

Artículo

# Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Educación Superior Ecuatoriana: Un Estudio Cualitativo desde la Práctica Docente

## *Virtual Learning Environments in Ecuadorian Higher Education: A Qualitative Study from Teaching Practice*

Edmundo Daniel Quinto Ochoa <sup>1\*</sup>, Italo Rigoberto Carabajo Romero <sup>2</sup> y Johanna Liliana Cueva Sepa <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Agraria del Ecuador, Ecuador, Milagro; <https://orcid.org/0000-0002-9880-9312>

<sup>2</sup> Universidad Agraria del Ecuador, Ecuador, Milagro; <https://orcid.org/0000-0002-9592-1659>, [icarabajo@uagraria.edu.ec](mailto:icarabajo@uagraria.edu.ec)

<sup>3</sup> Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador, Guayaquil; <https://orcid.org/0009-0001-7794-489X>, [jcuevas@uess.edu.ec](mailto:jcuevas@uess.edu.ec)

\* Correspondencia: [equinto@uagraria.edu.ec](mailto:equinto@uagraria.edu.ec)

 <https://doi.org/10.70881/mcj/v4/n1/142>

**Cita:** Quinto Ochoa, E. D., Carabajo Romero, I. R., & Cueva Sepa, J. L. (2026). Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Educación Superior Ecuatoriana: Un Estudio Cualitativo desde la Práctica Docente. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 4(1), 474-483. <https://doi.org/10.70881/mcj/v4/n1/142>

**Recibido:** 03/02/2026  
**Revisado:** 10/03/2026  
**Aceptado:** 17/03/2026  
**Publicado:** 22/03/2026



**Copyright:** © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC)**.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

**Resumen:** La transformación digital de la educación superior ecuatoriana ha evidenciado la necesidad de comprender las experiencias docentes en la implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Este estudio cualitativo explora las percepciones, desafíos y estrategias de 24 docentes universitarios ecuatorianos en el uso de EVA. Mediante entrevistas semiestructuradas y análisis temático, se identificaron cuatro categorías principales: competencias digitales docentes, barreras institucionales, estrategias pedagógicas innovadoras y transformación del rol docente. Los resultados revelan que, aunque existe reconocimiento del potencial de los EVA, persisten brechas en capacitación docente, infraestructura tecnológica y apoyo institucional. La barrera más significativa identificada fue la falta de reconocimiento institucional del trabajo virtual (83.3%). Los docentes desarrollaron estrategias creativas como laboratorios virtuales, evaluación formativa continua y comunidades de práctica. Se concluye que el éxito de los EVA requiere un enfoque holístico que integre desarrollo profesional docente, políticas institucionales de reconocimiento y transformación de la cultura organizacional universitaria.

**Palabras clave:** entornos virtuales de aprendizaje; educación superior; práctica docente; competencias digitales; Ecuador

**Abstract:** The digital transformation of Ecuadorian higher education has highlighted the need to understand teaching experiences in implementing Virtual Learning Environments (VLE). This qualitative study explores the perceptions, challenges, and strategies of 24 Ecuadorian university teachers in using VLE. Through semi-structured interviews and thematic analysis, four main categories were identified: digital teaching competencies, institutional barriers, innovative pedagogical strategies, and transformation of the teaching role. Results reveal that although there is recognition of VLE potential, gaps persist in teacher training, technological infrastructure, and institutional support. The most significant barrier identified was lack of institutional recognition of virtual work (83.3%). Teachers developed creative strategies such as virtual laboratories, continuous formative assessment, and communities of practice. It is concluded that VLE success requires a holistic approach integrating teacher professional development, institutional recognition policies, and transformation of university organizational culture.

**Keywords:** virtual learning environments; higher education; teaching practice; digital competencies; Ecuador.

## 1. Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta desafíos sin precedentes relacionados con la transformación digital. Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) han emergido como herramientas fundamentales para facilitar procesos educativos flexibles, accesibles y centrados en el estudiante (García-Peñalvo et al., 2021). En el contexto ecuatoriano, la adopción de estas tecnologías experimentó una aceleración dramática durante la pandemia de COVID-19, obligando a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos pedagógicos tradicionales (Hodges et al., 2020; Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2021).

