

## TRANSICIÓN FORZADA A LA VIRTUALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA PANDEMIA: UNA REVISIÓN CUALITATIVA DE LAS IMPLICACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL

### FORCED TRANSITION TO VIRTUAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION DURING THE FIRST YEAR OF THE PANDEMIC: A QUALITATIVE REVIEW OF THE IMPLICATIONS FOR COMPREHENSIVE SUPPORT

Fabio Edisson Morera Forero<sup>1</sup>  
Libardo Ramón Polanía<sup>2</sup>

#### Resumen

Esta revisión cualitativa examinó la literatura publicada en 2020 sobre el tránsito de la educación superior presencial a la virtualidad durante la pandemia de COVID-19, con el propósito de identificar los principales hallazgos y sus implicaciones para la orientación educativa universitaria. Se analizaron diez artículos provenientes de Web of Science y Scopus, seleccionados mediante criterios de pertinencia temática, sustento empírico y transferibilidad al ámbito de la tutoría. El análisis de contenido temático permitió articular tres núcleos interpretativos. El primero recoge la experiencia emocional y motivacional del estudiantado, marcada por ansiedad, estrés y desconexión afectiva, aunque la flexibilidad logística incrementó la asistencia en diversos contextos. El segundo aborda la transformación del rol docente, caracterizada por sobrecarga, disfuncionalidad pedagógica y una adaptación reactiva sin formación previa. El tercero examina las respuestas institucionales desde la orientación educativa, donde la tutoría sincrónica demostró mayor efectividad que la asincrónica para sostener la motivación, si bien su implementación dependió de estructuras institucionales previas a menudo inexistentes. Se concluye que la enseñanza remota de emergencia constituyó un fenómeno distinto al aprendizaje en línea planificado y que la orientación educativa debe integrarse como componente estructural de la planificación ante crisis.

**Palabras clave:** enseñanza superior, aprendizaje en línea, COVID-19, orientación pedagógica, tutoría.

#### Abstract

This qualitative review examined literature published in 2020 regarding the transition from in-person to virtual higher education during the COVID-19 pandemic, with the aim of identifying key findings and their implications for university educational guidance. Ten articles sourced from Web of Science and Scopus were analyzed, selected based on criteria of thematic relevance, empirical grounding, and transferability to the field of academic tutoring. A thematic content analysis allowed for the articulation of three interpretive themes. The first captures the emotional and motivational experiences of students—marked by anxiety, stress, and emotional disconnection—although logistical flexibility was found to increase attendance in various

Recepción: 21 de Noviembre de 2021 / Evaluación: 07 de Diciembre de 2021/Aprobado: 21 de Diciembre de 2021

<sup>1</sup> Docente Investigador de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN. Especialista en Transformación Digital y en Project Management. Email: [fmoreraforero@gmail.com](mailto:fmoreraforero@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8578-7919>

<sup>2</sup> Docente del Programa de Derecho de la Universidad de la Amazonia. Abogado, Especialista en Derecho Laboral y Relaciones Industriales. Magíster en Derecho. Email: [lramon@udla.edu.co](mailto:lramon@udla.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9455-4324>

contexts. The second addresses the transformation of the teaching role, characterized by workload overload, pedagogical dysfunction, and a reactive adaptation undertaken without prior training. The third examines institutional responses from the perspective of educational guidance; in this regard, synchronous tutoring demonstrated greater effectiveness than asynchronous tutoring in sustaining student motivation, although its successful implementation often depended on pre-existing institutional structures that were frequently absent. It is concluded that emergency remote teaching constituted a phenomenon distinct from planned online learning, and that educational guidance must be integrated as a structural component of crisis planning.

**Keywords:** higher education, online learning, COVID-19, pedagogical guidance, tutoring.

### Introducción

La educación superior ha sido, durante los últimos treinta años, un escenario de transformación paulatina pero constante en sus formas de mediación pedagógica (Hill et al., 2021; Santos et al., 2019; Stentiford & Koutsouris, 2021). El aprendizaje en línea, como término que ha acumulado decenas de definiciones desde los primeros desarrollos de los sistemas de gestión del aprendizaje en la década de 1990, comenzó a ocupar un espacio creciente en las agendas institucionales mucho antes de que la pandemia de COVID-19 irrumpiera en la vida universitaria (Castro & Tumibay, 2021; Mayer, 2019; Palvia et al., 2018).

Sobre esta modalidad, Singh y Thurman (2019) rastrearon 46 definiciones del concepto publicadas entre 1988 y 2018 y encontraron que la evolución terminológica ha ido de la mano con la evolución tecnológica, sin que exista un consenso estable. Martin et al. (2020), al revisar 619 investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje en línea correspondientes al período 2009-2018, identificaron doce grandes temas que organizaban la producción científica. Un número significativo de esos estudios se concentró en características del estudiante, en el compromiso académico y en el diseño instruccional, mientras que la investigación sobre dimensiones organizacionales como el liderazgo, la equidad, la cultura institucional, permanecía aún rezagada (Martin et al., 2020; De la Hoz et al., 2021). Pese a la vitalidad del campo, la integración del aprendizaje en línea seguía siendo, para la mayor parte de las universidades de orientación presencial, una opción complementaria, no un eje estructurante (Chandra, 2020; Dhawan, 2020; Rodrigues et al., 2019).

Ese escenario cambió de manera abrupta en marzo de 2020, ya que la propagación global del SARS-CoV-2 obligó a los gobiernos a decretar medidas de distanciamiento físico y, con ello, los campus quedaron vacíos. En cuestión de días, los cursos presenciales se trasladaron a formatos remotos sin que mediara un diseño pedagógico previo. Para nombrar esta respuesta improvisada, múltiples estudios asumieron la expresión “enseñanza remota de emergencia”, una práctica que se diferencia con claridad del aprendizaje en línea planificado (Bond et al., 2021; Dhawan, 2020; Oliveira et al., 2021).

En términos generales, a diferencia de las experiencias que están planificadas desde el principio y diseñadas para ser impartidas en línea, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis (Cahyadi et al., 2021; Cramarencu et al., 2023; Iglesias-Pradas et al., 2021). Tal distinción conceptual resultó fundamental porque permitió comprender que lo que ocurrió en 2020 no fue una migración voluntaria al aprendizaje virtual, sino una reacción forzada por la urgencia sanitaria (Bozkurt et al., 2020; Stewart, 2021; Viveros et al., 2021).

