COVID-19: LA ENCERRONA QUE TRANSFORMÓ LAS UNIVERSIDADES EN VIRTUALES

Alfredo Corell
Catedrático de Imnunología, Vicerrector de Innovación Docente y Transformación Digital, Universidad de Valladolid

Francisco José García Peñalvo
Catedrático de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial, delegado del Rector para la Docencia Virtual, Universidad de Salamanca

Las universidades, concebidas en los siglos XII y XIII como «comunidades de profesores y académicos» en el continente europeo, provienen de escuelas catedralicias y monásticas. En la actualidad son las instituciones académicas de enseñanza superior e investigación, otorgan títulos académicos en diferentes disciplinas que se engloban en 5 grandes áreas de conocimiento. Cobra mayor relieve en estos momentos, el proceso de adaptación realizado justo a los finales del siglo XX, que, acordado en Bolonia (justamente la universidad europea más antigua, 1088), se definió como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[1]. Pero las universidades modernas tienen bastantes fisuras y, sobre todo, tienen por delante retos para realmente desarrollarse y dar a la sociedad el impulso y el apoyo que necesita. Vivimos unos momentos muy cambiantes e inciertos, que necesitan de unos estudios universitarios flexibles, adaptados y de evolución rápida, adaptados al ritmo al que evolucionen las demandas, los intereses y las necesidades del entorno.

Alternativamente el modelo universitario que ha llegado hasta nuestros días es muy estático y conservador. Los planes de estudios requieren de múltiples revisiones por diferentes organismos y agencias de calidad; y muchas veces estos mismos procesos, y los ritmos a los que funcionan, bloquean cualquier ulterior cambio o mejora durante demasiados años. Todo esto se traduce en que la oferta académica en muchos casos está obsoleta y no responde a la demanda ni necesidades sociales y económicas. Alternativamente las empresas privadas (incluidas las universidades privadas) tienen un modelo más adaptable y ágil que las universidades públicas, y se comienzan a seleccionar perfiles en función prioritariamente de la experiencia profesional y de modo secundario en base a la formación y/o el prestigio de la universidad en la que se cursaron los estudios.

También hay que reconocer que la docencia es una de las principales tareas del profesorado, pero no la única, ni la más rentable para el profesor (tanto desde el punto de vista económico como si miramos la carrera profesional). La investigación es la dimensión más incentivada por el estado y las instituciones y, por lo tanto, más mimada por los profesionales. Ser buen investigador es un deber si queremos obtener los sexenios de investigación y si queremos progresar en la carrera docente. Pero los profesores universitarios no hemos nacido «dotados» de las capacidades inherentes a la tarea docente. Muchos investigadores no son buenos comunicadores. Y formarse en las tareas docentes, es algo que, aunque todas las universidades posibilitan, no deja de ser voluntario y motivacional. La calidad de la docencia queda en muy segundo plano frente a la investigación. Y la progresión en este ángulo es prácticamente automática, aunque la actividad docente sea mediocre o mala.

Ya han transcurrido 20 años de la entrada en vigor del EEES. Esto nos permite analizar el proceso con una cierta perspectiva. Y no ya desde la oposición frontal al cambio que tuvo desde su nacimiento por amplios sectores del profesorado y estudiantado. Si que ha quedado bastante patente que, aunque uno de sus objetivos fundamentales era la homogeneización/normalización de los estudios universitarios, y por tanto, el favorecimiento del intercambio de estudiantes dentro de Europa, nos encontramos en muchos casos con una adaptación de «maquillaje» al denominado Plan Bolonia. Por otra parte, nunca como ahora, ha resultado tan difícil el reconocimiento de créditos y las convalidaciones de asignaturas para mejorar la movilidad estudiantil.

Y en este caldo de cultivo llegó el curso académico 2019-2020. Pasará a la historia porque más de 1500 millones de personas en todo el planeta quedaron confinadas, y aisladas de las aulas para detener la propagación del SARS-CoV2, agente causal de la pandemia COVID-19[2]. En el continente europeo, en marzo y de un día para otro, las clases presenciales quedaron suspendidas. Esto obligó a transformar toda la docencia universitaria al formato online. Fue una adaptación de emergencia, no planificada, y que ha servido para poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de nuestra universidad actual.