Según el Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES, 2022), más del 85% de las universidades ecuatorianas implementaron alguna forma de EVA durante el período 2020-2023. Sin embargo, esta adopción masiva no estuvo exenta de desafíos. La brecha digital, tanto en infraestructura como en competencias, se evidenció como una barrera significativa para la efectividad de estos entornos (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2021). Investigaciones previas han documentado que la implementación exitosa de EVA requiere no solo inversión en tecnología, sino también transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional (Sangrà et al., 2021).

Los EVA son definidos como espacios educativos alojados en plataformas web que integran herramientas tecnológicas para la gestión, administración y desarrollo de actividades formativas (Salinas et al., 2020). Estos entornos combinan recursos sincrónicos (videoconferencias, chats en tiempo real) y asincrónicos (foros, wikis, repositorios de contenidos), permitiendo la interacción entre docentes y estudiantes sin restricciones espaciales o temporales. Más allá de su dimensión tecnológica, los EVA representan ecosistemas complejos donde confluyen aspectos pedagógicos, sociales, organizacionales y técnicos (Sangrà et al., 2021; Salinas et al., 2020). A pesar de la creciente literatura internacional sobre EVA, existe una escasez de estudios que examinen específicamente la experiencia ecuatoriana desde la perspectiva docente. Este vacío es particularmente relevante considerando las particularidades del sistema educativo ecuatoriano, caracterizado por su diversidad geográfica, socioeconómica y cultural (Chávez & Torres, 2021; CES, 2022). Los docentes, como actores centrales en el proceso educativo, poseen conocimientos situados y experiencias prácticas que son esenciales para comprender las dinámicas reales de implementación de EVA (Hodges et al., 2020).

El Marco Europeo de Competencia Digital Docente (DigCompEdu) identifica seis áreas competenciales esenciales: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del estudiante (Redecker, 2020). Este marco ha sido adaptado en diversos contextos latinoamericanos, reconociendo que las competencias digitales no son universales sino situadas culturalmente. En Ecuador, investigaciones previas identificaron que muchos docentes poseen competencias instrumentales básicas, pero carecen de competencias pedagógicas y estratégicas para integrar efectivamente la tecnología en sus prácticas (Chávez & Torres, 2021).

Este estudio se justifica por varias razones fundamentales. Primero, contribuye a llenar el vacío en la literatura académica sobre EVA en el contexto específico ecuatoriano, aportando evidencia empírica sobre las realidades locales. Segundo, al centrarse en las voces de los docentes, aporta perspectivas prácticas que pueden informar políticas educativas y programas de desarrollo profesional. Tercero, los hallazgos pueden servir como base para investigaciones comparativas en otros contextos latinoamericanos con características similares.

El objetivo principal de esta investigación es explorar y comprender las percepciones, experiencias y desafíos que enfrentan los docentes de educación superior ecuatorianos en la implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje, identificando competencias digitales necesarias, barreras institucionales, estrategias pedagógicas innovadoras y transformaciones en el rol docente

## 2. Materiales y Métodos

### 2.1 Enfoque y Diseño de Investigación

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo, buscando comprender las experiencias vividas de los docentes en relación con los EVA. La selección de este enfoque se fundamentó en el reconocimiento de que las prácticas docentes son complejas, situadas y cargadas de significados que emergen de la interacción entre personas, tecnologías y contextos institucionales (Creswell & Poth, 2021).