La enseñanza remota de emergencia visibilizó, además, fracturas preexistentes que el discurso de la innovación educativa había tendido a minimizar (Treve, 2021; Xie et al., 2020; Zapata-Garibay et al., 2021). La brecha digital, entendida no solo como la falta de acceso a dispositivos o conectividad, sino también como la desigualdad en las competencias para utilizar las plataformas con fines formativos, emergió como uno de los condicionantes más severos del nuevo modelo (Arellano Morales, 2020; Mariño & Bercheñi, 2020). Stewart (2021), tras analizar 38 estudios empíricos realizados durante el primer año de la pandemia, documentó que la desigualdad socioeconómica y la brecha digital constituyeron dos de las cuatro grandes temáticas que atravesaron la literatura de emergencia. Los datos recabados en 31 países por Bozkurt et al. (2020) corroboran que las respuestas institucionales fueron tan heterogéneas como los recursos disponibles en cada contexto, y que la pandemia no hizo sino amplificar diferencias que ya existían.

En el plano pedagógico, la transición forzada puso en cuestión los modos habituales de concebir la docencia y la relación con el estudiantado. Watermeyer et al. (2021), a partir de una encuesta a 1148 académicos del Reino Unido, describieron una experiencia de “disfuncionalidad pedagógica” que perturbó tanto la práctica docente como la vida personal del profesorado. En Brasil, Vasconcelos et al. (2020) encontraron que los profesores de instituciones privadas asumieron, sin preparación previa, una multiplicidad de roles para los que no habían sido formados, aunque también observaron una elevada capacidad de adaptación y reinención profesional.

Del lado de los estudiantes, Hacisalihoglu (2020) registró que, si bien la asistencia a clases aumentó en algunos cursos (probablemente debido a la flexibilidad logística del formato remoto), solo el 19 % de los participantes manifestó preferir la modalidad en línea sobre la presencial. Por su parte, de Borges et al. (2020) documentaron dificultades semejantes en estudiantes de dos politécnicos portugueses, quienes señalaron problemas de gestión del tiempo, pérdida de motivación y una interacción más limitada con docentes y compañeros. La desconexión afectiva que produjo la virtualización súbita del vínculo educativo llevó a diversos autores a reivindicar una pedagogía del cuidado, centrada en la atención a la dimensión emocional y relacional del aprendizaje, como condición para sostener la continuidad formativa en contextos de crisis (Burke & Larmar, 2021; Moorhouse & Tiet, 2021; Murray et al., 2020).

En el ámbito de la orientación educativa universitaria, la pandemia significó también un punto de inflexión (González-Fernández et al., 2021; Mielgo-Conde et al., 2021; Pincus et al., 2020). La tutoría, hasta entonces un recurso tradicional de acompañamiento, debió reinventarse sobre la marcha (Blanco Montañez, 2021; Kidd & Murray, 2020; Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020). Pérez-Jorge et al. (2020) observaron que los modelos de tutoría sincrónica, basados en videoconferencia, resultaron más efectivos para mantener la motivación y el ritmo de estudio que los modelos asincrónicos, los cuales tendieron a demorar los procesos de decisión y adaptación. Este hallazgo subraya la centralidad que la comunicación en tiempo real adquirió durante la emergencia, pero también abre interrogantes sobre la sostenibilidad de dichos modelos cuando la inmediatez no puede garantizarse.

La literatura publicada durante 2020 ofrece, por tanto, un mosaico de experiencias, reacciones y primeras interpretaciones de un acontecimiento que sacudió las certezas del sistema universitario. Sin embargo, la propia naturaleza de esos trabajos, primordialmente descriptivos, transversales y elaborados sobre la urgencia, hace necesario un examen integrador que permita ir más allá del retrato coyuntural.

El propósito de esta revisión es, precisamente, articular y discutir los principales hallazgos que la investigación documentó durante el primer año de tránsito de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior, con especial atención a las implicaciones para la orientación educativa universitaria. Al circunscribir el análisis a las fuentes publicadas en las bases de datos Web of Science y Scopus durante 2020, se busca capturar la fotografía más inmediata del fenómeno, conscientes de que esa misma inmediatez constituye, a la vez, su principal valor testimonial y su mayor limitación interpretativa.

## **Metodología**

### ***Diseño de la revisión***

Esta investigación adoptó la forma de una revisión narrativa cualitativa, orientada a integrar e interpretar los hallazgos reportados sobre la experiencia universitaria durante el primer año de pandemia. El diseño siguió las pautas propias de las síntesis temáticas, que permiten identificar, organizar y poner en diálogo los núcleos de significado que emergen de un conjunto acotado de estudios primarios (Kiger & Varpio, 2020). La pregunta que guio la revisión fue: ¿cuáles son los principales hallazgos, núcleos temáticos y lecciones que la literatura indexada en Web of Science y Scopus documentó durante 2020 acerca del tránsito de la educación superior presencial a la modalidad remota de emergencia, con especial atención a la orientación educativa universitaria?

### ***Estrategia de búsqueda***

El rastreo de la literatura se realizó en las bases de datos Web of Science Core Collection y Scopus. Se empleó una ecuación de búsqueda compuesta por tres ejes semánticos vinculados mediante operadores booleanos: (a) el contexto institucional y poblacional, representado por términos como “higher education”, “university”, “undergraduate”, “college students”, “first-year students”; (b) la modalidad educativa y la transición, capturada mediante descriptores como “emergency remote teaching”, “online transition”, “virtual learning”, “distance education”, “online modality”; y (c) la delimitación temporal y situacional, especificada con “COVID-19”, “pandemic”, “SARS-CoV-2” y “lockdown”. La expresión final se ajustó a los requerimientos sintácticos de cada base, y se filtró para recuperar exclusivamente artículos científicos publicados durante 2020, en idioma inglés, español o portugués. Esta combinación arrojó un total de 437 registros, de los cuales 229 correspondieron a Scopus y 208 a Web of Science.

