

Revista de Estudios sobre
e-ducación superior

UNIVERSIDAD EN TRANSFORMACIÓN:
INNOVAR, CONSOLIDAR Y FORMAR



Contenido

1

Editorial

2

Conversación con:
Adela Cortina

Miquel Martínez

3

Dossier temático: Innovar,
consolidar y formar en
educación superior

Ingrid Noguera

Antoni Pérez-Portabella

4

La experiencia de aprender

Juan F. Corona

Amelia Díaz

5

Artículos

Ernest Pons

Manuel Area

6

Biblioteca viva

Paolo Scotton

Eric Ortega

Editorial

La Cátedra UB-Planeta Formación y Universidades de Estudios sobre Educación Superior se creó para profundizar en el análisis de la realidad y la actuación de las universidades y de las instituciones de educación superior, en el desarrollo de sus misiones y en la formación de los estudiantes como profesionales y ciudadanos.

Con este primer número de la Revista de Estudios sobre e-ducación superior, la Cátedra inicia una nueva actividad a añadir a las que viene desarrollando desde su creación en 2022, y lo hace con la voluntad de ofrecer un espacio para la reflexión y el debate que colabore en el logro de sus objetivos y propicie lecturas que ayuden a pensar y repensar la universidad y la educación superior en la actualidad.

Los desafíos ante los que se encuentran la universidad y la educación superior son hoy cualitativamente diferentes a los de hace pocos años. Cambian las maneras de adquirir información y de transformarla en conocimiento por las generaciones actuales de estudiantes; cambian los contextos de aprendizaje con la acelerada incorporación de herramientas y tecnologías propias de nuestra sociedad digital. La lógica demanda de calidad que la sociedad espera de las instituciones cada vez es

mayor, mientras los recursos y el uso que de ellos se hace no son siempre los adecuados; lo que significaba ayer un buen nivel de aprendizaje no lo significa hoy, y en consecuencia las maneras de abordar la docencia deben ser otras, conservando lo mucho de bueno que tiene la docencia actual e innovando para ajustarla a los procesos y necesidades de la sociedad digital. Además, y quizás más que antes, todo lo anterior debe ser abordado desde el ejercicio de responsabilidad social y ética que es exigible a toda institución de educación y especialmente a las de nivel superior, ya que de ellas dependen la formación de una buena parte de los profesionales y actores del funcionamiento de nuestra sociedad. En síntesis, sabemos que estamos en un momento de transición y en consecuencia conviene estar dispuestos a debatir y defender posiciones diferentes sobre cómo abordar estos cambios, modificar culturas -en especial las más relacionadas con la docencia y su reconocimiento- y abrir espacios de investigación que nos permitan un mejor conocimiento de la vida universitaria, especialmente en torno a cómo contribuir para que sea una auténtica vida de comunidad académica, a saber más sobre el aprendizaje de los estudiantes y su participación activa en la institución y sobre la nueva identidad docente del profesorado.

CONVERSACIÓN CON ...



Conversación con Adela Cortina

Adela Cortina en conversación con Miquel Martínez



Adela Cortina es Catedrática Emérita de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Valencia, miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Becaria del DAAD y de la Humboldt-Stiftung, profundizó estudios en Fráncfort, con Apel y Habermas, creadores de la ética del diálogo, que introdujo en el mundo hispanohablante. Es directora de la Fundación Étnor, Doctora Honoris Causa por distintas universidades, entre ellas la de Barcelona. Entre sus libros cabe recordar Ética mínima (1986), Alianza y Contrato (2001), ¿Para qué sirve realmente la ética? (2013), Aporofobia, el rechazo al pobre (2017), Ética cosmopolita (2021) y ¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? (2024).

Pregunta. Las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, en sus documentos y cartas fundacionales proclaman como propósito la formación de buenos profesionales y buena ciudadanía. ¿Gozan de buena salud para alcanzar tal propósito? ¿Sabemos qué debemos hacer? ¿Para qué la educación superior y las universidades?

