

# ‘Segundo de pandemia’: ¿prograsa la Universidad española adecuadamente?

Fernando Rodrigo Sauco

[frodrigo@unizar.es](mailto:frodrigo@unizar.es)

*Universidad de Zaragoza. Departamento de Economía Aplicada, Facultad de Economía y Empresa. Gran Vía, 2, 50005–Zaragoza, España.*

*Instituto Universitario de Investigación en Empleo, Sociedad Digital y Sostenibilidad, Universidad de Zaragoza*

Recibido: 22 de julio de 2021  
Aceptado: 14 de septiembre de 2021

---

## Resumen

Los *Encuentros de Economía Pública*, en su edición vigésimo octava (A Coruña, 27 y 28 de mayo de 2021), junto al consejo editor de la revista *e-pública*, organizaron una mesa redonda que buscaba una reflexión general sobre la docencia universitaria en los tiempos del COVID 19. Se pretendía conseguir una mirada poliédrica, y por ello la elección de los participantes buscó la presencia de distintos perfiles: institucionales, jurídicos, docentes, discentes, e investigadores en innovación docente. El presente texto recoge algunas de las opiniones más relevantes mantenidas por dichos participantes, y finaliza con el enunciado de nuevas preguntas con el propósito de continuar esta conversación docente ya en el siguiente curso (“Tercero de pandemia”).

**Palabras clave:** docencia, pandemia, innovaciones educativas, mesa redonda

**Códigos JEL:** A20, A22

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Los *Encuentros de Economía Pública* (EEP), foro de referencia para muchos investigadores (no solo nacionales) que trabajan en los diversos campos de la economía pública, ofrecen en sus ediciones (en concreto, desde la vigésima, celebrada en Sevilla, en 2013) una sesión para la presentación y discusión de trabajos focalizados en la innovación y mejora docente en este ámbito de conocimiento.

Esta sesión suele ser promovida y coordinada por el comité científico de los EEP y los editores de la revista *e-pública*. En la edición de los EEP de este año (la vigésimo octava, con sede en A Coruña, y celebrada durante el 27 y 28 de mayo), ambos grupos promotores consideraron que, dadas las particularidades y condiciones con las que se ha desarrollado el curso académico 2020-2021, y también el final del curso anterior, sería apropiado hacer un alto en el camino, y sustituir la sesión de presentación de trabajos docentes, por una mesa redonda

cuyo objetivo fundamental fuera ofrecer opiniones razonadas y discusión sobre las (¿nuevas?) experiencias de enseñanza-aprendizaje observadas en las aulas universitarias (y fuera de ellas) a partir del 16 de marzo de 2020 (primer día lectivo en que las universidades españolas se vieron afectadas por la declaración del estado de alarma en nuestro país a causa de la situación de emergencia de salud pública ocasionada por el COVID-19 -Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo-).

Los casi quince meses transcurridos posibilitaban contar ya con la perspectiva suficiente para ofrecer una valoración argumentada. Ciertamente, ya ha habido ocasión de contar con trabajos publicados, tanto de ámbito nacional como internacional, que han elaborado cuestionarios dirigidos a distintos agentes universitarios para tratar de detectar y cuantificar los primeros efectos de la pandemia sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos.

Por ejemplo, en un contexto nacional, la Universidad de Salamanca (2020) ha publicado un informe sobre el impacto académico de la COVID-19 en esta institución. En este informe, elaborado en julio de 2020, y basado en la explotación de un cuestionario dirigido a estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios, se constata que el 45% de los profesores tuvo dificultades para adaptarse al sistema de docencia no presencial. En el caso de los estudiantes, el 39,7% aseguraba que los contenidos teóricos se habían asimilado en menor medida que si la docencia hubiera sido presencial, y este porcentaje alcanzaba el 52,8% para los contenidos prácticos. A su vez, solo el 26,8% de los estudiantes consideraba que los docentes tenían la competencia digital necesaria para impartir clases no presenciales. Por último, en esta encuesta se señalaba que al 48,6% de los estudiantes les había generado angustia y/o estrés la adaptación a la docencia no presencial<sup>1</sup>.

En un ámbito ahora internacional, el trabajo de Jager *et al.* (2021) detalla la elaboración de una encuesta (*Global COVID-19 Student Survey*) dirigida a estudiantes de 28 universidades de Estados Unidos, Australia, Austria, Italia, México, Suecia y España, que se lanzó en abril de 2020. La encuesta atendía a tres cuestiones principales: la descripción y valoración de la situación académica creada por la pandemia; la descripción y valoración de la situación de salud y la percepción individual de bienestar; por último, la descripción de la percepción de los efectos pandémicos sobre el futuro laboral de los estudiantes. De forma muy resumida, este trabajo señala los importantes efectos de la pandemia en la pérdida de oportunidades laborales (en forma de prácticas universitarias o de contratos temporales), cuestión esta especialmente apuntada por los estudiantes españoles (el 58% de ellos asegura haber sufrido la cancelación de una oferta de empleo, y aproximadamente el 50% haber perdido una oportunidad de realizar prácticas laborales). Otra cuestión relevante apuntada es que, en buena parte de los países donde se ha realizado la encuesta, los estudiantes afirman tener un alto grado de incertidumbre por la continuidad de sus estudios en los cursos venideros.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que ya existía cierta evidencia empírica y que la vivencia de la pandemia también era lo suficientemente extensa, en la organización previa de la mesa se insistió en la conveniencia de alejar su orientación y discurso del que pudiera darse en un ‘grupo de terapia compartida’, y dar lugar, por el contrario, a un debate reflexivo con aportaciones meditadas previamente. Para ello, se trabajó con bastante antelación en la búsqueda de personas que aseguraran miradas diversas, experiencia acumulada, y acreditada capacidad analítica y de prospección.

