en los resultados desarrollados en el apartado siguiente, se compone de las personas que respondieron al cuestionario, en concreto, del 57% del profesorado que respondió (12 respuestas), del 80% del alumnado (20 respuestas) y del 60% de empresas (6 empresas de las 10 participantes en el programa).

5. Resultados

5.1. La experiencia del profesorado a la docencia no presencial

El primer objetivo específico (OE01) tiene como finalidad analizar la transformación digital del máster como consecuencia de la Covid-19, prestando atención a la adaptación de las asignaturas a la modalidad online y a las herramientas tecnológicas necesarias para tal transformación. En este sentido, se observa que la experiencia dual en Cominorea ha sido positiva (50%) y neutra (un 33%). Solo un 17% del profesorado valora esta modalidad de forma negativa (figura 1).

Figura 1. Evaluación de la docencia dual por parte de la comunidad docente.



Fuente: elaboración propia.

Si se atiende a las respuestas abiertas en las que se puede entender de una forma más cualitativa la experiencia del profesorado, se observa que el profesorado pivota entre 1) destacar la adaptación y las nuevas oportunidades propiciadas por el cambio y la adaptación a una modalidad que implica la docencia *online*, 2) las desventajas que supone la falta de contacto presencial y 3) la dificultad de atender a la vez al alumnado que está en casa y en clase (tabla 1).

Tabla 1. Estudio comparativo de las respuestas cualitativas

RESPUESTAS POSITIVAS	RESPUESTAS NEGATIVAS
Considero que la pandemia nos ha forzado a familiarizarnos con las herramientas digitales y ha permitido evidenciar que existen procesos académicos que pueden realizarse correctamente y con la misma calidad de forma online.	Creo que el hecho de no obligar a conectar las cámaras de los alumnos restaba intensidad y participación de las sesiones. Las dinámicas se complicaban bastante y la conexión no siempre era buena. Ni la conexión de Internet ni la conexión estudiante-profesor :)
De no saber a cómo enfrentar una situación absolutamente desconocida a lograr una adaptación, descubriendo nuevas posibilidades docentes.	La docencia dual es decepcionante, porque la atención del docente se reparte entre los que están en el aula y los que están en sus casas. No es posible dirigirse a esos dos públicos y dejar a ambos satisfechos, porque la atención a unos supone la desatención de los otros.
Flexibilidad, conciliación, comodidad, economía y sostenibilidad.	Es complicado tratar de enseñar sin poder ver las caras de los estudiantes.
La presencia de alumnos en el aula junto a la asistencia de otros de manera on-line en ningún caso dificultó la metodología docente, ni el alcance de los objetivos propuestos. Las tecnologías utilizadas propician y favorecen esta posibilidad que enriquece la docencia y el intercambio de experiencias con alumnos que no pudieron asistir presencialmente por el motivo que fuese.	Algunos alumnos se han adaptado bien, mientras que otros no. Se nota menor nivel por menor atención en las sesiones. Pierden la concentración y atención.
Las clases se pudieron desarrollar con absoluta normalidad, tanto la parte teórica como práctica. Este curso, 100% presencial, hubo estudiantes que solicitaron y demandaron poder asistir de forma mixta (clases presenciales y clases online síncronas).	Se dispersa la participación y atención.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, a la pregunta ¿Estarías interesado/a en impartir docencia semipresencial/dual en el máster? el 84% manifiesta que sí, mientras que el resto opina a partes iguales (8%) que no, o que le es indiferente.