### ***Proceso de selección***

Una vez eliminados los 144 registros duplicados mediante un gestor bibliográfico, se examinaron 293 títulos y resúmenes. En esta primera etapa de tamizaje se aplicaron tres criterios de inclusión: (a) que el estudio versara sobre la transición de la presencialidad a la virtualidad en instituciones de educación superior, (b) que se tratara de una investigación empírica o una revisión de la literatura, y (c) que el contenido permitiera extraer implicaciones para la orientación educativa universitaria, la tutoría o el acompañamiento estudiantil. A partir de este proceso, se descartaron los trabajos centrados exclusivamente en niveles educativos preuniversitarios, en aspectos clínicos de la enfermedad o en plataformas tecnológicas sin conexión con la experiencia pedagógica. Durante este filtrado se excluyeron 216 documentos, y se retuvieron 77 artículos para la lectura del texto completo.

La lectura íntegra de los 77 artículos llevó a descartar 67 de ellos por no satisfacer plenamente los criterios de inclusión: varios se limitaban a describir infraestructura tecnológica sin abordar la dimensión educativa; otros constituían editoriales o comentarios sin sustento

empírico; y un grupo menor, aunque pertinente, no presentaba hallazgos transferibles a la tutoría universitaria. El proceso concluyó con un corpus final de diez artículos, cuyo listado y caracterización se presentó en la tabla que recoge las ideas esenciales y su ubicación argumental. La trazabilidad de estas diez fuentes quedó garantizada por el registro de cada DOI y por la concordancia con los criterios previstos en el protocolo.

### ***Análisis de la información***

Los diez artículos seleccionados se sometieron a un análisis cualitativo de contenido temático, apoyado en los procedimientos de codificación abierta y agrupación axial que describe la teoría fundamentada en su vertiente sistemática (Pérez Gamboa et al., 2021). En una primera fase se extrajeron de cada texto las ideas esenciales vinculadas con el fenómeno revisado, lo que se plasmó en la tabla de fuentes que organiza el sustento de los argumentos. A continuación, se compararon dichas ideas de manera constante, se agruparon por afinidad semántica y se derivaron tres grandes categorías descriptivas: experiencia emocional y motivacional de los estudiantes, transformación del rol docente y respuestas institucionales desde la orientación y la tutoría.

La redacción de los resultados se estructuró alrededor de estas categorías, mientras que la discusión integró los hallazgos con la literatura contextual que la introducción ya había situado. Todo el proceso de análisis se documentó en un diario de decisiones metodológicas, con el fin de resguardar la transparencia y la coherencia interpretativa del recorrido.

### **Resultados**

El análisis cualitativo de contenido de las diez fuentes seleccionadas permitió identificar tres núcleos temáticos que organizan la experiencia universitaria documentada durante el primer año de pandemia. La lectura transversal de los artículos mostró que las vivencias de estudiantes, docentes e instituciones no discurrieron por caminos separados, sino que conformaron un entramado en el que cada dimensión influyó sobre las otras.

En términos concretos, las condiciones emocionales del estudiantado modularon la recepción de la enseñanza, las transformaciones del rol docente redefinieron los modos de acompañamiento, mientras que las respuestas institucionales desde la tutoría buscaron, con logros y limitaciones, permitieron sostener la continuidad formativa en un escenario de incertidumbre generalizada. Antes de desplegar esos tres ejes, se presenta la tabla de fuentes que sustenta el análisis, con indicación de las ideas esenciales que cada artículo aportó y de la sección argumental a la que tributa (tabla 1).

**Tabla 1. Fuentes seleccionadas para el análisis temático.**

<b>Ideas esenciales abordadas</b>	<b>Conclusión extraída</b>
Define la práctica educativa pandémica como “educación remota de emergencia”, distinta del aprendizaje en	Bozkurt et al. (2020) advierten que las respuestas educativas durante 2020 constituyeron una modalidad distinta —educación remota de emergencia— caracterizada por la improvisación y la ausencia de diseño pedagógico previo. Su síntesis de 31 países evidencia que la pandemia profundizó las desigualdades digitales existentes.

## Ideas esenciales abordadas

## Conclusión extraída

---

línea planificado.  
Visibiliza la  
exacerbación de la  
inequidad y la  
brecha digital, así  
como la necesidad  
de una pedagogía  
del cuidado ante el  
trauma  
generalizado.

---

Analiza factores  
como la actitud, la  
motivación y la  
autoeficacia en la  
aceptación del  
aprendizaje en  
línea. Documenta  
una preferencia  
mayoritaria por la  
enseñanza  
presencial y el  
papel  
determinante de la  
facilidad de uso  
tecnológico en el  
rendimiento.

Al examinar la percepción de los estudiantes universitarios, Aguilera-Hermida et al. (2020) encontraron que la actitud y la autoeficacia tecnológica influyeron en su compromiso cognitivo. En su estudio con 270 participantes, la mayoría prefirió la enseñanza presencial, lo que según los autores sugiere una aceptación instrumental más que una transformación de las preferencias educativas.

---

Reporta las  
“aflicciones” del  
profesorado  
británico ante la  
migración digital:  
disfuncionalidad  
pedagógica,  
invasión de la vida  
personal y  
preocupación por  
la sostenibilidad  
del mercado  
académico,  
matizadas por

Watermeyer et al. (2021) describen que la migración en línea generó una profunda disfuncionalidad en los roles pedagógicos del profesorado universitario del Reino Unido. A partir de una encuesta a 1.148 académicos, identifican que esta transición perturbó tanto sus prácticas docentes como su vida personal.

Ideas esenciales abordadas	Conclusión extraída
<p>escasas “posibilidades” de innovación.</p>	
<p>Propone cinco principios para una educación en línea de alto impacto (relevancia, transmisión efectiva, apoyo docente, participación de calidad y plan de contingencia), derivados de la experiencia institucional en la migración de urgencia.</p>	<p>Bao (2020) sistematizó la respuesta de la Universidad de Pekín y propuso cinco principios —entre ellos la alta correspondencia entre diseño instruccional y aprendizaje— que podrían orientar las prácticas de futuro en instituciones que deban enfrentar circunstancias similares.</p>
<p>Revela la percepción del profesorado brasileño sobre la multiplicidad de roles asumidos sin preparación ni planificación institucional. Destaca la capacidad de adaptación y reinvención continua, pese a la sobrecarga y caos.</p>	<p>Vasconcelos et al. (2020) observaron que los profesores de instituciones privadas en Belém, Brasil, percibieron una diversificación forzada de sus funciones durante la enseñanza remota de emergencia. Pese a la ausencia de formación previa, los docentes exhibieron una elevada capacidad de adaptación y reinvención profesional, lo que los autores interpretan como respuesta a la imposición funcional inmediata.</p>
<p>Demuestra que los modelos de tutoría sincrónica (videoconferencia</p>	<p>Pérez-Jorge et al. (2020) comprobaron que los modelos de tutoría sincrónica fueron más efectivos para mantener la orientación académica y la motivación estudiantil durante el confinamiento,</p>