De forma concreta, los participantes de la mesa fueron los siguientes (se detallan algunos de los apartados de sus *curriculum vitae* que ameritaban la invitación realizada para formar parte de la misma):

-Ana Isabel Allueva (A.A.), actual vicerrectora de Educación Digital y Formación Permanente de la Universidad de Zaragoza.

-Amelia Díaz (A.D.), profesora titular de la Universidad de Barcelona, exvicerrectora de Ordenación Académica y Calidad de la Universidad de Barcelona (2016-2020). También fue secretaria ejecutiva de la Sectorial de Docencia de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en el periodo 2018-2020<sup>2</sup>.

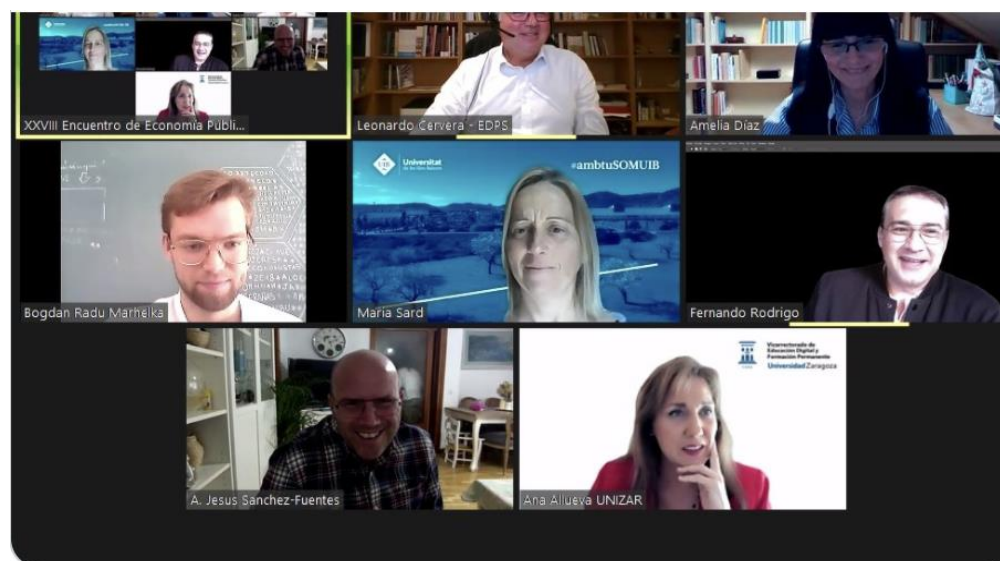
-Leonardo Cervera (L.C.), director del European Data Protection Supervisor (el cometido de este organismo es supervisar el tratamiento de los datos personales por parte de la administración de la UE, a fin de garantizar el cumplimiento de las normas de protección de la intimidad).

-María Sard (M.S.), profesora titular de la Universidad de las Islas Baleares, con una amplia participación en proyectos de innovación docente y autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la docencia en economía.

-Bogdan Radu Marhelka (R.M.), exalumno del grado en Economía y del máster de Dirección Estratégica y Marketing de la Universidad de Zaragoza, con amplia experiencia en delegación/representación de alumnos.

El redactor de este manuscrito hizo el papel de moderador de la mesa, contando a su vez con la colaboración técnica de Antonio Jesús Sánchez, editor de la revista **e-pública**, ya que la mesa se desarrolló en formato virtual por medio de *Zoom* (<https://zoom.us>), herramienta de videoconferencia utilizada habitualmente en el ámbito docente (ver Imagen 1)<sup>3</sup>.

**Imagen 1. Captura de pantalla de un momento puntual de la mesa redonda**



Fuente: Díaz Roldán, M.C.

## 2. EL DESARROLLO DE LA MESA REDONDA

### 2.1. LA METODOLOGÍA Y CONTENIDOS PROPUESTOS A LOS PARTICIPANTES EN LA MESA

A la hora de describir la metodología que se siguió en la mesa redonda, cabe señalar, en primer lugar, que el moderador utilizó la ronda inicial de preguntas a los participantes para, simultáneamente, subrayar algunos hitos de sus trayectorias académicas, haciendo especial hincapié en sus méritos docentes. Las preguntas de esta ronda inicial aparecen listadas en la Tabla 1, y su contenido concreto atendía al perfil profesional/académico particular de los distintos participantes.

Tras esta primera ronda de intervenciones, se formularon, de forma consecutiva, un conjunto de preguntas para que fueran respondidas, ya de forma indistinta, por los participantes. Estas preguntas aparecen incluidas en la Tabla 2. No todas las preguntas pudieron ser finalmente formuladas ya que había un tiempo comprometido con la organización del encuentro para el desarrollo de este evento (en concreto, se acordó una duración de 90 minutos).