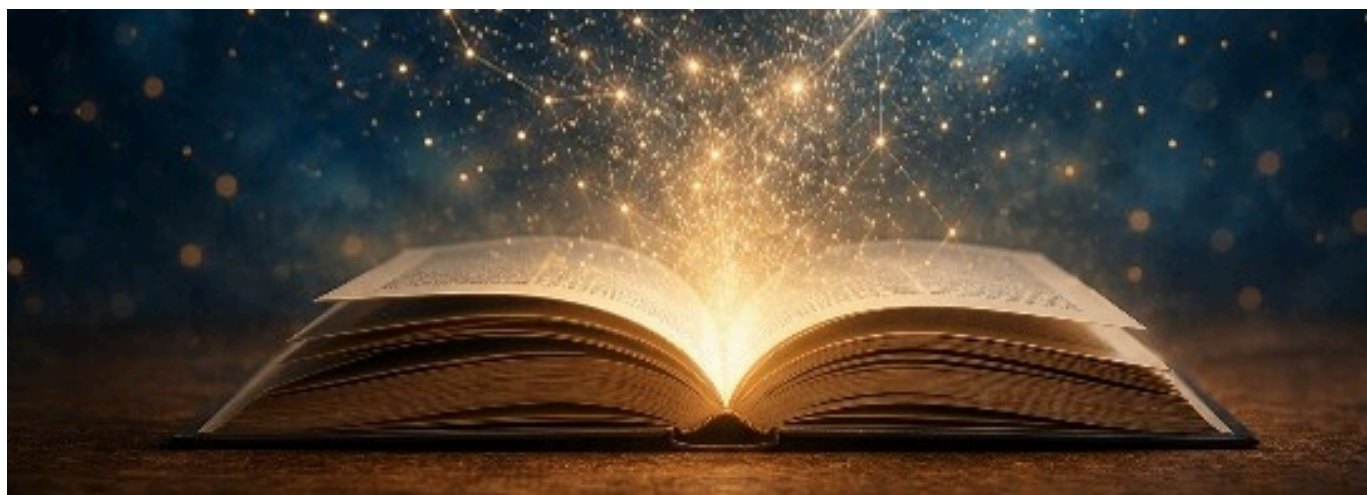
Respuesta. A lo largo de su historia y en los distintos países se ha dotado a las universidades de diversas leyes, y también se han adoptado distintas estructuras institucionales. Pero creo que lleva razón Alasdair MacIntyre cuando, siguiendo a Aristóteles, recuerda que en la vida social lo crucial son las actividades y las metas que dan sentido y legitimidad social a las actividades. Las leyes y las instituciones deben estar al servicio de las actividades, respaldándolas, facilitando alcanzarlas, y no es de recibo instrumentalizarlas con otros fines. Por eso importa preguntar: universidades, ¿para qué?, ¿cuál es el bien que ofrecen, sin el que perderíamos en humanidad?, ¿cuál es –por decirlo con Ortega– la misión de la universidad?

Al menos son tres las metas ligadas a ese término que da nombre a nuestra institución, *universitas*, y que le dan sentido: la formación de profesionales excelentes, de la que empezó a ocuparse ya la universidad medieval, la formación de ciudadanos democráticos y liberales, abiertos al diálogo crítico y argumentado, herencia de la Universidad Humboldt, y el impulso hacia una sociedad cosmopolita, de personas con sentido de la justicia y sentido de la compasión, en que nadie quede excluido.

La universidad medieval se esforzó por formar a los profesionales imprescindibles para responder a las necesidades de la época. Se trataba entonces sobre todo de filósofos, teólogos, juristas, médicos, y hoy esta tarea sigue siendo indispensable, aunque los perfiles necesarios se han multiplicado prodigiosamente, casi hasta el infinito, y más aumentarán sin duda. Lo relevante en todos los casos es que se formen profesionales, y no sólo técnicos, más aún ante el auge de las tecnociencias. También los tecnocientíficos han de poner las tecnologías al servicio de la meta de la profesión. Formar profesionales excelentes en los distintos ámbitos es una de las tareas ineludibles de las universidades, y en este sentido la ayuda de la ética de las profesiones es imprescindible.