Ideas esenciales abordadas	Conclusión extraída
) resultaron más efectivos para la orientación académica y el sostén motivacional que los asincrónicos, los cuales ralentizaron la toma de decisiones y el ritmo de estudio.	mientras que los modelos asincrónicos demoraron los procesos de decisión y adaptación universitaria.
Revisa los impactos afectivos y sociales de la pandemia en la enseñanza-aprendizaje. Concluye que es necesario planificar estrategias que aborden la conectividad y la formación docente en el uso didáctico de las tecnologías.	Menezes y Francisco (2020) realizaron una revisión sistemática que evidencia que los impactos afectivos y sociales de la pandemia sobre la comunidad universitaria —estrés, ansiedad, desconexión— exigieron estrategias que trascienden la mera dotación tecnológica y apuntan a la formación docente en entornos virtuales.
El 88 % de los estudiantes reportó que la pandemia impactó su educación y solo un 19 % prefirió la modalidad en línea sobre la presencial. La asistencia aumentó en algunos cursos, al	Hacisalihoglu (2020) encontró que, aunque la asistencia a clases en línea aumentó en ciertos cursos de Biología General, solo una minoría de los estudiantes encuestados mostró preferencia por la modalidad virtual sobre la presencial, lo cual podría indicar una valoración matizada de las ventajas logísticas frente a las pérdidas en la interacción directa.

## Ideas esenciales abordadas

## Conclusión extraída

igual que el uso de herramientas digitales, lo que sugiere una dualidad entre acceso y preferencia.

Aborda las percepciones del alumnado portugués sobre la transición, identificando desafíos en la gestión del tiempo, la motivación y la interacción.

de Borges et al. (2020) documentaron que los estudiantes de dos politécnicos portugueses enfrentaron dificultades para gestionar su tiempo y mantener la motivación durante la transición a la enseñanza en línea, así como una interacción más limitada con sus docentes y compañeros.

Sostiene que la pandemia funcionó como un “derrame” que catalizó la transición forzada hacia el aprendizaje electrónico, modificando las pedagogías previas.

Aziz et al. (2020) plantean que la COVID-19 generó un “efecto derrame” sobre el sector educativo que aceleró el paso de módulos presenciales a formatos electrónicos, obligando a personalizar la pedagogía en condiciones inéditas.

Examina los retos que la enseñanza remota de emergencia implicó para la educación superior, subrayando la necesidad de

Area-Moreira et al. (2021) analizan los desafíos post-pandemia que enfrenta la educación superior e insisten en la urgencia de articular políticas digitales que promuevan la inclusión, una lección que, según los autores, emergió con claridad de la experiencia de 2020.

## Ideas esenciales abordadas

## Conclusión extraída

políticas digitales  
inclusivas.

Fuente: elaboración propia.

### La experiencia emocional y motivacional de los estudiantes

Los estados afectivos de los estudiantes durante el primer año de la pandemia ocuparon un lugar central en la literatura de emergencia. Menezes y Francisco (2020), en una revisión sistemática que abarcó los primeros meses de la crisis, documentaron que el estrés, la ansiedad y la sensación de desconexión constituyeron las manifestaciones más repetidas en los trabajos analizados, y subrayaron que esos efectos emocionales no pudieron desvincularse de las condiciones materiales en que la enseñanza remota se desarrolló. La misma fuente advierte que la respuesta afectiva del estudiantado estuvo modulada, en gran medida, por la precariedad del acceso a internet y por la falta de preparación para interactuar con plataformas concebidas para otros fines.

Sobre esa base motivacional, la investigación produjo datos que matizan una lectura puramente negativa. Aguilera-Hermida et al. (2020), al encuestar a 270 estudiantes universitarios, encontraron que la actitud hacia la tecnología y la autoeficacia percibida para manejarla se correlacionaron positivamente con el compromiso cognitivo durante la instrucción remota, aunque la mayoría de los participantes prefirió de manera explícita la enseñanza presencial. Esa preferencia, según los autores, indicó una aceptación de carácter instrumental más que una transformación de las expectativas educativas del alumnado. En dirección complementaria, Hacisalihoglu (2020) reportó que el 88 % de los estudiantes de Biología General afirmó que la pandemia afectó su educación, mientras que solo el 19 % mostró predilección por la modalidad en línea. Sin embargo, el mismo estudio registró un aumento de la asistencia en varios cursos durante el período remoto, fenómeno que el investigador atribuyó a la eliminación de los desplazamientos y a la mayor flexibilidad horaria que ofrecía el formato asincrónico.

Los hallazgos de Borges et al. (2020) en dos politécnicos portugueses confirmaron esta dualidad entre las ventajas logísticas y las pérdidas relacionales. Los estudiantes encuestados identificaron la gestión del tiempo y el mantenimiento de la motivación como los obstáculos más persistentes, al tiempo que señalaron una interacción más limitada con docentes y compañeros. La facilidad para acceder a los contenidos desde cualquier lugar coexistió, en los testimonios recogidos, con una vivencia de empobrecimiento del intercambio directo que, para muchos, constituía un soporte insustituible de la experiencia universitaria. La tensión entre la asistencia numérica y la calidad percibida del vínculo pedagógico atravesó, de este modo, buena parte de la evidencia acumulada durante 2020.

### La transformación del rol docente y la reinención pedagógica

La literatura del primer año de la pandemia dejó un retrato pormenorizado de las modificaciones que experimentó la función del profesorado universitario. Watermeyer et al. (2021) encuestaron a 1148 académicos del Reino Unido y encontraron que la migración digital fue vivida mayoritariamente como una experiencia de disfuncionalidad pedagógica, en la que las prácticas docentes habituales se vieron perturbadas de raíz. Los testimonios recabados por estos autores describieron, además, una invasión de la esfera privada y una preocupación extendida por la

sostenibilidad del mercado académico ante lo que muchos percibían como una devaluación de la labor formativa. Las escasas posibilidades de innovación que los mismos investigadores identificaron quedaron, en la mayoría de los casos, subordinadas a la urgencia por mantener la actividad lectiva.