Por último, en el *chat* de la aplicación, los participantes del encuentro que asistieron virtualmente a este evento podían ir dejando por escrito sus preguntas y comentarios, con el objeto de hacer una selección y lectura de estas intervenciones al final del mismo y, en su caso, poder dar lugar a un debate final con los miembros de la mesa.

### 2.2. EL DESARROLLO DE LA MESA: COMENTARIOS DESTACADOS

En adelante, se recogen algunos de los comentarios de los participantes de la mesa (en algún caso, también se había facilitado a los organizadores una respuesta previa por escrito a las distintas preguntas de las Tablas 1 y 2)<sup>4</sup>. Para agilizar la presentación de los citados comentarios, los mismos van a ser incluidos sin indicar la persona concreta que los enunció, y sin seguir el orden temporal en el que fueron apareciendo.

En primer lugar, se subraya la (en general) animosa actitud del personal universitario (docente, o no) a la hora de hacer frente a una situación de emergencia educativa como la que se inició a mediados de marzo de 2020. Se ha subrayado, de forma suficiente, el papel de determinados colectivos, particularmente el sanitario, pero ha habido otros ámbitos profesionales, como el educativo, donde, y salvando las distancias, también se ha concentrado un esfuerzo notable e inmediato, que permitió la finalización del curso 2020-21. De forma concreta, la Universidad española no paró ni un solo día, y los estudiantes de grados y posgrados pudieron cumplir con sus objetivos académicos anuales.

Para que este cometido llegara a buen puerto el papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones (en adelante, TIC) ha sido claramente decisivo. La dotación técnica de los distintos espacios universitarios ha sido ampliada (con nuevos equipamientos auxiliares para la oferta de clases en *streaming*, mejoras en las redes de telecomunicaciones, compras masivas de *software* y *hardware*, o mejoras en las condiciones acústicas de las aulas), ha habido una contratación significativa de nuevos técnicos en TIC y audiovisuales, y se ha intentado facilitar el paso del personal al teletrabajo. La inversión económica ha sido notable, y, en este sentido, la emergencia sanitaria ha sido un acelerador de cambios (también) en el mundo universitario.

**Tabla 1. Los contenidos propuestos inicialmente a los participantes en la mesa redonda (preguntas individuales)**

- 1.-(Para A.A.): ¿estaba la Universidad española preparada para lo que iba a ocurrir el 16 de marzo de 2020? ¿Había siquiera un incipiente plan (real) de digitalización de la universidad en esa fecha? ¿O había más bien distintos grados de desarrollo de esa digitalización dependiendo de la comunidad autónoma/institución de pertenencia?
- 2.-(Para A.D.): ¿ha podido ser la pandemia un caballo de Troya para que la pandemia propicie que la industria de contenidos/plataformas/herramientas TIC/software tenga un papel cada vez más protagonista en las metodologías, contenidos, sistemas de evaluación que vamos a seguir en la educación superior en la próxima década?
- 3.-(Para L.C.): ¿somos conscientes/conocedores los distintos usuarios de las plataformas docentes virtuales de que existe un conjunto de derechos de protección de datos, privacidad, protección de la propiedad intelectual, y de uso de logos de identidad corporativa, que hay que respetar cuando actuamos en dichas plataformas? ¿Somos conscientes de las consecuencias de su vulneración?
- 4.-(Para M.S.): ¿la pandemia ha agrandado la brecha digital y de innovación docente ya existente entre el profesorado previamente? ¿Qué decirle a un profesor que se niega a cambiar su metodología docente, basada en la clase magistral tradicional, porque él trabaja para una universidad presencial?
- 5.-(Para R.M.): ¿se ha tenido en cuenta el interés/respuesta de los alumnos a la hora de diseñar los contenidos/actividades/prácticas/evaluaciones en la docencia online efectuada tras el inicio de la pandemia? ¿Se tiene en cuenta (y cómo, en su caso) la opinión/valoración del alumno para revisar lo que funciona y no funciona dentro de la nueva oferta de enseñanza/aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia.

Pero, quizás, esta respuesta material haya sido lo más fácil de acometer. En la mesa se señala, al mismo tiempo, la necesidad de que la Universidad española acometa planes estratégicos que contemplen la digitalización como un vector que afecte de forma integral a su modelo organizativo. Por lo tanto, una digitalización que no solo implique la adaptación de las aulas o de los contenidos impartidos, sino también su inclusión global en la gestión de los procedimientos administrativos (buscando una mayor eficiencia y simplificación de los mismos), su uso para el seguimiento personalizado del aprendizaje, la introducción en el mismo del *machine learning* (o aprendizaje automático), o de la inteligencia artificial, o la oferta de una formación continua, actualizada y de calidad en el uso de las TIC para todos los agentes implicados<sup>5</sup>.

Una cuestión derivada de este uso mucho más intensivo de las TIC es la de su dimensión legal: el respeto o no por los derechos de propiedad intelectual de los contenidos compartidos por medio de las mismas, y la también posible vulneración de derechos vinculados a la privacidad de las personas. En este ámbito, se reconoce que la situación de emergencia educativa ha llevado a la adopción de algunas medidas precipitadas (y no siempre coordinadas) que ha tenido como efecto colateral la aparición de prácticas que, en ocasiones, han podido vulnerar ambos tipos de derechos. Además, este tipo de irregularidades no parece haber contado con la vigilancia debida por parte de los poderes públicos, más preocupados en

hacer frente a otro tipo de necesidades urgentes. En cualquier caso, esta es una cuestión pendiente.