Por ello conviene distinguir entre el bien interno de cada actividad y los bienes externos que también se consiguen con ella, pero pueden alcanzarse con otras prácticas y no especifican a esa actividad. Por supuesto los bienes externos son necesarios para la vida y totalmente legítimos cuando se persiguen con prudencia, pero lo que no es de recibo es sustituir los bienes internos por los externos, porque en ese caso se produce la corrupción de la práctica, la corrupción de la actividad.

Cuando la política no persigue el bien común, más allá de los intereses partidistas, sino que se afana por el bien particular, sea individual o grupal, por la permanencia en el poder a toda costa y distorsiona las instituciones hasta llegar a la autocracia y la tiranía; cuando la economía no intenta ayudar a crear buenas sociedades, cuando las universidades se convierten en centros de adoctrinamiento ideológico o en locales de negocio, entonces los incentivos externos sustituyen al



bien interno y pierden todo su sentido y legitimidad las actividades profesionales.

P. Decías que, si las instituciones de educación superior y las universidades quieren llevar a cabo la misión que les corresponde y que legitima su actividad, bueno es que persigan las metas que la configuran históricamente. Y añadías que debe hacerse desde una comunidad de enseñanza e investigación, que busca la verdad y la justicia a través del diálogo y la deliberación pública. Creo que necesitamos avanzar y mucho en este sentido, ¿qué opinas?

R. En efecto, nos queda mucho camino por andar y hay que hacerlo. De acuerdo con la Universidad fundada por Humboldt en 1810 en Berlín que entiende la universalidad como *universitatis scientiarum*, como totalidad de saberes, las tareas de la actividad universitaria serían fundamentalmente tres: el entrenamiento en la búsqueda de la verdad, generando hábitos de investigación, la transmisión del saber a las generaciones más jóvenes, y la discusión abierta y crítica en la comunidad de los que aspiran a la verdad. Todo ello iría generando ese *ethos* universitario, ese carácter universitario, que consiste en la búsqueda desprevenida de la verdad en la comunidad de diálogo, abierta y crítica, presta a transmitir cuanto sabe y a debatir sobre ello. Tres metas de la universidad que van componiendo el carácter de una persona libre y generosa.

La universalidad se entiende entonces como totalidad del saber frente a la especialización. Quien adquiere una formación universitaria se convierte en un *gebildeter Mensch*, en una persona sabia, que es lo contrario del *Fachidiot*, del especialista con orejas. Esa persona que sabe mucho de algo, cada vez sabe más de menos y acaba sabiéndolo todo de nada. Como bien dijera Ortega, el especialista unilateral no es un sabio, sino un “hombre masa”, un “nuevo bárbaro”, una persona sin conciencia de historia, sin proyecto de futuro, es decir, sin cultura. Misión de la Universidad sería entonces –podríamos decir– proporcionar a las sociedades conocimientos, pero también sabiduría auténtica para proyectar el presente y el futuro desde la aspiración a lo justo y a lo bueno.

P. Y estas tres “submetas” de la universidad según los humboldtianos a las que te refieres ¿siguen formando parte de la misión de la educación superior y de la universidad en el siglo XXI?

R. Sí, a mi modo de ver, sí. En primer lugar, debe entrenar en la búsqueda de la verdad. Investigar es intentar descubrir la verdad, porque los seres humanos nos alimentamos de la verdad, queremos encontrarla, y eso sigue valiendo para nuestro tiempo. Es falso que vivamos en un mundo de posverdad. La posverdad no es verdad. Según el Diccionario de la RAE, es una mentira que se dirige a la emoción del interlocutor para movilizar sus sentimientos y conseguir influencia en la opinión pública.