En este sentido, y a través de las respuestas abiertas, el profesorado manifestó algunas de las ventajas que supone una modalidad semipresencial o dual. La siguiente descripción resume la mayor ventaja indicada por el profesorado, como es alcanzar a un mayor número de estudiantes que no necesitarían desplazamiento:

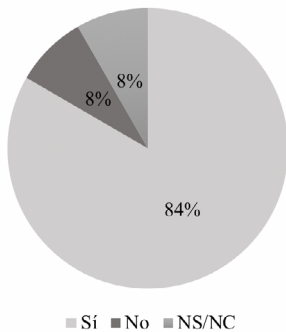
«Implementar este tipo de enseñanza supone abrir las fronteras de nuestro máster y nuestra Universidad a posibles alumnos de otros países que no puedan costearse el desplazamiento. No obstante, creo que una combinación de todas las metodologías expuestas sería la mejor opción, es decir: el profesor imparte clase presencial en el aula, al mismo tiempo on-line síncrona para los que conecten desde casa en ese momento, pero también posibilitar la on-line asíncrona grabando la clase y subiéndola a UACoud para los alumnos que no pueden estar online en la hora de impartición, pero sí pueden seguir la clase después, de manera asíncrona».

En cuanto a las desventajas, solo existe una respuesta que indica que este tipo de modalidad *online* difícilmente se adapta las características de la asignatura:

«Dual: no veo ventajas. Presencial: metodología conocida. *On line*: no veo ventajas para mi asignatura».

El cuerpo docente mostró una buena predisposición a adaptar la docencia a nuevas modalidades no necesariamente presenciales. Por tanto, se observa que existe un interés mayor por adaptar el plan de estudios a una docencia *online* con el 84% de las respuestas (figura 2).

Figura 2. Resultados sobre la adaptación del plan de estudio de las asignaturas a la docencia *online* por parte del profesorado.

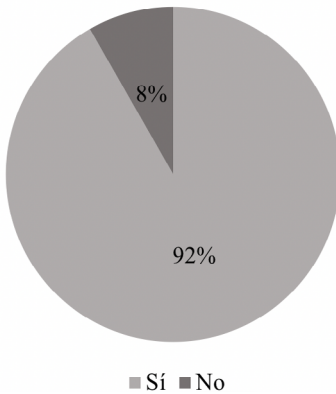


Fuente: elaboración propia.

En términos generales, el profesorado se siente capaz y con las aptitudes y competencias necesarias para desenvolverse en el entorno docente *online*. Es importante destacar que las asignaturas necesitaron una adaptación tanto en objetivos, competencias como metodología de evaluación, es decir, las asignaturas no fueron ideadas para impartirlas *online*. No obstante, aunque esta experiencia haya sido sobrevenida como consecuencia de la Covid-19, el profesorado se encuentra en disposición de impartir docencia virtual.

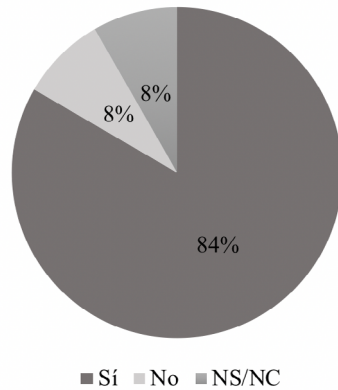
Finalmente, se observa ciertas competencias y optimismo entre el cuadro docente del máster Cominrea puesto que mayoritariamente considera que cuenta con las habilidades necesarias para transformar su asignatura a una docencia no presencial (92%), a la vez que expresan en un 84% que cuentan con las habilidades pedagógicas necesarias para transformar la asignatura a un entorno digital (figura 3 y 4).

Figura 3. Competencias del profesorado. ¿Consideras que se cuenta con las habilidades tecnológicas necesarias para transformar tu asignatura a una docencia no estrictamente presencial?



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Habilidades del profesorado. ¿Consideras que se cuenta con las habilidades pedagógicas necesarias para transformar tu asignatura?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta de forma abierta si el profesorado cree que es necesaria una formación adicional para adaptarse a nuevas modalidades de docencia no presencial, el profesorado responde que sí considera necesaria la formación específica en docencia *online* para mejorar tanto los aspectos pedagógicos como para sacar más rendimiento a las tecnologías y herramientas que se emplean en la docencia *online*. Por tanto, se observa que el profesorado se encuentra motivado, pero se

interpreta también que un apoyo en la formación mejoraría la transformación digital del máster, así como las competencias digitales de la parte docente.