### Tabla 2. Los contenidos propuestos a los participantes en la mesa redonda para su discusión compartida

---

¿La docencia *online* ensayada ha venido para quedarse? ¿Ha sido una experiencia necesaria pero pasajera? ¿Avanzamos hacia un modelo dual, o uno en que lo virtual tiene un protagonismo creciente, o uno en que las universidades se especializan en formatos básicamente presenciales, o básicamente virtuales?

¿Explicar un *powerpoint* con el uso de *Meet* es la nueva docencia virtual? ¿Hemos trasladado el modelo de clase magistral a una pantalla? ¿Hemos incurrido en una práctica de ‘gatopardismo’? (‘Cambiar todo para que nada cambie’)

¿Cómo os imagináis un aula-tipo y una clase-tipo universitaria dentro de 10 años?

¿Qué competencias básicas/profesionales puede potenciar la enseñanza virtual? ¿Cuáles puede debilitar?

¿Cómo se puede potenciar la interacción profesor-alumno, o entre alumnos, en un formato como es un campus virtual donde la socialización presencial se ve dificultada?

Tener una oferta docente virtual permanente y de calidad, ¿puede ayudar a que llegue a la universidad española otro tipo de perfil de alumno?

¿Los *edu-tubers/influencers*/foros educativos son un aliado, o introducen más ruido de fondo? (en el mercado fenicio que es internet, se pueden difundir también *fake news* de contenidos educativos digitales -difundiendo errores, o resultados generales que siempre deberían interpretarse dentro de un contexto-, e incluso prácticas/ofertas éticamente reprochables: venta de TFG’s, trabajos, exámenes resueltos, etc.)

¿Qué mecanismos concretos deberían generalizarse en la Universidad española para premiar a los entornos docentes más dinámicos, innovadores y efectivos desde el punto de vista del aprendizaje?

¿Cómo podemos evaluar de forma precisa y rigurosa si las TIC favorecen o no el aprendizaje del alumno? Cuando evaluamos estas TIC, ¿no nos centramos más en valorar su mero uso (valoración de medios) que en valorar cómo varía el éxito docente por su uso (valoración de resultados)?

¿Qué estamos aprovechando de estas TIC? ¿Qué estamos desaprovechando?

¿Cómo tenemos que adaptar nuestra evaluación del aprendizaje para integrar/utilizar correctamente estas tecnologías? En consecuencia, ¿debe ser la evaluación definitivamente continua? Y también, ¿qué NO es una evaluación continua?

¿Deben estar todos los contenidos/materiales docentes a disposición de los alumnos en todo momento y desde el primer día de clase? Relacionado con lo anterior, ¿estáis de acuerdo con la siguiente frase: ‘En la enseñanza *online* cada alumno evoluciona en su aprendizaje de manera individual, no siguiendo el ritmo que marca el profesor (como ocurre en la enseñanza profesional clásica)’?

¿Qué papel debe tener las competencias memorísticas en los tiempos de las memorias portátiles de 1 Tb?

---

Fuente: Elaboración propia.

La Universidad española, y como un ejemplo concreto de esta vertiente legal, es una gran depositaria de datos privados, que se acumulan exponencialmente por el uso generalizado de las TIC y por la frecuente interacción electrónica entre los distintos agentes implicados. En

consecuencia, se debe profundizar en la creación/modificación (y asunción efectiva) de reglas que limiten la duración y el modo en que pueden almacenarse los datos sensibles generados en los procesos educativos<sup>6</sup>.

También se apunta a que una gran parte de las universidades españolas tenían ya antes de la pandemia una estructura de campus virtuales muy sólida y con años de experiencia. Además, el contacto más directo con la industria privada de contenidos/tecnologías/herramientas educativas en los últimos años ha sido sobre todo para poder aplicar las plataformas que han permitido, de forma efectiva, el formato virtual de las clases y que los estudiantes pudieran acceder a las mismas (Zoom, BB Collaborate, Meet, u otras herramientas).

Se constata en la mesa que dicha oferta privada ha sido una gran facilitadora de la tarea docente y del acceso virtual de los estudiantes, y, al mismo tiempo, no parece que haya condicionado ni los contenidos impartidos, ni las formas de evaluar. Es más, en muchos casos incluso han puesto a disposición de la comunidad universitaria de forma gratuita (temporalmente) recursos y software de precios muy elevados.

Como se ha mencionado, las universidades han dedicado una parte importante de sus fondos a acondicionar instalaciones, velando por la seguridad de los campus y ayudando al estudiantado con dificultades tecnológicas. En esa tarea, sin duda ha intervenido parte de esa industria, haciendo lógicamente su negocio, pero sin interferir en ningún momento (‘la relación entre esta industria y las universidades, por lo menos en este periodo de pandemia, ha sido un twin-win’).