En contextos institucionales distintos, el fenómeno adoptó contornos similares, aunque no idénticos. Vasconcelos et al. (2020), en un estudio con docentes de instituciones privadas de Belém, Brasil, documentaron una diversificación forzada de las funciones del profesorado —tutor, diseñador de contenidos, soporte técnico— sin que mediara preparación previa para asumirlas. Sin embargo, el mismo trabajo dejó constancia de una elevada capacidad de adaptación y reinención profesional, que los autores interpretaron como una respuesta inmediata a la exigencia funcional más que como el fruto de una planificación deliberada. Esa dualidad entre la sobrecarga de roles y la flexibilidad reactiva del profesorado se convirtió en una constante en los estudios de 2020.

Sobre un plano más interpretativo, Aziz et al. (2020) caracterizaron la pandemia como un efecto de derrame sobre el sector educativo que catalizó el paso de módulos presenciales a formatos electrónicos y que, al hacerlo, forzó una personalización de la pedagogía sin las condiciones que suelen exigir los modelos de aprendizaje en línea planificado. La noción de derrame subraya, precisamente, la naturaleza involuntaria y acelerada del proceso.

Frente a ese panorama de reacción y disrupción, algunas instituciones articularon marcos propositivos que buscaron ordenar la experiencia y extraer aprendizajes transferibles. Bao (2020), a partir de la respuesta de la Universidad de Pekín, formuló cinco principios para una educación en línea de alto impacto. Entre ellos, destacó la alta correspondencia entre el diseño instruccional y los objetivos de aprendizaje, la transmisión efectiva de los contenidos y la previsión de un plan de contingencia. Aunque la propuesta se derivó de un contexto institucional singular, su divulgación en la literatura de 2020 ofreció un contrapunto estructurado a las narrativas centradas en la sobrecarga y la improvisación.

### **Las respuestas desde la orientación educativa y la tutoría universitaria**

El acompañamiento académico que las universidades ofrecieron durante la enseñanza remota de emergencia se transformó al mismo ritmo vertiginoso que el resto de las funciones institucionales. Pérez-Jorge et al. (2020) examinaron la efectividad de distintos modelos de tutoría y encontraron que aquellos que operaron de manera sincrónica, mediante videoconferencia y mensajería instantánea, resultaron más eficaces para preservar la motivación del estudiantado y sostener el ritmo de estudio, mientras que los modelos exclusivamente asincrónicos tendieron a demorar los procesos de toma de decisiones y a debilitar la sensación de presencia institucional. Los mismos autores advirtieron que la rapidez con que se desplegaron estos modelos no siempre permitió ajustarlos a las necesidades específicas de poblaciones estudiantiles diversas, lo que introdujo una tensión entre la cobertura masiva de la respuesta y la calidad del acompañamiento personalizado.

En un plano más amplio, la literatura de 2020 vinculó la orientación educativa con la necesidad de articular políticas que atendieran las condiciones estructurales de desigualdad. Bozkurt et al. (2020), tras analizar las reacciones de instituciones en 31 países, señalaron que la profundización de la brecha digital convirtió a la tutoría en un dispositivo de primera línea para detectar situaciones de vulnerabilidad, pero también en un recurso desbordado por la magnitud del problema. La pedagogía del cuidado emergió, en ese contexto, como un marco de referencia que puso en el centro la dimensión relacional y afectiva del acompañamiento (Bozkurt et al., 2020),

aunque su traducción en protocolos institucionales concretos fue desigual y, en muchos casos, dependió más de la iniciativa individual de los tutores que de una política articulada.

Esa misma preocupación por la institucionalización de las respuestas apareció en el análisis posterior de Area-Moreira et al. (2021), quienes examinaron los desafíos post-pandemia de la educación superior e insistieron en que la experiencia de 2020 dejó como lección la urgencia de formular políticas digitales inclusivas que no delegaran la orientación en el esfuerzo aislado del profesorado. La tensión entre la velocidad de la reacción institucional y la personalización del acompañamiento atravesó, así, los hallazgos sobre tutoría: lo que se ganó en rapidez y cobertura con los medios sincrónicos se puso a prueba cada vez que un estudiante quedaba fuera del alcance de esas plataformas o requería una intervención que excedía la comunicación puntual. Los datos del primer año de la pandemia subrayaron, en definitiva, que la orientación educativa no podía concebirse como una función accesoria, sino como un componente estructural de la respuesta institucional ante la crisis.

### **Análisis integrador: la necesidad de articular falencias, respuestas y líneas futuras**

La lectura conjunta de los hallazgos que la literatura de 2020 entregó sobre la experiencia universitaria en pandemia muestra un panorama que ninguna de las tres categorías por separado logra capturar en su complejidad. Las falencias que la emergencia sanitaria desnudó, como la brecha digital, la fragilidad emocional del estudiantado, la sobrecarga de roles docentes y la debilidad de los dispositivos de orientación, no constituyeron realidades aisladas, sino que se retroalimentaron. Tampoco las respuestas institucionales e individuales se produjeron en el vacío: cada solución improvisada reveló tanto la capacidad de reacción del sistema como sus límites estructurales. Excluir del análisis cualquiera de estas dos dimensiones conduce a visiones parciales, ya sea a una crónica de carencias sin agencia o a un relato de resiliencia que ignora las condiciones materiales que la hicieron posible y, a la vez, desigual.

Atender simultáneamente a las falencias y a las respuestas que estas suscitaron permite, además, situar con mayor precisión las líneas de investigación que la experiencia de 2020 dejó abiertas. Las agendas futuras no se deducen mecánicamente de las limitaciones del pasado inmediato; nacen, más bien, de la interacción entre aquello que falló, lo que se intentó para remediarlo y las preguntas que esos intentos dejaron sin contestar. Por eso, una matriz que integre las tres dimensiones constituye una herramienta de síntesis y, al mismo tiempo, un punto de partida para que la discusión académica trascienda el inventario de lo ocurrido y se oriente hacia la construcción de conocimiento transferible.

La matriz que se presenta a continuación compendia, a partir de las fuentes revisadas, las principales falencias documentadas, las respuestas que se articularon en el primer año de la pandemia y las líneas de investigación que, de manera explícita o implícita, la propia literatura de 2020 señaló como necesarias para los años siguientes (tabla 2).