Eso es sencillamente una mentira. Y la historia de la humanidad está plagada de bulos que han intentado configurar la opinión pública en provecho de quien los lanza.

La diferencia estriba ahora en la rapidez y extensión de la difusión, en la multiplicación de las noticias y las imágenes falsas, que distorsionan campañas y destruyen la autoestima de gran cantidad de gentes. Hasta el punto de que algunos autores reclaman un “derecho a no ser engañados”.

No dejarse engañar por el bulo de la posverdad es una de las tareas de la universidad, necesitamos

poder confiar en el mundo en que nos movemos y en las personas con las que hacemos la vida conjunta. La Universidad está obligada a buscar la verdad, con todas sus limitaciones, pero con un empeño decidido. Y, por supuesto, ha de tomar muy en serio la ética de la investigación, propia de todas las materias. Por muy difícil que resulte manejarse con la inteligencia artificial generativa, que es incapaz de comunicarse, pero no de generar apariencia de invención. Los escándalos en la investigación, incluidas las publicaciones en las revistas de impacto son abundantes.



En segundo lugar, la universidad en sus muy diversas variantes debe transmitir conocimientos a las generaciones jóvenes, con la conciencia de que esos conocimientos están en constante evolución, que la acumulación de datos es innecesaria, que interesa aprender a saber dónde encontrar los datos, y que es preciso saber manejarlos. Pero siguen siendo indispensables los conocimientos básicos desde los que construir y ordenar los restantes, los que les permitan orientarse en la vida. Uno de los grandes problemas de nuestro tiempo es la desorientación, y la universidad no puede quedarse al margen de ese problema, que no afecta solamente a los jóvenes, sino también a los adultos en estos tiempos en que hablamos de la formación a lo largo de la vida. En tercer lugar, las universidades han de conformar comunidades -presenciales, virtuales o híbridas-, que traten de encontrar la verdad conjuntamente. No

somos individuos aislados, sino personas en diálogo, es imposible descubrir la verdad en solitario. Necesitamos la deliberación, el diálogo abierto, obviando los dogmatismos y los fundamentalismos. Todo puede someterse a crítica, empezando por las propias posiciones, todo puede dialogarse, todo puede argumentarse, todo debe argumentarse. Y es lamentable que se estén viviendo nuevas inquisiciones desde campus universitarios, donde se practica la cultura de la cancelación, en un sentido u otro, se impide hablar a determinadas gentes. La universidad es el lugar de la libre expresión, de la libre opinión y convicción, y el lugar en que se aprende a defenderlas con argumentos en que deben unirse razón y corazón. Las comunidades universitarias existen para hacer posible la deliberación y el diálogo serenos entre sus miembros sobre los más diversos temas. No caben



exclusiones de ningún tipo. Precisamente porque, por fortuna, una de las notas de la comunidad académica en una sociedad democrática, que ha costado mucho de conquistar, es el pluralismo político y ético, propio de sociedades democráticas, empeñadas en anular los totalitarismos. Como bien dice John Rawls, el pluralismo es un hecho, pero sobre todo es un bien que es preciso cuidar y potenciar cuando se alcanza. Es uno de los bienes que forman parte de lo que es justo en sociedades pluralistas y multiculturales. Desde el cambio de siglo han surgido muchas entidades que transmiten conocimientos, expiden títulos y certificados. La Universidad ya no es el único lugar que genera saber. Por eso debe cuidar su ventaja competitiva: formar ese tipo de comunidad cuya existencia se justifica para tratar de alcanzar las metas que hemos mencionado.

P. En otros momentos hemos conversado sobre la universidad como impulso para el cosmopolitismo en un mundo globalizado: *Universitas* como totalidad de humanidad. Para finalizar este encuentro, ¿Podrías recordar a qué te refieres con esta expresión?