Si analizamos la situación de un modo global (macroscópico) tenemos el sentimiento de «prueba superada». Los campus virtuales resistieron el envite de este gran reto. Estaban pensados como complemento para la docencia presencial, y tuvieron que asumir toda la docencia de todos los títulos. Llevados de la mano de profesores, en muchas ocasiones, sin las habilidades digitales suficientes, y destinado a unos estudiantes, que también tenían limitaciones (debido al confinamiento o al lugar de residencia familiar, algunos carecían de los medios tecnológicos necesarios para trabajar a máximo rendimiento, o del nivel de conexión a internet deseable). Sin duda estos meses vividos han conllevado un desarrollo tecnológico sin precedentes en la universidad. Y también se han «quemado» algunas naves innecesariamente; algunos de estos profesionales han pasado a engrosar las filas de los «negacionistas» de la tecnología, al descubrir el sobreesfuerzo que les ha requerido adaptarse a una situación de docencia virtual de emergencia (Figura 1).

Y si hacemos un análisis con un poco más de profundidad de lo sucedido, se ponen en evidencia que durante la pandemia se han hecho más patentes las brechas digitales (tanto en lo relativo a las capacidades tecnológicas, como al acceso a internet). Muchos profesionales de la docencia (por el hecho mencionado de la voluntariedad en la formación tecnológica y metodológica del profesorado universitario) carecían de las capacidades mínimas necesarias para abordar este reto. Y es cierto algunas instituciones universitarias, entre las que destacan las Universidades de Valladolid, Salamanca, Burgos y León han reaccionado con agilidad y han puesto de modo inmediato sobre la mesa herramientas de soporte y/o programas de formación acelerada para cubrir esta brecha.

Por mucho que nos sorprenda, la brecha metodológica del profesorado era opaca. La ignorábamos debido a que la trazabilidad de la metodología docente presencial es mínima comparado con lo que podemos hacer en el universo virtual. De hecho, se realizan muchas más pruebas, controles y exigencias a todo lo que lleve los adjetivos virtual, digital u online. Nunca se ha escrutado la calidad y formación docente del profesorado para titulaciones universitarias 100 % presenciales; en cambio hay unas capacidades digitales (y no muy básicas) que se le exigen al profesorado virtual y que las diferentes agencias de calidad están ya pidiendo cuando se someten a verificación nuevos títulos universitarios oficiales en formato 100 % online.

Muchos miles de profesores aprendieron una herramienta de videoconferencia entre marzo y abril. Y otros tantos también se zambulleron en el mundo de preparar vídeos docentes, aunque estos fueran una simple presentación de diapositivas a la que se le añadía una locución/narración de fondo; muchos de ellos confiesan, todavía con vergüenza, que no les gustaba que apareciese su busto parlante en ese vídeo, y sin hacer caso de la recomendación de que la presencia del profesor le da más frescura y proximidad al objeto de aprendizaje, se hicieron famosos en todo el mundo universitario los «PowerPoint locutados». Sí, sin duda estas dos herramientas fueron las más utilizadas durante el estado de Alarma decretado por el gobierno. En nuestras universidades se realizaron innumerables seminarios virtuales (webinarios) justamente para cubrir la formación mínima en estos contenidos: tanto desde el ángulo de la tecnología como en el de la metodología docente: entre ellos algunos interuniversitarios (Figura 2).

Y así sobrevivimos a marzo, abril y mayo. Pero en junio comenzaban los periodos de evaluación, y sin duda, el aspecto que peor ha funcionado en esta readaptación de emergencia al mundo virtual, ha sido la evaluación completamente online. Las cuatro universidades públicas de Castilla y León nos anticipamos a

Figura 1. Las tareas de los profesores en época de pandemia se complicaron. Infografía donde se resumen las principales recomendaciones para virtualidad de la docencia de modo sostenible durante la pandemia. Elaborada por el Centro VirtUVa de la Universidad de Valladolid

Figura 2. Jornadas «VirtUVales» de la Universidad de Valladolid, con los dos autores de este artículo y las autoridades de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

dicho momento y publicamos una guía de evaluación en modalidad online de emergencia[3]. Este documento fue referente a nivel nacional e internacional, por su aplicabilidad y su sencillez. Las diferentes instituciones universitarias adaptaron sus espacios de trabajo virtual a este reto. E igualmente que habíamos hecho con las metodologías docentes, ofrecimos a nuestros profesores guías de soporte y cursos de formación para la evaluación de las asignaturas en un formato 100 % virtual. Pero, aun con todo eso, se produjo la tormenta perfecta.