**Tabla 2. Matriz integradora de falencias, respuestas y líneas futuras de investigación**

<b>Falencias documentadas</b>	<b>Respuestas articuladas en 2020</b>	<b>Líneas futuras de investigación</b>
Desigualdad en el acceso a dispositivos, conectividad y competencias digitales (Bozkurt et al., 2020; Menezes & Francisco, 2020; Area-Moreira et al., 2021)	Distribución de equipos, acuerdos con empresas de telefonía, plataformas de bajo consumo de datos y asincronía parcial (Bozkurt et al., 2020)	Modelos de equidad digital aplicados al acompañamiento universitario; efectividad a largo plazo de las políticas de equipamiento masivo
Impacto emocional: ansiedad, estrés, desconexión afectiva (Menezes & Francisco, 2020; de Borges et al., 2020)	Pedagogía del cuidado, soporte psicosocial de urgencia, espacios de escucha sincrónica (Bozkurt et al., 2020; Pérez-Jorge et al., 2020)	Relación entre bienestar socioemocional y persistencia académica; diseños de orientación que integren salud mental y tutoría académica
Desmotivación por empobrecimiento del vínculo pedagógico directo (Hacisalihoglu, 2020; Aguilera-Hermida et al., 2020)	Uso de videoconferencia para sesiones interactivas, tutorías sincrónicas, mensajería continua (Pérez-Jorge et al., 2020)	Evaluación comparativa de modalidades híbridas de tutoría; factores que mantienen la motivación en entornos no presenciales
Sobrecarga y disfuncionalidad del rol docente (Watermeyer et al., 2021; Vasconcelos et al., 2020)	Redes informales de apoyo entre pares, reajuste de cargas lectivas, formación intensiva de urgencia (Vasconcelos et al., 2020)	Impacto de la formación docente expreso en la calidad educativa; modelos de distribución de roles de orientación y docencia
Ausencia de diseño pedagógico planificado para entornos virtuales (Aziz et al., 2020)	Principios de diseño instruccional de alto impacto, guías rápidas institucionales (Bao, 2020)	Investigación sobre la institucionalización de prácticas de diseño instruccional surgidas de la emergencia
Respuesta tutorial asincrónica poco efectiva y pérdida de presencia institucional (Pérez-Jorge et al., 2020)	Migración acelerada a tutoría sincrónica por videoconferencia (Pérez-Jorge et al., 2020)	Sostenibilidad y escalabilidad de la tutoría sincrónica personalizada; formación específica de tutores para modalidad híbrida

Falencias documentadas	Respuestas articuladas en 2020	Líneas futuras de investigación
Falta de políticas digitales inclusivas previas a la crisis (Area-Moreira et al., 2021; Bozkurt et al., 2020)	Diseño de protocolos institucionales de contingencia y digitalización (Bao, 2020; Area-Moreira et al., 2021)	Evaluación de políticas digitales universitarias post-2020; condiciones para que la inclusión digital no dependa de la voluntad individual

Fuente: elaboración propia.

Esta matriz permite visualizar que las respuestas no surgieron de una agenda planificada, sino que se configuraron sobre la marcha, y que cada una de ellas ilumina un espacio de indagación que la urgencia de 2020 dejó apenas esbozado. Las líneas futuras que aquí se proponen derivan directamente de la interacción que los propios estudios documentaron entre aquello que falló y lo que se intentó construir.

### Discusión

Los hallazgos que la literatura de 2020 documentó sobre el tránsito de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior ofrecen una base firme para una discusión que supere la crónica de la emergencia y se adentre en las condiciones estructurales que esa misma emergencia desnudó. Las tres categorías que emergieron del análisis encuentran sentidos adicionales cuando se las pone en diálogo con la producción anterior a la pandemia y con las primeras revisiones que intentaron sistematizar lo ocurrido.

La preeminencia de los estados afectivos negativos que registraron Menezes y Francisco (2020) y de Borges et al. (2020) no constituyó una novedad absoluta en la investigación sobre educación en línea. Martin et al. (2020) ya habían identificado, en su revisión de 619 estudios publicados entre 2009 y 2018, que las características afectivas y motivacionales del estudiante representaban un núcleo consolidado de indagación, aunque la mayoría de esos trabajos se había concentrado en entornos de aprendizaje diseñados con planificación. Lo que la pandemia introdujo fue una alteración radical del contexto que rodeaba esos estados, ya que el estrés no provenía solo de la dificultad para interactuar con una plataforma, sino de una conjunción de amenazas (sanitarias, económicas, familiares, educativas) que desbordaron el encuadre habitual de la investigación motivacional (Stewart, 2021; Verma et al., 2021; Versteeg & Kappe, 2021).

En esa línea, la preferencia mayoritaria por la presencialidad que reportaron Aguilera-Hermida et al. (2020) y Hacisalihoglu (2020) podría interpretarse menos como un rechazo a la modalidad virtual en sí misma y más como la expresión de un anhelo de normalidad y de contacto social en medio de una experiencia colectiva de aislamiento. La paradoja del aumento de la asistencia en un contexto de baja preferencia subraya, precisamente, que los estudiantes distinguieron entre la conveniencia logística del formato remoto y la calidad percibida del vínculo formativo, una disociación que la educación virtual planificada ya había registrado pero que la pandemia amplificó (Rodrigues et al., 2019).

En lo que respecta al profesorado, la disfuncionalidad pedagógica que describieron Watermeyer et al. (2021) y la multiplicación de roles que documentaron Vasconcelos et al. (2020) revelan que la capacidad de adaptación del cuerpo docente se activó en condiciones que

difícilmente podrían calificarse de propicias. La investigación previa a 2020 ya había detectado que la falta de formación específica y la sobrecarga constituían barreras persistentes para la integración de tecnologías educativas (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; K. Lee et al., 2021; Moorhouse, 2020).

Sin embargo, la respuesta reactiva de 2020 agregó un componente que esa literatura no había contemplado con suficiente centralidad, ya que la disolución de la frontera entre el tiempo laboral y el tiempo personal, que los académicos británicos encuestados por Watermeyer et al. (2021) describieron como una invasión. La propuesta de principios que formuló Bao (2020), aunque surgió de un contexto institucional con recursos significativos, tiene el valor de mostrar que incluso en medio de la crisis fue posible articular marcos que trascendieran la improvisación. El desafío que la literatura de 2020 dejó abierto es si esos marcos, concebidos bajo presión, pueden estabilizarse y transferirse a condiciones no excepcionales.