R. La *Universitas* del siglo XXI tiene por horizonte la humanidad, porque somos humanos y nada de lo humano puede resultarnos ajeno. Desgraciadamente, la unidad del saber que soñaron los humboldtianos se quebró en una fragmentación de saberes que parece destruir la idea de unidad

entre ellos, hasta el punto de que llega a decirse que se rigen por racionalidades diversas. Cuando lo cierto –a mi modo de ver– es que la razón humana sigue siendo la misma, aunque ejerza sus funciones a través de diferentes usos: diversidad de usos en ámbitos diversos no significa diversidad de razón. Es preciso redescubrir la unidad del saber desde la multiplicidad de saberes y desde la pluralidad de culturas.

Sin embargo, la apariencia de diversidad de razón da lugar en las universidades a una fragmentación administrativa, a una separación entre “Humanidades”, “Naturalidades”, “Ciencias sociales y jurídicas”, “Ciencias de la salud” y el amplísimo campo de las “Tecnociencias”. Un cúmulo de divisiones expresivas de que el término “universitas” no parece referirse ya a la totalidad de los saberes entre los que existe una unidad, sino a un conjunto de saberes fragmentados, faltos de hilo conductor. Y esto sucede cuando se hace más patente que nunca que resulta imposible responder a los problemas que la realidad plantea sin contar con la cooperación de los diversos saberes, cuando las materias pioneras exigen como nunca una radical interdisciplinariedad, el diálogo entre quienes gozan del dominio activo de una lengua científica, técnica o humanista, y quienes ejerce un dominio pasivo de esa lengua. Por desgracia, como se ha dicho en alguna ocasión, la realidad tiene problemas y las universidades departamentos. Y, sin embargo, una universidad proactiva, no reactiva, debería servir al bien público desde una

nueva unidad del saber, que hoy vendría del vínculo ético que une a las distintas esferas. Es el trabajo interdisciplinar desde la reflexión sobre las metas, los valores, los principios y los medios de cada actividad el que muestra de nuevo el hilo conductor de la unidad del saber y el que ayuda a resolver los problemas que desbordan las posibilidades de cada ámbito, abandonado a su suerte.

Organizar la enseñanza universitaria de modo que la importancia de sus metas sea bien visible es una tarea inaplazable.

P. ¿Pero cómo hacerlo en el momento actual, en la sociedad digital y de la inteligencia artificial generativa? ¿Algunas ideas para poder abordar esa tarea inaplazable?

R. Más allá de los catastrofistas y de los entusiastas, los prudentes entienden que hay que aprovechar los beneficios de la IA para la educación respetando unos valores éticos. No es extraño que la IA se recogiera como una de las tecnologías que transformarían el aprendizaje y la enseñanza en los próximos 5 años en el *Horizon Report* de 2016 y 2017.



Ni tampoco que en mayo de 2018 se celebrara en Pekín la Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial y Educación, coorganizada por la UNESCO y por el gobierno de la República Popular China. La Conferencia se proponía promover respuestas políticas para integrar la Inteligencia y la educación, de modo que se pudiera alcanzar el 4º Objetivo del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, referido a la educación. Estas técnicas –se dice– plantean problemas, también éticos, pero es menester incorporarlas para alcanzar “el futuro compartido de la humanidad”.

El punto clave en este asunto consiste en recordar siempre que los llamados “sistemas inteligentes” son instrumentos útiles para ayudar en el proceso de educación superior, pero no deben sustituir a los

educadores, sino sólo servirles de ayuda. Porque, aunque hay un amplio debate al respecto, las llamadas “IAS” en realidad no son inteligentes, no entienden lo que se les dice, son incapaces de comunicarse, a pesar de que a menudo parezca que entran en conversación. A pesar del debate, existe un amplio consenso en reconocer que los únicos seres capaces de comunicación, porque poseen un cuerpo humano, son los seres humanos. De ahí que cada vez más se insista en que los beneficios que puede aportar la IA tienen que alcanzar a todos los seres humanos y a la naturaleza, que son los afectados por ella. Se trataría de una “IA para el bien común”. Los posibles beneficios han ido aumentando poderosamente desde noviembre de 2022 cuando Open AI lanzó el chat conversacional GPT 3.5.