Otra cuestión subrayada y reiterada es la de que la reanudación de las actividades presenciales debe verse como una oportunidad para repensar y, si es posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los aspectos positivos que el uso intensivo de la tecnología haya podido incorporar. En todo caso, es posible que en las universidades surjan actualmente dudas acerca de la necesidad de volver completamente a la presencialidad a partir de la experiencia vivida en estos meses. Lograr el equilibrio en este sentido será esencial. La crisis generada por la COVID-19 plantea un desafío a las universidades que no será solamente el de combinar lo presencial con lo digital, sino dar otro significado a la presencialidad, y conseguir que lo virtual esté al servicio de lo presencial. Sobre este asunto, se abundará en la sección posterior.

Sin olvidar que, al mismo tiempo, probablemente se ha dado un problema semántico con el uso del término de enseñanza online: se ha confundido, en no pocas ocasiones, el ‘dar clases en casa’ (a veces, grabando vídeos caseros en los que un profesor dictaba sus clases, quizás, con el apoyo de un powerpoint), con ofrecer auténticos cursos virtuales que cumplan estándares de calidad, combinando de forma eficaz muy variadas herramientas, procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Y como otro exceso, percibido en ocasiones, ha podido existir la tentación de ‘virtualizar’ la enseñanza para rebajar las exigencias con las que se imparten las clases en el aula (si los contenidos ya están disponibles en el formato virtual de forma permanente, la responsabilidad del aprendizaje del alumno se transfiere a ese ámbito exclusivamente individual).

Al mismo tiempo, también hay ciertas evidencias de que, en algunos casos concretos se ha hecho un uso perverso de las TIC, dando una valoración positiva intrínseca al mero hecho

de utilizarlas (y sin hacerse muchas preguntas de los efectos derivados sobre el aprendizaje), y una valoración negativa (consecuente) a no hacerlo. Se ha ‘sacralizado’ su uso, olvidando su papel de medio para la consecución de un fin educativo superior.

Si algo también ha quedado patente durante estos meses, es que el contacto directo entre profesor y estudiante es un activo intangible revalorizado. El profesor requiere del *feedback* natural, frecuente, e instantáneo del alumno para constatar la eficacia de sus enseñanzas, y, de forma consecuente, revisar las mismas. Y el alumno requiere de la cercanía del docente para afianzar y consolidar su aprendizaje. En este sentido, quizás los alumnos de los primeros cursos de los distintos grados hayan sido los que durante los meses de confinamiento más estricto (últimos meses del curso 2020-21) se vieran más perjudicados por la interrupción de las clases presenciales y, a su vez, los más beneficiados por la recuperación generalizada de la enseñanza en las aulas en el curso 2021-22.

Otro debate de interés fue el que surgió cuando se preguntó por las competencias concretas que quedaban reforzadas o debilitadas con el uso intensivo de métodos docentes virtuales. La opinión de alguno de los participantes era la de que ningún tipo de enseñanza, siempre que estuviera bien diseñada y ejecutada, debilitaba ningún tipo de competencia básica y/o profesional.

No obstante, y lógicamente, la enseñanza virtual potencia el uso y aprendizaje de los mecanismos de búsqueda y de tratamiento de la información y de comunicación online. En este sentido, el formato virtual permanente posibilita una interacción distinta entre profesor y alumnos, y entre los alumnos entre sí. Esta interacción puede ser incluso más personalizada e intensa porque algunos estudiantes preguntan mucho más virtualmente que cuando están presentes físicamente en el aula, potenciando de esta forma sus habilidades comunicativas y de exposición argumental.

Y quizás otra de las enseñanzas del uso intenso de las herramientas virtuales en los últimos meses es el ‘(re)descubrimiento’ de la heterogeneidad de estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. Hay alumnos que se sienten más cómodos con los formatos tradicionales; otros que disponen de la madurez suficiente para llevar a cabo un aprendizaje asíncrono y completamente autónomo; otros que aprovechan mejor la información si viene editada en contenidos multimedia; etc. Pues bien, la panoplia de herramientas que permiten los campus virtuales debería aprovecharse para adaptarse de una forma más personalizada a estos perfiles distintos del alumnado, y para hacer, a la vez, un seguimiento del uso de esas herramientas.

En cuanto a cómo evaluar o no a los estudiantes, se señaló la conveniencia de generalizar en la Universidad española una auténtica evaluación continua. Sobre dicha evaluación, se recalcó en diversas intervenciones lo que no se puede calificar como continua. Evaluación continua no equivale simplemente a una acumulación de pruebas, o a una liberación de la materia a valorar por medio de exámenes parciales. La continuidad exige, sin embargo, una retroalimentación constante al alumno del porqué de las valoraciones obtenidas, pues esta metodología debe ser decididamente formativa. Exige, por lo tanto, una dedicación personalizada al alumno. En consecuencia, es una evaluación ‘cara’ en cuanto al consumo exigido de recursos docentes.

En este sentido, se apuntó a que determinados procesos de seguimiento del trabajo de los alumnos en los campus virtuales (intervenciones en foros, entradas y salidas a herramientas, número de respuestas a comentarios, número de seguidores de determinados alumnos, creación de salas virtuales de tamaño reducido, etc.), permiten cierta automatización



de datos que puede facilitar algo la puesta en marcha y el mantenimiento de esta evaluación continua<sup>7</sup>.