Algo similar ocurre cuando se pregunta por los recursos tecnológicos que serían necesarios para ofertar su asignatura de forma virtual. El profesorado coincide en que es necesaria una mayor inversión en tecnología (equipamientos, calidad de la conexión, etc.) por parte de la universidad, *software* y/o plataformas de docencia *online* propias y personal humano que asista al profesorado tanto en la preparación como en la impartición de clases *online*.

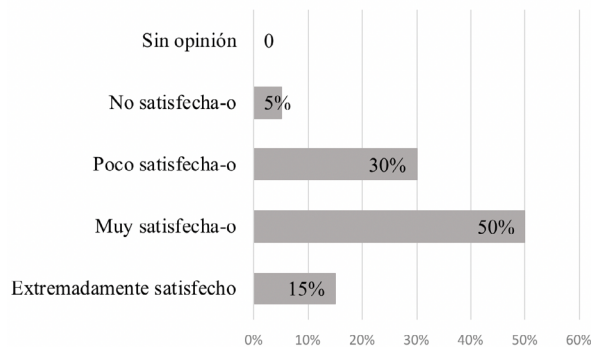
5.2. La experiencia del alumnado a la docencia no presencial

El segundo objetivo específico tiene como finalidad conocer el grado de satisfacción y la experiencia, las preferencias de modalidad de docencia y la adaptación del alumnado del curso 2021-2022 a la docencia *online* y dual en el contexto Covid-19.

Con relación al grado de satisfacción, el 50% se declara muy satisfecho. Si este resultado se une al 15% que indica su grado máximo de satisfacción, se observa una aceptación y adaptación mayoritaria a la docencia *online* (figura 5).

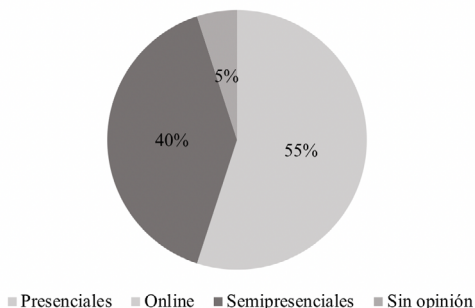
Figura 5. Satisfacción sobre las clases *online* por parte del alumnado.

Fuente: elaboración propia.



Desde el punto de vista del alumnado, la experiencia de hibridar modalidades de docencia ha sido positiva, como muestra la figura 6. El alumnado de Cominorea prefiere en un 55% las clases presenciales, pero encuentra práctico el poder desarrollar las clases de forma semipresencial, según indican en las respuestas abiertas. De hecho, un 40% se decanta por la modalidad semipresencial (figura 6).

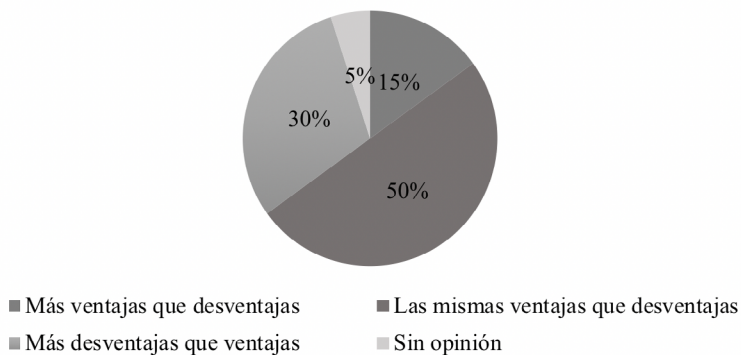
Figura 6. Opiniones sobre metodologías por parte del alumnado. Pensando en las clases impartidas durante el máster, ¿consideras que son mejores las clases presenciales, mejor las *online* o las semipresenciales?



Fuente: elaboración propia.

Existe interés por parte del alumnado en tener opciones que aumenten la flexibilidad a la hora de tener clases, en caso de enfermedad, trabajo, entre otros, por lo que encuentra favorable la opción clases semipresenciales. En este sentido, el 50% de las respuestas indican que la docencia *online* tiene las mismas ventajas que desventajas, aunque el 30% opinan que tiene más desventaja y el 15% más ventajas (figura 7).