Es bien sabido que la IA generativa ayuda generando textos, imágenes, música, apoya para practicar debates, entablar conversaciones, responde a preguntas, busca información compleja, genera ideas sobre un tema, oficia de tutor. Naturalmente, estas aportaciones obligan a cambiar los procedimientos de evaluación, que no pueden reducirse a preguntas o trabajos que puede responder ChatGPT, sino que hay que recurrir a métodos en que el alumno muestre de algún modo su preparación, originalidad y protagonismo.

En cuanto a los docentes, pueden poner en manos de sistemas inteligentes las tareas rutinarias y repetitivas, agilizar las evaluaciones, responder a las cuestiones usuales a través de tutores inteligentes, o contar con la ayuda de la IA generativa, que se especializa en el diálogo, proporciona conocimientos, resúmenes, respuestas a preguntas, establece correlaciones, ofrece ideas para programaciones y para preparar las clases. No se trata de mecanizar la educación, porque la IA no tiene entendimiento o creatividad real, por tanto, su tarea es la de ayudar al profesorado.

El marco de principios éticos que debe respaldar la actividad de educación superior en el caso de la IA es el habitual cuando hablamos de cuestiones de ética aplicada: beneficencia (¿qué beneficios cabe esperar de la Inteligencia artificial en el proceso

educativo?), no maleficencia (¿qué riesgos es preciso neutralizar en ese proceso?), autonomía (¿potencia la autonomía de las personas y su capacidad crítica?) y justicia (¿contribuye a formar una sociedad más justa?). Pero junto a ellos se añaden otros dos, muy difíciles de respetar por cuestiones técnicas: la explicabilidad y la trazabilidad en el camino por el que se llega a las soluciones brindadas por los algoritmos.

Podemos decir por acabar que hay un buen número de universidades que está incorporando la IA al proceso formativo y a sus planes de estudio “de manera transversal, reflexiva y ética”, para colaborar en la tarea de alcanzar las metas de la universidad en el siglo XXI.

P. Gracias, Adela, y no olvidemos, como tú bien dices:

Si la institución universitaria quiere llevar a cabo la misión que le corresponde y que legitima su actividad, bueno es que persiga las metas que la configuran históricamente: formar profesionales excelentes desde una comunidad de enseñanza e investigación, que busca la verdad y la justicia a través del diálogo y la deliberación pública.



Miquel Martínez Martín es profesor de la Universitat de Barcelona y miembro de la Cátedra UB-Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior

DOSSIER TEMÁTICO



¿Para qué aprender en la universidad hoy? Reformas, cuestionamientos y experiencias de aprendizaje



Ingrid Noguera es profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona

Hemos perdido el placer de aprender

La historia de la universidad es también la historia de cómo cambia la experiencia de aprender. Cuando observamos la universidad hoy, parece que el fin mismo de esta se haya desvanecido. Aulas vacías, estudiantes conectados pero ausentes y profesorado desorientado tratando de entender cuál es su papel ante el avance de la Inteligencia Artificial (IA). Y ante esto, en una sucesión de reformas, tratamos de contener el cambio imparable que esta sociedad reclama a base de ausencias.

¿Pero qué ha sucedido en estos últimos 900 años para que una institución nacida del deseo por aprender y enseñar se encuentre ahora ante tal desconcierto? ¿Cómo los cambios estructurales han ido modificando el concepto mismo de aprendizaje y de enseñanza? ¿Qué nos ha alejado de la necesidad, y del placer, de aprender en la universidad?