Finalmente, ocupó a los participantes de la mesa una cuestión persistente (y todavía no resuelta satisfactoriamente por la Universidad española): la de cómo incentivar el uso de las mejores prácticas docentes y, a la vez, cómo premiar a los mejores docentes universitarios. De forma inmediata, surgió un debate acerca del estado actual del programa DOCENTIA<sup>8</sup>, impulsado por la ANECA, puesto en marcha en 2007, y que busca apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario en coordinación con las agencias autonómicas. Sin menoscabo de la dificultad que existe para objetivar algunas dimensiones de la actividad docente universitaria, enunciada por varios participantes de la mesa, alguna de las personas mostraba y argumentaba su falta de optimismo con el desarrollo futuro del programa, a la luz de lo conseguido con el mismo hasta la fecha.

No obstante, también se hizo mención del espacio que tienen las propias universidades para incluir, dentro de la discrecionalidad que posibilita la legislación vigente, criterios específicos de calidad docente en los concursos internos de contratación/acceso de sus profesores, para introducir así incentivos adicionales que promuevan la mejora docente continua entre la profesión.

### **3. ASUNTOS Y REFLEXIONES PENDIENTES PARA ‘TERCERO DE PANDEMIA’**

En esta sección, a modo de ‘tercer tiempo’ de la mesa redonda, se sugieren al lector nuevos hilos de conversación e interrogantes que, bien por un compromiso temporal, bien por que surgieron a posteriori, no aparecieron en el desarrollo de la sesión, pero que, sin duda, podrían aparecer en una conversación entre docentes (y discentes) inquietos, por ejemplo, ante el inicio del nuevo curso 2021-2022 (ya, ‘tercero de pandemia’).

En primer lugar, y poniendo el foco en lo que ya se conoce como ‘modelo híbrido de enseñanza’ (*blended*, en la jerga interna), y que puede reflejar la oferta vigente habitual de enseñanza/aprendizaje de las universidades tradicionales (un ‘combinado’ de clases teóricas y prácticas y una oferta adicional de contenidos de las distintas asignaturas y herramientas de comunicación en los campus virtuales, con diversas ‘medidas de mezcla’), una pregunta inmediata sería: ¿hay alguien en el sistema universitario español que esté pensando ya en lo que debe irse y en lo que debe quedarse de este modelo a la luz de la experiencia reciente, ofreciendo, a la vez, argumentos objetivos para orientar estos cambios?

Por expresarlo en otros términos, la Universidad española requiere de la implantación de una evaluación sistemática de las diversas metodologías/herramientas/tecnologías/utilizadas frecuentemente en las diversas asignaturas, haciendo uso para ello del arsenal de instrumentos cualitativos y cuantitativos (métodos estadísticos) con el que se trabaja en muchos ámbitos investigadores, adaptando a su vez cada técnica/instrumento de evaluación al contexto concreto donde se imparte cada materia.

Como se ha mencionado anteriormente, la Universidad española es, al menos potencialmente, una gran generadora y depositaria de datos. Queda la duda de si sabemos muy bien qué hacer con ellos. Ya hay casos ejemplares, y no solo de entidades privadas, que nos pueden guiar en cómo recoger, procesar y explotar esos datos para, por ejemplo, ofrecer a

nuestros alumnos unos itinerarios más personalizados y efectivos con los que puedan conseguir sus objetivos de aprendizaje.

Pues bien, ¿alguien podría dar un paso ulterior para analizar en términos estadísticos (a partir del *big data* potencialmente disponible) cómo aprenden nuestros alumnos, y cómo la heterogeneidad de aprendizajes puede configurar trayectorias más o menos exitosas?<sup>9</sup>. Ver qué funciona mejor, comparar esos resultados con los de otros años, o con los de otros grupos, e incorporar estas mejoras significativas en las nuevas guías docentes.

Quizás sea una opinión muy personal, pero mi percepción es que el análisis riguroso de estos aprendizajes diversos sigue siendo una caja negra en nuestra actividad docente. Queramos o no reconocerlo, nuestra labor escrutadora de los datos obtenidos, se limita por ahora, y en el mejor de los casos, al análisis de los resultados de los alumnos (es decir, de sus tasas de éxito, de evaluación, de rendimiento, o de graduación). Formamos parte de una industria que evalúa más a su cliente (haciéndole enteramente responsable de sus resultados) que a los inputs y procesos docentes que le ofrecemos para satisfacer sus necesidades. Es decir, apartamos la evaluación del cómo enseñamos, lo que no deja de ser una ‘especificidad productiva’ un tanto singular, ya que es difícil encontrar otro proveedor de bienes y servicios que se limite a valorar a su cliente.

Pasando a otro orden de cosas, en la comunidad universitaria, como en muchos otros ámbitos sociales, hay indicios de un cansancio físico y mental por el sobreesfuerzo continuado. La incertidumbre ha llevado a planificar y ejecutar estrategias alternativas de docencia presencial, semipresencial y virtual, en ocasiones, con un escaso plazo temporal. Incluso, es posible que se hayan dado cambios, quizás imperceptibles de forma inmediata, en los modelos de relación entre profesores, un colectivo que no se caracteriza por su trabajo en equipo, al menos, en el ámbito estrictamente docente. Es evidente que la pandemia ha potenciado el aislamiento.