Figura 7. Opiniones sobre las metodologías por parte del alumnado. En líneas generales, ¿consideras que las clases realizadas por metodología *online* tienen...



Fuente: elaboración propia.

Si se atienden a las respuestas abiertas que explican las razones por las cuales el alumnado muestra un alto grado de satisfacción, se observa que inciden en tres aspectos fundamentales: la capacidad del profesorado de adaptarse a la docencia *online* proponiendo clases igual de efectivas e interesantes que las presenciales, la flexibilidad de asistir a clase desde cualquier lugar cuando no se puede acudir al aula de forma presencial y la prevención de la infección de Covid-19. En cuanto a las respuestas negativas, las opiniones coinciden en resaltar la facilidad de dispersión que suponen la docencia *online*, la dificultad de crear o fortalecer vínculos con docentes y compañeros y la falta de dinamismo con respecto a las clases presenciales (tabla 2).

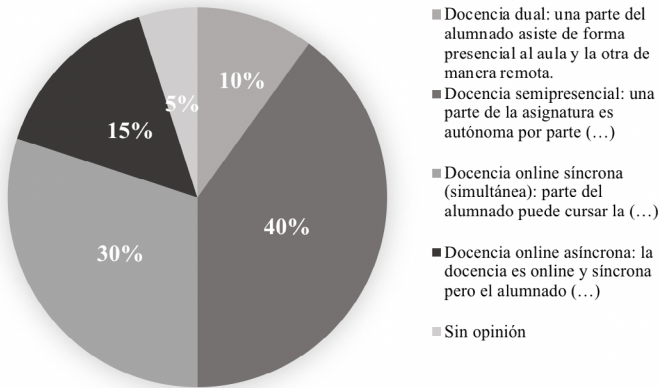
Tabla 2. Estudio comparativo de las respuestas cualitativas del alumnado.

RESPUESTAS POSITIVAS	RESPUESTAS NEGATIVAS
Hay veces que es mejor que la clase sea <i>online</i> , si estás fuera de la ciudad o no puedes asistir presencialmente por ejemplo.	Pienso que el hecho de conocer a tus compañeros y profesores presencialmente mejora los vínculos sociales y académicos. Además, se pueden realizar actividades que de forma remota con seguridad no son posibles.
El profesorado ha seguido una buena dinámica en las sesiones <i>online</i> , y han favorecido el aprendizaje pese a las circunstancias.	Porque <i>online</i> me aburro más. En clase me siento más presente. Además, hay el aspecto del contacto con los otros estudiantes que <i>online</i> es más difícil de conseguir.
Porque se flexibilizó la dinámica y no me perdí temas por estar enferma o no poder moverme físicamente.	Es muy fácil desconcentrarse.
Debido a la epidemia, las clases en línea han reducido la tasa de infección. Además, los estudiantes que viven lejos también se ahorran el tiempo que pasan en el camino.	Al estar en clase sientes más cercanía con el docente, el grupo, los compañeros y entiendes más el tema, no tienes distractores, como: se cayó el internet, alguien en casa te busca entre otros (en mi caso), entre otros, también al ser clases <i>online</i> se sienten muy planas porque solo está el docente explicando las diapositivas, se pierde dinamismo y es más difícil mantener a los asistentes 100% concentrados en la clase, aunque podrían buscarse estrategias que lo permitan.
Todas las clases que tuve <i>online</i> fueron un éxito, me gustó cómo los profes lo gestionaban y prestaban atención a cada alumno/a.	Las clases <i>online</i> recibidas han podido seguirse con satisfacción, pero repito que me gustan más las clases presenciales.
En general las clases de máster han sido muy dinámicas y hemos trabajado mucho en equipo. Las clases que se han realizado con modalidad <i>on-line</i> no han impedido que se siga esta metodología de trabajo.	La gente se dispersa mucho, yo me disperso bastante, el nivel de implicación de los alumnos es menor. Los contenidos pueden ser interesantes pero si a veces, de manera presencial, la participación es baja, en las clases <i>online</i> creo que es aún menor.