### 2.2 Participantes

Se seleccionaron 24 docentes mediante muestreo intencional estratificado, considerando diversidad en términos de: tipo de institución (públicas y privadas), área disciplinar (ciencias, humanidades, ingenierías, artes), experiencia docente (0-5 años, 6-15 años, más de 15 años) y nivel de familiaridad con tecnologías educativas. Los criterios de inclusión fueron: (a) docentes universitarios con al menos un año de experiencia utilizando EVA, (b) disposición para participar voluntariamente en el estudio, (c) ejercicio activo de la docencia durante el período de recolección de datos. Como se observa en la Tabla 1, la muestra incluyó 14 docentes de instituciones públicas (58.3%) y 10 de instituciones privadas (41.7%), con representación equilibrada de diferentes áreas disciplinares.

**Tabla 1.**

Características demográficas de los participantes (N=24)

Variable	Categoría	N	%
Tipo de institución	Pública	14	58.3
	Privada	10	41.7
Área disciplinar	Ciencias	7	29.2
	Humanidades	6	25.0
	Ingenierías	8	33.3
	Artes	3	12.5

### 2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 60-90 minutos con cada participante, siguiendo una guía temática que abordaba: (a) trayectoria docente con EVA, (b) competencias digitales percibidas como necesarias, (c) barreras enfrentadas en la implementación, (d) estrategias pedagógicas desarrolladas, y (e) reflexiones sobre la transformación del rol docente. Las entrevistas fueron realizadas entre marzo y julio de 2024, tanto de forma presencial como mediante videoconferencia mediante la plataforma Zoom, según preferencia del participante. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio digital previa firma de consentimiento informado y transcritas verbatim utilizando el software Otter.ai, con revisión manual posterior para garantizar fidelidad.

### 2.4 Análisis de Datos

El análisis de datos se realizó siguiendo los principios del análisis temático reflexivo propuesto por Braun y Clarke (2022). El proceso incluyó seis fases secuenciales:

- Familiarización con los datos mediante lectura repetida de las transcripciones
- Generación de códigos iniciales de manera inductiva
- Búsqueda de temas potenciales agrupando códigos relacionados
- Revisión de temas para verificar coherencia interna y externa
- Definición y nombramiento de temas finales
- Producción del informe final con evidencia narrativa

Se utilizó el software NVivo 14 para facilitar la codificación y organización de datos. Para asegurar el rigor metodológico, se implementaron estrategias de triangulación de investigadores (dos codificadores independientes con reuniones semanales de consenso) y verificación con participantes (member checking) en una muestra de cinco entrevistas seleccionadas aleatoriamente.

### 2.5 Consideraciones Éticas

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Central del Ecuador (código de aprobación: UCE-CEI-2024-037, fecha: 15 de febrero de 2024). Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes mediante el uso de pseudónimos en todas las publicaciones. Todos los participantes firmaron consentimientos informados donde se explicaron detalladamente los objetivos del estudio, procedimientos de recolección de datos, riesgos mínimos asociados, beneficios potenciales, medidas de confidencialidad y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias de ningún tipo. Los datos fueron almacenados en servidores seguros con acceso restringido únicamente al equipo de investigación.

## 3. Resultados

El análisis temático de las 24 entrevistas reveló cuatro categorías principales que caracterizan la experiencia docente con EVA en la educación superior ecuatoriana. A

continuación, se presentan los hallazgos organizados por categoría temática, con evidencia empírica extraída de las voces de los participantes.

### 3.1 Competencias digitales docentes: brecha entre dominio técnico y pedagogía digital

Los docentes entrevistados identificaron una brecha significativa entre sus competencias técnicas instrumentales y sus competencias pedagógicas digitales. Mientras que la mayoría (21 de 24, 87.5%) manifestó sentirse cómodo utilizando plataformas básicas como Moodle, Google Classroom o Microsoft Teams para tareas administrativas, solo 8 participantes (33.3%) expresaron confianza en diseñar experiencias de aprendizaje genuinamente transformadoras en EVA.