La supuesta evaluación continua que decíamos estar realizando en todas las asignaturas tras la adaptación al EEES se desveló falsa. En un porcentaje muy abultado de títulos y materias lo cierto era que seguía existiendo un examen final que era básico para aprobar las asignaturas, y en muchos casos significaba entre el 75 y el 100 % de la calificación. La evaluación continua requiere un cambio profundo en los sistemas de evaluación, tanto desde el punto de vista procedimental (exámenes) como en su planificación y seguimiento. Se trata de evolucionar desde la antigua «enseñanza de conocimientos» al reto del «aprendizaje por competencias». Y esa simple sustitución de la acción de «enseñar» por la de «aprender» aún no se ha producido y madurado en el entorno universitario. De modo, que el confinamiento y la pandemia pusieron de manifiesto esta asignatura pendiente. La evaluación, a la postre, fue el aspecto que generó más tensiones en los meses de junio y julio en nuestras universidades.

Sin duda las actitudes que a continuación comentaremos fueron excepcionales e inadecuadas. Algunas de ellas resultaron muy sonoras (publicitadas muchas veces en redes sociales), y en todo caso fueron tremendamente desalentadoras para la comunidad universitaria. Se sumaron diferentes actores, haciendo todo lo posible por tensar las cuerdas y que el modelo universitario de evaluación online estallara. En este contexto, algunos estudiantes buscaron el aprobado general en todas las materias, e hicieron quedadas digitales para atacar y «tumbar» el correcto funcionamiento de los campus virtuales de las diferentes universidades públicas del país. El objetivo era que si no funcionaban las herramientas virtuales no se debería proceder a la evaluación, y como la evaluación presencial quedaba absolutamente prohibida por los diferentes decretos y decisiones de los órganos competentes (Gobierno, Conferencia de Rectores de España, Consejos de Gobierno de las Universidades, etc.), tan solo quedaría un aprobado de gracia.

Pero tampoco fueron menos sonoras las actitudes de algunos profesionales de la docencia que pretendían realizar unas medidas de supervisión de los exámenes dignas del Pentágono o del ejército. 2 cámaras, una para vigilar a los estudiantes y otra para su entorno de trabajo, un sistema de congelación de la pantalla del ordenador, exámenes orales por videoconferencia, exámenes de tipo test con muy pocos segundos para pensar las respuestas, y un largo etcétera. En la mayor parte de los casos estos sistemas contravenían lo regulado por las leyes sobre protección de datos de nuestro país. Y además llevaron a la CRUE a posicionarse en contra de estos sistemas de vigilancia. Mucho más exigentes que las medidas que se toman –por cierto– en cualquier examen presencial. Pero lo realmente triste de estas actitudes, es que partían de la base de que los estudiantes –por defecto– no eran de fiar e iban a realizar todo tipo de trampas para mejorar su calificación en este proceso virtual.

Ningún protagonista del proceso, ni profesores ni estudiantes, quedaron contentos con los resultados de la evaluación. Muchos de los unos, pensaron que había estado plagada de fraudes por parte de los otros, y muchos de los otros pensaron que se les estaba exigiendo más que nunca. Pero lo cierto es que se pudo concluir el curso; sin grandes incidentes, y sin procesos de reclamación masiva por las calificaciones obtenidas. Muy lejos del ideal, pero sentando las bases para repensar el futuro y la evolución tecnológica que las universidades deberían afrontar.

Porque con el fin del curso académico no terminaron los problemas. Hubo que planificar el nuevo curso 2020-2021, adaptándose a un futuro cambiante e incierto en lo que a la pandemia COVID-19 respecta. Y

el cuidado de la salud social y comunitaria llegaba a la universidad. La inmensa mayoría de las universidades públicas optaron mayoritariamente por un modelo docente que se bautizó como «Presencialidad segura», y que llevaba a mantener la presencialidad en el 100 % de algunas actividades (como las clases prácticas) o en aquellas situaciones o titulaciones que lo permitiesen (grandes espacios docentes, o titulaciones con baja-media matrícula). Pero para resolver el problema que se generaba en situaciones habituales de aglomeración: aulas pequeñas o grupos con alta matrícula, se inventó el nuevo concepto de docencia «híbrida» o «dual» (Figura 3). En esta modalidad, unos pocos estudiantes están presencialmente con el profesor en el aula, y la actividad docente se retransmite por webcam y un sistema de videoconferencia al resto de los estudiantes que estarían en su casa, en cualquier caso, fuera del espacio universitario. En la práctica este tipo de docencia ha llevado al incremento de las clases denominadas «lección magistral» y en alguno de los casos, de la mala (donde algunos profesores se limitan a realizar una exposición de diapositivas que están cargada de texto y que van leyendo en voz alta). Si tuviésemos que seleccionar un tipo de actividad a excluir en la docencia universitaria… sería realmente esta llamada docencia híbrida, que sin embargo aparece así denominada en las Recomendaciones del Ministerio de Universidades[4].