Fuente: elaboración propia.

Una vez se ha conocido el grado de satisfacción de la docencia *online*, el cuestionario indaga en las modalidades de docencia no presenciales con la finalidad de conocer las posibilidades de transformación digital y virtual del máster de cara al futuro. El alumnado (figura 8) pivota entre la docencia *online* síncrona (30%) —es decir, la que se produce de forma simultánea— y la docencia semipresencial (40%), en donde una parte de la asignatura la prepara el alumnado de forma autónoma y se asiste a clase para tratar competencias y contenidos contemplados en la guía de la asignatura.

Figura 8. Opinión sobre modalidades preferidas en el alumnado.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las preguntas abiertas que justifican estas respuestas múltiples cerradas se observa que el alumnado coincide en destacar la flexibilidad como una de las ventajas de la docencia *online* y semipresencial. Se identifican tres grupos de repuestas: por un lado, las personas a las que les gusta la docencia presencial, pero apuestan por la docencia *online* porque no quieren perder clase cuando están enfermas o de viaje. Por otro lado, el estudiantado que consideran que la docencia semipresencial permite una mayor autonomía y gestión del tiempo, y finalmente las personas que consideran que existen circunstancias en la vida que no permiten asistir presencialmente a clase y la docencia *online* favorece la formación sin necesidad de desplazamiento.

5.3. La experiencia de realizar prácticas en empresa de forma remota

El tercer objetivo tiene como finalidad describir las experiencias y adaptaciones de las personas que tutorizan alumnado de Comincrea desde sus empresas o instituciones. Las prácticas curriculares que el alumnado realiza en las empresas con las que el máster tiene un convenio cuenta con una valoración muy positiva por ambas partes, tal y como muestra el informe final de reacreditación de la AVAP (2021). Uno de los puntos que el alumnado destaca es la relación que existe entre los contenidos que se imparten en las asignaturas del máster y las competencias necesarias para desempeñar un trabajo en el mundo profesional. Del mismo modo, los cuestionarios de calidad realizados por los tutores de prácticas en empresas manifiestan un alto grado de satisfacción por el desempeño de las tareas realizadas por los y las becarias de Comincrea.

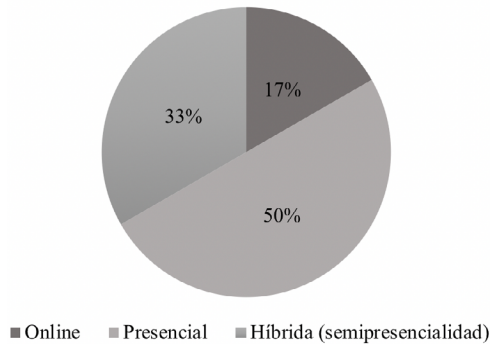
En este sentido, la asignatura forma parte de la oferta de asignaturas optativas del máster, tiene 6 créditos ECTS que se corresponden con 250 horas efectivas de prácticas en empresas. La pandemia sorprendió tanto a empresas al alumnado que estaba realizando las prácticas externas. Si bien es cierto que tanto empresas como el alumnado en prácticas hicieron todo lo posible para adaptarse a la normalidad, la realidad fue que ambas partes vivieron con estrés y ansiedad los momentos duros de pandemia. En cuanto al tipo de empresas que han ofertado prácticas para el alumnado Comincrea, los resultados pivotan entre la empresa de comunicación o aquella compañía que tiene departamento de comunicación y *marketing*. En este sentido, el 33% son agencias de publicidad, el 16,7% son estudios especializados en gestión de marcas y *branding*, y el 50% restante son empresas que no se dedican a la comunicación pero que tienen departamento dedicado a estas funciones.