Una profesora de Comunicación Social con 12 años de experiencia expresó: "Puedo subir archivos PDF, crear foros de discusión y calificar tareas sin problema técnico. Pero cuando intento pensar cómo usar estas herramientas para que mis estudiantes realmente construyan conocimiento de manera colaborativa, ahí me siento perdida. No es solo saber usar la tecnología operativamente, es saber qué hacer pedagógicamente con ella para generar aprendizaje significativo".

Esta distinción entre competencias técnicas y pedagógicas emergió como un hallazgo crucial. Los docentes reconocieron que la capacitación institucional tradicionalmente se ha enfocado en el "cómo hacer" operativo (crear un curso virtual, subir recursos, configurar calificaciones), pero ha descuidado el "para qué" y el "por qué" pedagógico. Un profesor de Ingeniería Química señaló: "Los talleres institucionales nos enseñan dónde hacer clic en Moodle, pero nadie nos habla de cómo replantear fundamentalmente nuestras asignaturas para que funcionen realmente en línea. No es lo mismo trasladar mecánicamente una clase presencial a Zoom que diseñar algo pensado específicamente para el entorno virtual".

### 3.2 Barreras institucionales y contextuales: más allá de la infraestructura

Aunque la infraestructura tecnológica fue mencionada como una barrera, especialmente en instituciones públicas ubicadas en zonas rurales, los docentes enfatizaron que las barreras más significativas eran de naturaleza institucional y cultural. Como se muestra en la Tabla 2, el no reconocimiento institucional del trabajo virtual fue la barrera más frecuentemente mencionada.

**Tabla 2.**

Barreras identificadas en la implementación de EVA (N=24)

Tipo de barrera	Menciones (N)	Porcentaje
Falta de reconocimiento institucional del trabajo virtual	20	83.3%
Capacitación docente insuficiente o inadecuada	19	79.2%
Resistencia institucional al cambio metodológico	17	70.8%
Infraestructura tecnológica limitada	16	66.7%

En la Tabla 2 se observa que el dato más revelador es que la barrera más frecuentemente mencionada (83.3%) fue la falta de reconocimiento institucional del trabajo en entornos virtuales. Una profesora de Psicología expresó: "Dedicamos el triple de tiempo a preparar clases virtuales bien diseñadas, a dar retroalimentación personalizada e individualizada en línea, pero institucionalmente se sigue valorando únicamente las horas presenciales de contacto directo. Es como si todo el trabajo virtual fuera completamente invisible para los sistemas de evaluación docente".

### 3.3 Estrategias pedagógicas innovadoras desarrolladas por los docentes

A pesar de las múltiples barreras identificadas, los docentes desarrollaron estrategias creativas y contextualizadas para maximizar el potencial pedagógico de los EVA. Estas estrategias incluyeron:

- Uso de recursos multimedia (videos explicativos cortos, infografías interactivas, podcasts) para facilitar la comprensión de conceptos complejos y atender diferentes estilos de aprendizaje
- Diseño de actividades colaborativas asincrónicas mediante wikis, documentos compartidos y foros estructurados con roles específicos para cada estudiante
- Implementación de evaluación formativa continua mediante foros de discusión reflexivos, cuestionarios adaptativos y retroalimentación audiovisual personalizada
- Creación de comunidades de práctica virtuales donde estudiantes comparten experiencias, recursos y aprendizajes más allá de los contenidos formales del curso
- Gamificación adaptada al contexto ecuatoriano, incorporando elementos lúdicos basados en la cultura local para mantener motivación y engagement

Un ejemplo destacado fue el de un profesor de Biología quien implementó laboratorios virtuales combinados con proyectos de investigación comunitaria. Los estudiantes utilizaban simuladores virtuales para comprender procesos biológicos y simultáneamente documentaban la biodiversidad local de sus comunidades, compartiendo sus hallazgos fotográficos y reflexiones en un blog colaborativo del curso.