La pregunta consecuente es: ¿cuáles pueden ser las consecuencias, también académicas, a corto y medio plazo de esta fatiga pandémica? Por apuntar algún dato objetivo relacionado con esta preocupación, de la lectura de un muy reciente informe de la Universidad Complutense de Madrid y Grupo 5 sobre el impacto psicológico de la COVID19 (este estudio analiza una encuesta dinámica y longitudinal, por lo tanto, en el informe existe un seguimiento de las respuestas de las mismas personas seleccionadas en las primeras semanas de pandemia), se desprende que las personas más jóvenes (18 a 30 años) son las que siguen mostrando, con el paso del tiempo, una mayor sintomatología depresiva y de ansiedad, así como la sensación de una mayor soledad<sup>10</sup>. En CANAE (2021), también se muestra evidencia empírica al respecto al recoger que la salud mental es la principal preocupación para el 65,3% de los universitarios encuestados (encuesta realizada entre el 8 y el 16 de febrero de 2021).

Y si atendemos específicamente al colectivo docente, el trabajo de Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) también constata la acumulación de estrés por parte del profesorado (en este caso, por medio del análisis de un cuestionario clínico estandarizado, remitido y contestado por profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en septiembre de 2020): el 32,2% de los encuestados tuvieron síntomas de depresión, el 49,9% de ansiedad, y el 50,6% de estrés. Se señala en esta investigación que la situación de incertidumbre prolongada y la sobrecarga de trabajo sean probablemente los factores más explicativos de las anteriores cifras.

Otra posible pregunta que surge es la de si los egresados durante la pandemia van a contar o no con una desventaja comparativa a la hora de incorporarse al mercado de trabajo,

y, de forma consecuente, si esa desventaja podría tener efectos más o menos permanentes en sus trayectorias profesionales. Una observación inmediata es la de que, con el que se inicia en septiembre de 2021, ya van a ser tres los cursos académicos afectados por la pandemia. En la práctica, esto supone para algunos estudiantes más de la mitad de la duración de un grado. La dificultad en el desarrollo de las prácticas curriculares o extracurriculares, la interacción debilitada con los profesores, o la socialización menor con el resto de sus compañeros, son algunas de las cuestiones que hacen preguntarse por la influencia de estos factores en el desarrollo profesional de las promociones afectadas<sup>11</sup>. Nuevamente, sería deseable que algún responsable/agencia/órgano universitario estuviera atento a este tipo de consideraciones de empleabilidad para hacer un diagnóstico de los posibles problemas que se pudieran detectar, y, en consecuencia, ofrecer medidas correctoras o paliativas.

Finalmente, y siguiendo con esta conexión de la Universidad española con el ámbito laboral, otra cuestión que la disrupción pandémica ha evidenciado es que el aprendizaje a lo largo de la vida es, sí o sí, un presupuesto esencial para cualquier profesional. Pues bien, ¿este nicho docente tan solo va a ser atendido y aprovechado por algunas entidades privadas (en particular, las escuelas de negocio)?

Las universidades presenciales han de hacer una reflexión profunda sobre si, teniendo en cuenta la experiencia adquirida durante estos meses, se quiere apostar de forma estratégica y decidida por esta oferta educativa especializada que requiere posiblemente del uso de metodologías más flexibles, y menos uniformes, que las hasta ahora aplicadas, y, por lo tanto, adaptadas a las preferencias y necesidades profesionales individuales.

Concluimos. Tras este ‘segundo curso de pandemia’, y quizás como corolario de todo lo expuesto anteriormente, se deduzca que quizás hemos hecho lo más fácil y urgente: adaptar clases y adoptar nuevas tecnologías para conseguir que los estudiantes de grado y postgrado siguieran con sus estudios. Pero sigue pendiente un reto necesario desde hace muchos años para la Universidad española: pensar y, en consecuencia, decidir, qué enseñamos, cómo lo hacemos, y para quién lo hacemos. En cualquier caso, tomar esas decisiones en ausencia de datos empíricos que las apoyen, como ha sido tan frecuente en las reformas pasadas, no parece un buen camino a seguir. Especialmente, en una época como la actual donde los analistas y decisores públicos ya pueden superar las limitaciones diagnósticas inherentes a la sola disponibilidad de *small data*.

## Notas

<sup>1</sup> En el *Informe CYD 2019*, publicado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo en 2020, se puede encontrar un interesante apartado en el que ocho estudiantes, seleccionados para participar en el *Programa Mentores CYD 2020* (promovido por la misma fundación), aportan sus percepciones personales acerca de cuáles creen que han sido los efectos del coronavirus sobre la docencia universitaria y, por ende, sobre sus expectativas profesionales.

<sup>2</sup> Amelia Díaz fue también miembro del grupo de trabajo del Ministerio de Universidades-CRUE para determinar los cambios necesarios para afrontar la docencia no presencial en el curso 2020-2021. A su vez, la docencia de Amelia Díaz ha estado normalmente vinculada a asignaturas de Economía Pública y Fiscalidad y ha participado en grupos de innovación docente en el ámbito de la Hacienda Autonómica y Local. Esta dedicación docente de Amelia Díaz aseguraba que el perfil académico de Economía Pública estuviera suficientemente representado en la mesa. Este era, sin duda, otro de los objetivos perseguido por los organizadores.

<sup>3</sup> De forma concreta, la mesa redonda se celebró el 27 de mayo de 2021, a las 17:15h.

<sup>4</sup> Se ha de señalar que, con algunos días de antelación, se facilitó a los participantes de la mesa el listado de las preguntas que aparecen en las **Tablas 1 y 2**, con el objeto de que pudieran preparar sus intervenciones de forma adecuada.