La principal dificultad de la realización de prácticas en el máster radicó en aquellas personas que a marzo de 2020 no había realizado las prácticas, bien porque las tenían programadas para el verano, bien porque todavía no había elegido destino. Esta circunstancia afectó al alumnado en prácticas que tuvo más dificultades de encontrar una empresa donde realizar las prácticas.

Por otro lado, la pandemia también cambió la estructura y organización de algunas de las empresas que tenían convenio con el máster. Esta circunstancia afectó a la aceptación de alumnado en prácticas del máster tanto en el curso en el que se declaró la pandemia y como en el siguiente, 2020-2021. Sin embargo, el seguimiento por parte de la tutora del máster con las empresas facilitó que finalmente cada estudiante matriculado en esta asignatura encontrara un lugar donde realizar las prácticas. Finalmente, el curso 2021-2022 comenzó con la promesa de una «nueva normalidad» pero las continuas olas de contagios presentaron un escenario en el que algunas empresas permitieron prácticas de forma remota, así como semipresencial.

Según las respuestas recibidas (figura 9), y concretamente para el curso 2021-2022, el 50% de las empresas tutorizaron alumnado en prácticas en modo presencial, mientras el 50% restante se combina en prácticas completamente *online* (17%) y prácticas que hibridan lo presencia y lo remoto (33%). A la pregunta de cuáles de las siguientes ventajas ha percibido al usar la metodología de tutorización híbrida: flexibilidad, autonomía, facilidad para el estudiantado, facilidad para la empresa, mayor accesibilidad o ninguna de las anteriores, las respuestas coinciden en señalar como mayoritarias las cuatro primeras opciones, lo que implica una valoración positiva de este tipo de docencia.

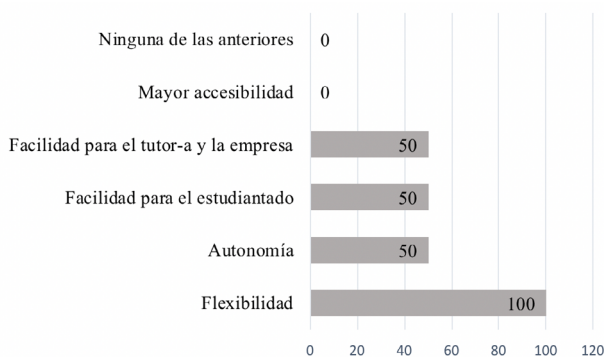
Figura 9. Métodos de tutorización por parte de las empresas.



Fuente: elaboración propia.

Al consultar las desventajas de este tipo de modalidad híbrida de tutorizar alumnado en prácticas, las dos empresas que tutorizan en esta modalidad coinciden en destacar que existe menor capacidad de coordinación y mayor dificultad para el seguimiento de las tareas (figura 10). Sin embargo, no consideran que la realización de prácticas de forma híbrida implique una mayor complejidad para entender las tareas que se encomienda al alumnado por parte de los tutores de prácticas.

Figura 10: Ventajas sobre las metodologías utilizados en la tutorización de prácticas.



Fuente: elaboración propia.

Además, a la pregunta de si tuviera que volver a tutorizar a las personas con becas en prácticas cuál sería su modalidad ideal, la mitad de las respuestas indican que sería de forma presencial y la otra mitad lo haría de forma híbrida, lo que demuestra un campo de actitud positiva por parte de las empresas en la percepción del trabajo en casa. Por ello y en este sentido, se pidió a las empresas que indicaran cómo organizarían la jornada laboral e indicaron lo siguiente: mitad *online*, mitad presencial, o trabajo *online* y formaciones presenciales. Por último, algunas respuestas hacen hincapié en que las herramientas tecnológicas como WhatsApp, reuniones de videollamadas a través de Zoom o el mismo teléfono facilitaron el trabajo *online* e hicieron que la consecución de las tareas fuera igual de efectiva que si de trabajo presencial se hubiera tratado.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos permiten afirmar, en primer lugar, que existe un cambio de mentalidad derivado de las vivencias y experiencias generadas por la pandemia. A pesar de que antes de la crisis sanitaria ya se venía apostando por una transformación digital de la educomunicación (Marzal-Felici y Aguaded, 2021), lo cierto es que el proceso de confinamiento, las restricciones sociales y de aforo y la obligatoria distancia social aceleraron —como no se hubiese esperado— las necesidades en materia de adaptación digital, transformación y deslocalización física de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que el avance lento de la educomunicación estaba focalizado en la cultura digital y no en la educomunicación como proceso globalizador (Paredes,