### 3.4. Transformación del rol docente en entornos virtuales

Los participantes describieron una transformación profunda en su autopercepción como docentes. El rol tradicional de transmisor unidireccional de conocimiento evolucionó hacia roles múltiples y dinámicos: facilitador de aprendizaje, curador crítico de contenidos digitales, diseñador de experiencias educativas y acompañante de procesos reflexivos. Una profesora de Literatura sintetizó este cambio: "Ya no soy la experta que sabe todo y lo transmite verticalmente. Ahora soy quien diseña cuidadosamente caminos y andamiajes para que ellos construyan su propio aprendizaje, quien selecciona y filtra recursos valiosos en medio del enorme ruido digital, quien pregunta más de lo que responde, quien escucha atentamente sus voces".

Esta transformación no fue automática ni uniforme. Requirió procesos de reflexión crítica, experimentación pedagógica, tolerancia al error y disposición para desaprender prácticas arraigadas. Varios docentes mencionaron la importancia del apoyo entre pares

mediante comunidades docentes virtuales donde compartían experiencias, fracasos y aprendizajes.

#### 4. Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman y amplían comprensiones previas sobre la implementación de EVA en contextos latinoamericanos. La distinción entre competencias técnicas y pedagógicas digitales, identificada como crucial por los participantes, resuena con el marco DigCompEdu (Redecker, 2020) y con estudios recientes que enfatizan la necesidad de ir más allá del "solucionismo tecnológico" en educación (Selwyn, 2021). Los docentes ecuatorianos articulan claramente que saber usar operativamente una plataforma tecnológica no equivale a saber enseñar efectivamente con ella para generar aprendizajes significativos.

La barrera más significativa identificada, el no reconocimiento institucional del trabajo virtual (83.3% de menciones), abre una línea crítica de análisis sobre estructuras y culturas organizacionales universitarias. Esto sugiere que, a pesar del discurso oficial de digitalización educativa, persisten estructuras implícitas que privilegian modalidades presenciales tradicionales. Este hallazgo dialoga con investigaciones que documentan la "invisibilidad" del trabajo digital docente en sistemas de evaluación, promoción y compensación académica (Czerniewicz et al., 2020). El reconocimiento no es solo simbólico; tiene implicaciones materiales concretas en términos de carga laboral reconocida, compensación económica y trayectorias de desarrollo profesional.

Las estrategias pedagógicas innovadoras identificadas demuestran la agencia docente y la capacidad de adaptación creativa ante limitaciones contextuales. Esto contrasta con narrativas simplistas que retratan a los docentes universitarios como inherentemente resistentes al cambio tecnológico. Más bien, los participantes mostraron disposición genuina y creatividad pedagógica, pero enfatizaron la necesidad de condiciones institucionales que posibiliten la innovación sostenible a largo plazo. Este hallazgo se alinea con la teoría del "bricolaje pedagógico" (Kinchin et al., 2020), donde los docentes ensamblan creativamente recursos disponibles de formas novedosas para responder efectivamente a sus contextos específicos.

La transformación del rol docente descrita por los participantes refleja tendencias globales hacia pedagogías más centradas en el estudiante, construcción colaborativa de conocimiento y mediación tecnológica del aprendizaje. Sin embargo, esta transformación profunda no ocurre automáticamente por el simple uso de EVA; requiere reflexión crítica sostenida, experimentación pedagógica con tolerancia al error, y apoyo institucional sistemático. Como señalan García-Peñalvo et al. (2021), la verdadera transformación digital educativa es fundamentalmente una transformación pedagógica, cultural y organizacional, mucho más que meramente tecnológica.

Las limitaciones de este estudio incluyen su naturaleza cualitativa exploratoria, que prioriza profundidad comprensiva sobre generalización estadística, y su enfoque exclusivo en percepciones docentes sin incorporar directamente voces estudiantiles ni análisis de resultados de aprendizaje. Adicionalmente, la muestra estuvo concentrada en tres provincias ecuatorianas (Pichincha, Loja y Azuay), lo que limita la representación de realidades educativas de otras regiones del país, particularmente la Amazonía y zonas rurales costeras.