Así que al final de cuentas, las universidades tienen por delante el reto de su Transformación digital de fondo. No hemos hecho una adaptación digital meditada y profunda, hemos hecho una aproximación de emergencia y con éxito, diría. Pero ahora no se trata de poner cientos de webcams en las aulas (que quedarán obsoletas en pocos años) y tener sistemas de videoconferencia (de esos que cuantas más cabezas se vean más nos gustan, a pesar de que cuando se imparten estas vídeo-clases la inmensa mayoría de los oyentes tiene apagada la cámara y parece que estás dando clase a muñecos anónimos). Este esfuerzo tecnológico, no solo no vale de mucho, sino que puede resultar perjudicial para el proceso de aprendizaje. Es el momento de reflexionar sobre las opciones y de realizan cambios profundos y coordinados en la cultura universitaria, en la plantilla de personal y también en las ofertas tecnológicas; es realmente el momento de abordar nuevos modelos educativos. Siempre con el aprendizaje como verbo y con el estudiante como protagonista: hay mucho camino para el aprendizaje activo (y para métodos concretos como el «Aprendizaje basado en casos/problemas/proyectos» y las «Aulas Invertidas»). Pero para eso, las instituciones, y sus profesionales tienen que remar a favor; la colaboración inter-institucional es muy necesaria y en estos momentos, casi post-pandémicos, al menos tenemos una experiencia de lo vivido el anterior curso académico que, sin duda, puede arrancar, reflexiones, autocríticas e ideas muy valiosas.

Bibliografía

1. European Ministers of Education. (1999). *The European Higher Education Area - Bologna declaration. Bologna on the 19th of June 1999*. Recuperado de https://goo.gl/W675Nm.
2. UNESCO. (2020). COVID-19 Impact on Education. Recuperado de https://bit.ly/2yJW4yy
3. Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. Recuperado de https://bit.ly/2SqTtR2
4. Gobierno de España. (2020). *Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada*. Madrid, España: Gobierno de España, Ministerio de Universidades.

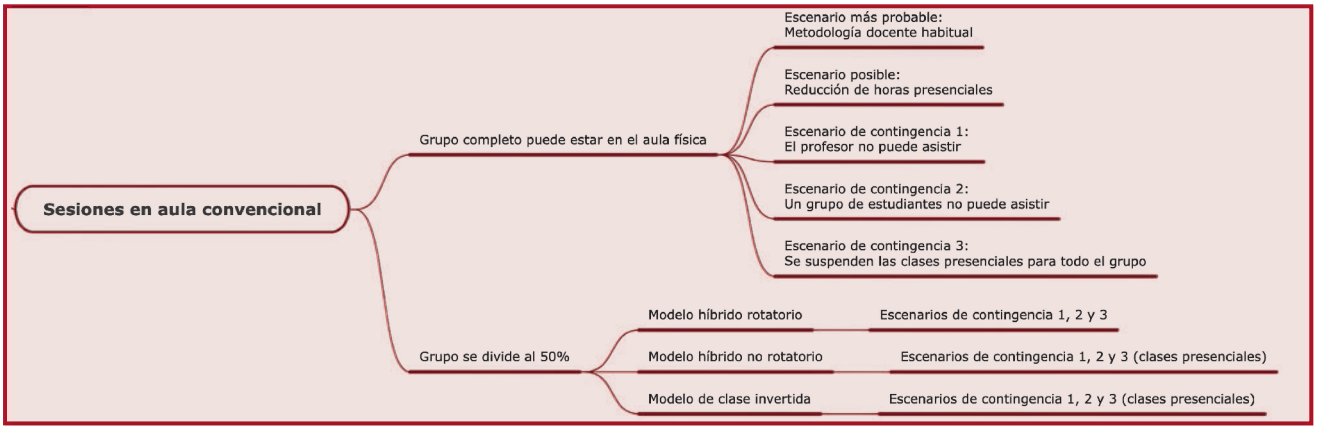

Figura 3. Escenarios para la docencia universitaria en aulas convencionales. Imagen a mayor resolución en https://zenodo.org/record/3941150