2013), la situación sobrevenida ha evidenciado que el cambio requiere de una envergadura más integradora con la tecnología que el mero uso de plataformas o recursos virtuales. En este sentido, los resultados expuestos confirman que la percepción por parte de los sujetos implicados en un proceso de transformación educativa forzada migra hacia la apuesta digital, a pesar de mostrar cierta timidez al respecto.

En cuanto al profesorado, los datos indican que existe una predisposición evidente hacia la formación *online*, si bien es cierto que las respuestas cualitativas muestran cierto temor a la distracción y la dispersión del alumnado, problema que ya se detectó antes de la pandemia (Tejedor, 2016). Algo que se relaciona directamente con el uso de metodologías convencionales en el entorno *online* o, dicho de otro modo, que pone sobre la mesa la necesidad de seguir trabajando en metodologías innovadoras adecuadas a las exigencias del ecosistema digital. Además, a pesar de la predisposición del profesorado a la transformación de la docencia de forma *online* o semipresencial, es necesario destacar el rechazo que se aprecia a la docencia dual, es decir, a aquella docencia que permite la presencia física en el aula a la vez que la conexión virtual. Según los datos recogidos, esta dualidad supone un agotamiento psíquico al profesorado y resta atención a alguno de los colectivos asistentes al aula (bien de forma remota, bien de forma presencial), a la vez que muestra buena disposición a la formación. No obstante, el profesorado muestra una actitud proactiva y un manejo de competencias relacionadas con la alfabetización mediática que permite a esta titulación un planteamiento futuro que podría ir por dos vías: por un lado, la transformación de la titulación a una modalidad semi presencial, por otro lado, la creación de una versión *online*.

Estas conclusiones están en consonancia con las del alumnado, que considera en un 55% que prefiere las clases presenciales, pero que considera que la docencia semipresencial es más flexible. Dicho con otras palabras, a pesar de que la muestra entrevistada ve con buenos ojos la semi presencialidad y la docencia *online*, presentan cierto rechazo a una educación totalmente a distancia, en aras de la socialización y el contacto con los compañeros. Sin embargo, también apuntan a la docencia *online* como modalidad docente que favorece la formación de quien no puede desplazarse presencialmente al aula.

En las prácticas en empresa se detecta una realidad que pone en valor la comunicación a distancia e, incluso, el fenómeno del teletrabajo. A la hora de abordar las ventajas sobre la tutorización de prácticas, los tutores han recalcado la flexibilidad como una de las ventajas comunes, coincidiendo esta con las políticas propias del teletrabajo. Además, se evidencia la importancia del trabajo por objetivos y la autogestión del tiempo, dos competencias que, a su vez, forman parte de los objetivos del máster estudiado y del resto de titulaciones oficiales. Es cierto que el temor del trabajo remoto reside en la dificultad para realizar el seguimiento de las tareas, pero las tecnologías ayudan a paliar estos efectos.

Las limitaciones del presente estudio se centran en la muestra reducida de profesorado, alumnado y especialmente de las personas que tutorizan las prácticas en empresas del estudiantado Comincrea. No obstante, como se ha comentado anteriormente, las personas consultadas han sido quienes han convivido en el máster Comincrea con las tres modalidades contempladas en el estudio (*online*, presencial e híbrida) desde que comenzó la pandemia por Covid-19. Por tanto, son quienes podían dar cuenta de las ventajas y desventajas, así como de su predisposición a un posible cambio de modalidad.