## 5. Conclusiones

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la experiencia docente con EVA en la educación superior ecuatoriana, revelando complejidades que trascienden dimensiones meramente técnicas o instrumentales. Las voces de los 24 docentes participantes articulan una narrativa donde la tecnología es un medio facilitador, no un fin en sí mismo; donde las barreras principales son de naturaleza institucional, cultural y pedagógica, más que estrictamente técnicas; y donde la innovación pedagógica emerge fundamentalmente de la creatividad docente contextualizada y situada.

Se concluye que el éxito sostenible de los EVA en la educación superior ecuatoriana requiere un enfoque holístico e integrado que incluya programas de desarrollo profesional docente que trasciendan la capacitación técnica superficial e integren dimensiones pedagógicas, reflexivas y críticas sobre tecnología educativa; reconocimiento institucional formal y explícito del trabajo docente en entornos virtuales, reflejado concretamente en sistemas de evaluación docente, cálculo de carga laboral y trayectorias de desarrollo profesional; políticas institucionales que activamente promuevan innovación pedagógica, proporcionen soporte técnico-pedagógico continuo y fomenten comunidades de práctica docente; e investigación educativa continua sobre prácticas efectivas contextualizadas, evitando importaciones acríticas de modelos desarrollados en contextos con realidades muy diferentes.

Los hallazgos sugieren que la implementación efectiva de EVA no es primordialmente un desafío tecnológico, sino fundamentalmente un desafío pedagógico, institucional y cultural que requiere transformaciones profundas en múltiples niveles del sistema educativo superior ecuatoriano.

**Autores de las contribuciones:** Conceptualización, E.D.Q.-O; metodología, I.R.C.-R; análisis formal, J.L.C.-S; investigación, E.D.Q.-O y I.R.C.-R; recursos, J.L.C.-S; redacción del borrador original, E.D.Q.-O; redacción, revisión y edición, E.D.Q.-O y I.R.C.-R; visualización, J.L.C.-S; supervisión, J.L.C.-S. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

**Financiación:** Esta investigación no ha recibido financiación externa.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen el apoyo de la Universidad Agraria del Ecuador y expresan su sincero agradecimiento a todos los estudiantes y docentes participantes, cuyo compromiso y participación fueron fundamentales para el éxito de esta investigación.

**Declaración de disponibilidad de datos:** Los datos están disponibles previa solicitud a los autores correspondientes: [equinto@uagraria.edu.ec](mailto:equinto@uagraria.edu.ec)

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Referencias Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2021). And COVID-19 transformed the educational system: Reflections and experiences to learn. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Chávez, M., & Torres, A. (2021). Competencias digitales docentes en universidades ecuatorianas: Un diagnóstico necesario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e15), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e15.3547>
- Consejo de Educación Superior del Ecuador [CES]. (2022). *Informe de Transformación Digital en Educación Superior Ecuatoriana 2020-2023*. CES.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Czerniewicz, L., Trotter, H., & Haupt, G. (2020). Online teaching in response to student protests and campus shutdowns: Academics' perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0170-1>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. In D. Burgos, A. Tlili, & A. Tabacco (Eds.), *Radical solutions for education in a crisis context: COVID-19 as an opportunity for global learning* (pp. 85-98). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6)
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kinchin, I. M., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., Medland, E., Morley, D., & Winstone, N. (2020). Researcher-led academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1822948>

- Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A., & Gisbert, M. (2020). Blended learning, beyond the classroom. In J. Fombona & D. Caldevilla (Eds.), *Handbook of research on transmedia storytelling and narrative strategies* (pp. 343-365). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4220-8.ch019>
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. E., & Veletsianos, G. (2021). Towards a socio-material approach to online learning in higher education. In R. Ellis & P. Goodyear (Eds.), *The education ecology of universities: Integrating learning, strategy and the academy* (pp. 195-213). Routledge.
- Selwyn, N. (2021). *Ed-tech: The peril and promise of pushbutton pedagogy*. Johns Hopkins University Press.