La orientación educativa universitaria constituye, quizás, el ámbito donde la tensión entre la respuesta rápida y la calidad del acompañamiento se manifestó con mayor nitidez. Pérez-Jorge et al. (2020) demostraron la efectividad superior de los modelos sincrónicos, pero su propio estudio advierte que la velocidad de implementación no siempre permitió calibrar las intervenciones a la diversidad del estudiantado. La pedagogía del cuidado que Bozkurt et al. (2020) y Burke (2020) reivindicaron como un principio orientador encontró, en los hechos, el obstáculo de una función tutorial que en muchas instituciones ya era precaria antes de la pandemia (Area Moreira, 2021).

La matriz integradora presentada en la sección precedente permite visualizar que la tutoría operó como un dispositivo de primera línea para detectar la vulnerabilidad, pero que su capacidad de respuesta estuvo condicionada por decisiones institucionales previas. En particular, es necesario mencionar la ausencia de políticas digitales inclusivas que no delegaran la responsabilidad en el esfuerzo aislado de los tutores (J. Lee et al., 2021; Mariño & Bercheñi, 2020; Savarese et al., 2020). La rapidez de la reacción, en otras palabras, fue necesaria pero insuficiente, y los datos sugieren que, sin una infraestructura de acompañamiento consolidada, la inmediatez de la comunicación sincrónica corre el riesgo de confundirse con la personalización efectiva.

Visto en conjunto, el corpus revisado de 2020 comparte una limitación que los propios autores reconocieron de manera explícita o implícita: su carácter transversal y coyuntural restringe la posibilidad de establecer relaciones causales o de proyectar tendencias más allá del primer año de la emergencia (Stewart, 2021). Sin embargo, esa misma limitación constituye el principal valor testimonial de estos trabajos, porque capturó un momento en que las certezas del sistema universitario se suspendieron y las respuestas se ensayaron en tiempo real. Lo que los estudios de 2020 no pudieron prever, porque escapaba a su ventana temporal, fue el grado en que las prácticas instituidas durante la emergencia habrían de sedimentarse en modalidades híbridas o en políticas institucionales estables.

Por eso, las líneas de investigación que la matriz integradora sintetizó configuran una agenda que la urgencia de 2020 esbozó, pero no clausuró. La orientación educativa universitaria, en particular, se perfila como un espacio donde esas líneas futuras convergen, pues permitiría indagar en la relación entre bienestar socioemocional y persistencia académica, evaluar la sostenibilidad de la tutoría sincrónica personalizada y examinar las condiciones para que la inclusión digital no dependa de la voluntad individual constituyen tareas que desbordan el primer año de la pandemia y que interpelan la capacidad del sistema para aprender de su propia crisis (Pérez Gamboa et al., 2020).

## Conclusiones

La revisión de la literatura publicada en 2020 sobre el tránsito de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior deja una primera constatación de orden conceptual y empírico. La enseñanza remota de emergencia no constituyó una variante del aprendizaje en línea planificado, sino un fenómeno cualitativamente distinto, marcado por la improvisación, la heterogeneidad institucional y la imposibilidad de disociar la experiencia educativa de la crisis sanitaria, económica y social que la envolvía.

Los estudios analizados coinciden en señalar que, durante ese período, la asistencia a las aulas virtuales y la valoración de la experiencia transcurrieron por carriles separados: la flexibilidad logística incrementó la participación en varios contextos, pero la percepción de un vínculo pedagógico empobrecido y de un costo emocional elevado atravesó de manera transversal las voces de estudiantes y docentes. Esta disociación entre acceso y calidad sentida obliga a reconsiderar la noción misma de continuidad formativa en contextos de crisis y a reconocer que garantizar la conexión no equivale a garantizar el aprendizaje, ni mucho menos el bienestar de quienes lo protagonizan.

La orientación educativa universitaria emergió de la crisis como una función al mismo tiempo revalorizada y puesta a prueba. La evidencia de 2020 demostró que la tutoría sincrónica fue más eficaz que la asincrónica para sostener la motivación y el ritmo de estudio, pero también reveló que su efectividad dependió, en gran medida, de estructuras institucionales previas que no siempre existieron.

La matriz de falencias y respuestas elaborada en este trabajo permite visualizar un punto ciego que los estudios del primer año pandémico identificaron con claridad: la velocidad de la reacción tutorial no pudo compensar la ausencia de políticas digitales inclusivas, de formación específica para los tutores ni de protocolos que integraran la dimensión emocional del acompañamiento. La principal implicación práctica que se desprende de estos hallazgos es que la orientación universitaria requiere ser concebida como un componente estructural de la planificación institucional ante crisis futuras, y no como un dispositivo de activación reactiva cuya eficacia queda librada al compromiso individual de los equipos docentes.

Las líneas de investigación que la producción de 2020 dejó abiertas delinean una agenda que desborda ampliamente la coyuntura pandémica. Resulta prioritario indagar, mediante diseños longitudinales y con muestras diversificadas, en qué medida las prácticas de tutoría sincrónica y los principios de diseño instruccional formulados durante la emergencia lograron estabilizarse en modalidades híbridas de acompañamiento, y bajo qué condiciones esas prácticas resultan escalables sin sacrificar la personalización.

Asimismo, la vinculación entre bienestar socioemocional y persistencia académica, apenas esbozada en los trabajos de 2020, exige investigaciones que integren modelos de salud mental con indicadores de retención y progreso, de modo que la pedagogía del cuidado abandone el plano declarativo y se traduzca en intervenciones evaluables. La experiencia concentrada en ese primer año de disrupción masiva ofrece, en definitiva, una base de contraste insustituible para examinar la capacidad del sistema universitario de aprender de sus crisis, siempre que la investigación futura asuma la tarea de transformar la memoria de lo urgente en conocimiento de lo estructural.