En conclusión, esta investigación ha recogido de forma cuantitativa y cualitativa las experiencias de tres roles implicados del impacto de modalidades de docencia no presencial en un contexto Covid-19 en una titulación de postgrado (docentes, alumnado y tutores-as de prácticas). Se trata de una información que debería ser contrastada con otros agentes sociales implicados en los procesos y, sobre todo, con las propias estructuras universitarias y de Educación Superior, para asegurar que las experiencias y visiones a futuro aquí recogidas, cumplen con los horizontes marcados por las instituciones para fomentar la innegable y necesaria transformación digital de las titulaciones universitarias.

Referencias

- AVAP (2021). *Informe final de la renovación de la acreditación*. <https://bit.ly/3TzxJiN>
- Duparc, Pierre Fouques (2013). *Evolution in the c-suite as organizations maximise growth opportunities: The Chief Digital Officer takes centre stage*. Boyden's Global Technology and Digital Practice. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3URH7Pz>
- González-Sanmamed, Mercedes; Estévez, Iris; Souto-Seijo, Alba y Muñoz-Carril, Pablo-César (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. En: *Comunicar*, Vol. 28, nº62. Huelva: Grupo Comunicar, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Jaraba, Gabriel (2016). Las Herramientas. En: Pérez Tornero, José Manuel y Tejedor, Santiago (Eds.), *Ideas para aprender a aprender. Manual de Innovación Educativa y Tecnología*. Barcelona: UOC.
- Llonch Molina, Nayra; Parisi-Moreno, Verónica; López Basanta, Clara y Gassol-Quilez, Galla (2021). Prueba piloto de la creación de un museo escolar virtual de objetos vinculados a las vivencias de la pandemia por COVID19. En: Puebla Martínez, Belén y Vinader Segura, Raquel (Coords.). *Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial*. Madrid: Dykinson.
- Marzal-Felici, Javier y Aguaded, Ignacio (2021). *La Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital. La alfabetización mediática sigue*

siendo una materia pendiente. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3TzqkQq>

Mateus, Julio-Cesar; Andrada, Pablo; González-Cabrera, Catalina; Ugalde, Cecilia y Novomisky, Sebastián (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. En: *Comunicar*, Vol. 30, n°70. Huelva: Grupo Comunicar, 9-19. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

Paredes, Joaquín (2013). Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. En: *Revista Fuentes*, n°13. Sevilla: Universidad de Sevilla, 45-78.

Pérez-Luzardo Díaz, Jessica (2022). Universidad presencial confinada: Percepción de los estudiantes de Interpretación de la docencia presencial, semipresencial y no presencial. En: *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics*, n°11. Barcelona: Universidad de Barcelona, 59-77. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.59-77>

Pérez-Tornero, José-Manuel (2003). *Comprender la alfabetización digital. Informe final*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación UAB. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://bit.ly/3iEVm7w>

Pérez-Tornero, José-Manuel (2005). Towards a new concept of media education. En: *Comunicar*, Vol. 12, n°24. Huelva: Grupo Comunicar, 21-24. DOI: <https://doi.org/10.3916/C24-2005-04>

Pérez, Rosa; Villalonga Palliser, Claudia; Baños Legrán, Oresti; Guillén Perales, Alberto (2020). Estudio de la influencia del confinamiento debido a la COVID-19 en padres, alumnado y profesorado en ESO y FP. En: *Revista de Experiencias Docentes en Ingeniería de Computadores*, n°10. Granada: Universidad de Granada, 39-48.

Sáiz-Manzanares, María-Consuelo; Casanova, Joana; Lencastre, José-Alberto; Almeida, Leandro y Martín-Antón, Luis-Jorge (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. En: *Comunicar*, Vol. 30, n°70. Huelva: Grupo Comunicar, 35-45. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>

Tejedor, Santiago (2016). El alumno. En: Pérez Tornero, José-Manuel y Tejedor, Santiago (Eds.). *Ideas para aprender a aprender. Manual de Innovación Educativa y Tecnología*. Barcelona: UOC.