<sup>5</sup> Para obtener un planteamiento general de los ámbitos concretos que deberían verse afectados por un proceso integral de digitalización en la Universidad española puede consultarse CRUE-TIC (2017). En esta publicación se argumenta que la transformación digital universitaria debe entenderse como un cambio cultural necesario que implique a todos los ámbitos posibles: gerencias, consejos y equipos de dirección, centros, departamentos, grupos de investigación y de innovación docente, personal de administración y servicios, alumnado, etc. El objetivo último de esta transformación es la de hacer un mayor uso de la tecnología para mejorar la experiencia de los empleados, proveedores, usuarios, financiadores y colaboradores y resto de grupos de interés de la organización.

<sup>6</sup> En Arenas (2021), se puede encontrar una guía que ofrece criterios y procedimientos para la protección de los datos en las universidades españolas.

<sup>7</sup> Una muy interesante reflexión acerca de las posibilidades del *Big Data* como herramienta de análisis para la mejora de los procesos educativos se puede encontrar en Mayer-Schönberger y Cukier (2018).

<sup>8</sup> La información actualizada del desarrollo de este programa puede consultarse en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>. Según datos de la ANECA, en la actualidad, más del 90% de las universidades españolas participan en este programa, en distintas fases del mismo.

<sup>9</sup> Por ejemplo, la Khan Academy es un sitio web que ofrece educación gratuita a nivel mundial por medio de un aprendizaje electrónico que utiliza simultáneamente vídeos instructivos, ejercicios de práctica e itinerarios de enseñanza personalizados. Los responsables de los distintos cursos ofrecidos cuentan con un mapa de calor que identifica el desempeño general de toda una clase, pero también el de cada individuo, detallando el número de problemas resueltos, el porcentaje de aciertos, las ayudas o 'pistas' que necesitó el alumno, y cuáles funcionaron mejor. Este cúmulo de información registrada por la plataforma sirve, entre otras cosas, para determinar estadísticamente cuál es la secuencia de contenidos más apropiada y cómo debe cambiar la misma antes perfiles distintos de los alumnos.

<sup>10</sup> Un resumen del mismo se puede consultar en: <https://www.ucm.es/estudio-universidad-complutense-grupo-5-impacto-psicologico-covid19>.

<sup>11</sup> En Hernández y Pérez (2019) se recoge un análisis exhaustivo y un conjunto de recomendaciones sobre la empleabilidad y realización profesional de los egresados del sistema universitario español en el escenario laboral previo a la pandemia y, de forma más concreta, sobre la contribución de las prácticas externas a dicha empleabilidad.

## Agradecimientos

El autor desea agradecer a los participantes de la mesa redonda del *XXVIII Encuentro de Economía Pública* su colaboración continua y generosa actitud, tanto para que la misma se pudiera llevar a cabo, como para posibilitar la redacción de este manuscrito. También agradece a los editores de la revista y a un par de revisores anónimos sus acertadas sugerencias que han contribuido, sin duda, a la mejora del texto.

## REFERENCIAS

Arenas. M. (coord.) (2021). *Guía sobre la protección de datos personales en el ámbito universitario en tiempos del COVID-19*. CRUE, Universidades Españolas-Secretarías Generales.

- CANAE (2021). *Estudiantes en Pandemia. Informe 2020/2021 sobre educación y participación desde la perspectiva estudiantil*. Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes.
- CRUE-TIC (2017). *TIC 360°. Transformación digital en la Universidad*. CRUE, Grupo de Trabajo de Directores TI.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2020): *Informe CYD 2019*.
- Hernández, J. y J.A. Pérez (dirs.) (2019). *La Universidad Española en Cifras. 2017-2018*. CRUE-Universidades Españolas.
- Jaeger, D. A., J. Arellano-Bover, K. Karbownik, M. Martínez-Matute, J. Nunley, A. Seals *et al.* (2021): 'The Global COVID-19 Student Survey: First Wave Results, *IZA Institute of Labor Economics Discussion Paper Series*, no 14419.
- Mayer-Schönberger, V. y K, Cukier (2018). *Aprender con Big Data*. Madrid: Turner.
- Ozamiz-Etxebarria, N., M. Dosil, N. Idoiaga y N. Berasategi (2021), 'Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19'. *Revista Española de Salud Pública*, 95, pp. 1-8.
- Universidad de Salamanca, Unidad de Evaluación de la Calidad (2020): *Informe encuesta sobre el impacto académico de la COVID-19 en la Universidad de Salamanca*.

### **Second year of Pandemic: is the Spanish university progressing adequately?**

#### **Abstract**

The XXVIII Meeting on Public Economics, (A Coruña, May 27 and 28, 2021), together with the editorial board of the journal e-publica, organized a round table that sought a general reflection on university teaching and learning in the times of COVID 19. A multifaceted look was pretended and therefore the choice of the participants took into account their different profiles: institutional representatives, legal experts, teachers, students, and coordinators of educational innovation projects were invited. This manuscript collects some of the most relevant opinions held by these participants, and ends by stating new questions with the purpose of continuing this teaching conversation in the next academic course ("Third year of Pandemic").

**Key words:** teaching and learning, pandemic, educational innovations, roundtable event

**JEL Codes:** A20, A22