## Referencias bibliográficas

Aguilera-Hermida, P. A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>

- Area Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57–70. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci_abstract)
- Arellano Morales, M. A. (2020). Las brechas digitales en México: Un balance pertinente. *El Trimestre Económico*, 87(346), 367–402. <https://doi.org/10.20430/ete.v87i346.974>
- Aziz, H., Malik, S., Ahad, A., & Javed, U. (2020). Systematic Review of COVID Spillover and Online Education Pedagogy. *Journal of Education and Vocational Research*, 11(1(V)), 1–4. [https://doi.org/10.22610/jevr.v11i1\(V\).3103](https://doi.org/10.22610/jevr.v11i1(V).3103)
- 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>
- Blanco Montañez, G. (2021). Valoración de la actuación del Servicio de Orientación Académica universitario durante la Covid-19. *CIVINEDU 2021*, 764. [https://scholar.google.es/scholar?cluster=12878690507115481279&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=12878690507115481279&hl=es&as_sdt=0,5)
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr. D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3878572>
- Burke, K., & Larmar, S. (2021). Acknowledging another face in the virtual crowd: Reimagining the online experience in higher education through an online pedagogy of care. *Journal of Further and Higher Education*, 45(5), 601–615. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1804536>
- Cahyadi, A., Hendryadi, Widyastuti, S., Mufidah, V. N., & Achmadi. (2021). Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. *Heliyon*, 7(8), e07788. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07788>
- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: Efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229–238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
- Cramarencu, R. E., Burcă-Voicu, M. I., & Dabija, D.-C. (2023). Student Perceptions of Online Education and Digital Technologies during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Electronics*, 12(2), 319. <https://doi.org/10.3390/electronics12020319>
- de Borges, M. I., Dias, C., & Santos, C. (2020). COVID-19 y el aprendizaje en línea en la educación superior – Un estudio de caso de alumnos de los Institutos Politécnicos de Portalegre y Beja. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 317–325. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5253>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- De La Hoz Suárez, A., Urzola Berrío, H., & De La Hoz Suárez, B. (2021). Gestión operativa ante evento disruptivo covid-19 en comercializadoras de productos ferreteros, construcción, del hogar en Sincelejo. *Conocimiento Global*, 6(S1), 218-232. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v6iS1.141>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- González-Fernández, I., Farradas-López, O., García-López, M. E., Rodríguez-Castillo, Y., & Leal-Zanabria, G. (2021). La orientación educativa del docente de ciencias médicas ante la covid-19. *Revista Médica Electrónica*, 43(5), 1360–1370. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242021000501360&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242021000501360&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Hacisalihoglu, G. (2020). *From Face-to-Face to Online Modality: Implications for Undergraduate Learning While the World is Temporarily Closed in the Age of COVID-19*. Scientific Communication and Education. <https://doi.org/10.1101/2020.08.30.274506>
- Hill, J., Healey, R. L., West, H., & Déry, C. (2021). Pedagogic partnership in higher education: Encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 167–185. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1661366>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, Anxiety, and Depression Among Undergraduate Students during the COVID-19 Pandemic and their Use of Mental Health Services. *Innovative Higher Education*, 46(5), 519–538. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y>
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & 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>
- Mariño, S., & Bercheñi, V. R. (2020). Identificación de brechas digitales en pandemia: Dos experiencias de grados superiores en la disciplina Informática. *Mendive. Revista de Educación*, 18(4), 910–922. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000400910](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400910)
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152–159. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>
- Menezes, S. K. D. O., & Francisco, D. J. (2020). Educação em tempos de pandemia: Aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 985–1012. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.985>

- Mielgo-Conde, I., Seijas-Santos, S., & Grande-de-Prado, M. (2021). Review about Online Educational Guidance during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *11*(8), 411. <https://doi.org/10.3390/educsci11080411>
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 609–611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Moorhouse, B. L., & Tiet, M. C. (2021). Attempting to Implement A Pedagogy of Care during the Disruptions to Teacher Education Caused by COVID-19: A Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, *17*(2), 208–227. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1925644>
- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T., & MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in ‘Distanced’ Times. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 488–502. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1806820>
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *52*(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, *21*(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Pérez Gamboa, A. J., Echerri Garcés, D., & García Acevedo, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: Aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, *17*(3), 542–563. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552021000300542&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552021000300542&script=sci_arttext)
- Pérez Gamboa, A. J., García Acevedo, Y. G., & García Batán, J. (2020). Orientación educativa y proceso formativo universitario: Sistematización teórico-fáctica de los presupuestos para su implementación. *Opuntia Brava*, *12*(2), 130–144. <https://openurl.ebsco.com/openurl?sid=ebsco:plink:scholar&id=ebsco:gcd:145377190&crl=c>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020). The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, *12*(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19’s Effect on Students: How School Counselors Rise to the Rescue. *NASSP Bulletin*, *104*(4), 241–256. <https://doi.org/10.1177/0192636520975866>
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, *136*, 87–98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>
- Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, *72*, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>
- Savarese, G., Curcio, L., D’Elia, D., Fasano, O., & Pecoraro, N. (2020). Online University Counselling Services and Psychological Problems among Italian Students in Lockdown Due to Covid-19. *Healthcare*, *8*(4), 440. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040440>

- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Stewart, W. H. (2021). A global crash-course in teaching and learning online: A thematic review of empirical Emergency Remote Teaching (ERT) studies in higher education during Year 1 of COVID-19. *Open Praxis*, 13(1), 89. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.13.1.1177>
- Treve, M. (2021). What COVID-19 has introduced into education: Challenges Facing Higher Education Institutions (HEIs). *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 212–227. <https://doi.org/10.1080/23752696.2021.1951616>
- Vasconcelos, S., Coelho, Y., & Alves, G. (2020). O ensino superior nos tempos de pandemia: E agora, professor? *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, 6, e146920. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1469>
- Verma, H., Verma, G., & Kumar, P. (2021). Depression, Anxiety, and Stress During Times of COVID-19: An Analysis of Youngsters Studying in Higher Education in India. *The Review of Socionetwork Strategies*, 15(2), 471–488. <https://doi.org/10.1007/s12626-021-00089-2>
- Versteeg, M., & Kappe, R. (2021). Resilience and Higher Education Support as Protective Factors for Student Academic Stress and Depression During Covid-19 in the Netherlands. *Frontiers in Public Health*, 9, 737223. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.737223>
- Viveros Almeida, L., García Ibarra, V., Solarte Solarte, C., & Rivera Vallejo, G. (2021). El Covid-19 desde la perspectiva del emprendedor carchense. *Conocimiento Global*, 6(S2), 24-34. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v6iS2.168>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F.-H. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>
- Zapata-Garibay, R., González-Fagoaga, J. E., González-Fagoaga, C. J., Cauich-García, J. R., & Plascencia-López, I. (2021). Higher Education Teaching Practices Experience in Mexico, During the Emergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 628158. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.628158>