Cuando aprender era escuchar, memorizar y permanecer en comunidad

Durante la Edad Media, especialmente entre los siglos XII y XIII, surgieron las primeras universidades europeas vinculadas al crecimiento de las ciudades y la burguesía. Las universidades de Bolonia, París, Oxford y Salamanca sentaron las bases del modelo universitario europeo: consolidándose como espacios fundamentales para el desarrollo y la transmisión del conocimiento.

Lo más significativo de estas universidades por lo que aquí nos ocupa es que lo que suscitó el nacimiento de tales estructuras fue la motivación de clérigos por enseñar y aprender. Estos crearon un sistema autoorganizado e independiente del municipio y del obispo, con un método basado en la *lectio* (lectura y explicación de textos) y la *disputatio* (debate académico).

Aprender, pues, en esta época significaba escuchar al maestro, leer textos religiosos y filosóficos, y ser capaz de razonar, defender ideas y argumentos lógicos. Pero también significaba formar parte de una estructura jerárquica y de una comunidad dedicada al conocimiento. La experiencia de aprendizaje se asociaba con la disciplina, la dedicación continuada y la formación intelectual profunda, compartiendo espacios con jóvenes de otras culturas. Este sistema funcionaba, entre otras cosas, porque nacía de un fuerte interés compartido por aprender y enseñar, y porque existía un profundo sentimiento de identidad y comunidad. Quizá en estos inicios podríamos encontrar la clave para repensar la educación universitaria actual. Propongo volver a preguntarnos qué significa ser estudiante universitario y cómo podemos reforzar las comunidades de aprendizaje en una era marcada por la soledad, la hiperconectividad y el deterioro de la salud mental. Pero, antes de esto, volvamos al pasado, ¿siguieron las estructuras centradas en el deseo de

enseñar y aprender?

Aprender como formación intelectual

El fin de la Edad Media y el inicio de la Edad Moderna, fueron acompañadas de revoluciones científicas y tecnológicas, que implicaron cambios fundamentales en la manera de entender el conocimiento en la universidad. Se incorporaron nuevas formas de conocimiento, nuevas disciplinas y una mirada más humanista, con una mayor orientación hacia la formación cultural e intelectual del individuo. Pero me gustaría destacar un desarrollo tecnológico que resultó decisivo, como en tantas otras ocasiones a lo largo de la historia: la imprenta de Gutenberg. Por primera vez, la universidad dejaba de ser el único lugar donde residía el saber.

Acceder al conocimiento ya no dependía únicamente del profesor o de la institución universitaria: el

estudiante podía leer, contrastar y ampliar información de manera más autónoma, lo que comenzaría a dibujar el tan reivindicado hoy pensamiento crítico. Tal vez ahí se encuentre también el núcleo de muchos debates actuales. Nos decía Ortega y Gasset: "Ha llegado a ser un asunto urgentísimo e inexcusable de la humanidad inventar una técnica para habérselas adecuadamente con la acumulación de saber que hoy posee. Si no encuentra maneras fáciles para dominar esa vegetación exuberante, quedará el hombre ahogado por ella" (Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, OC, IV: 562). Parece que cuanto más acceso al conocimiento tenemos, más crisis de sentido vive la universidad. Ante este escenario, la gran pregunta que arrastramos, especialmente desde la llegada de Internet, es: ¿Qué puede ofrecer hoy la universidad al estudiantado más allá del desarrollo del pensamiento crítico frente al ingente acceso a la



información? Y, por consiguiente, debemos preguntarnos, ¿Qué les puede motivar a querer aprender en la universidad si tienen toda la información a su alcance?

La universidad industrial y profesionalizante
Este cambio en la relación con el conocimiento

también transformó progresivamente la función de la universidad. Tras la Revolución Francesa y la Revolución Industrial la universidad desarrolló un modelo cada vez más técnico y orientado a las necesidades del trabajo y la producción. Durante el siglo XIX, esta tendencia derivó en una universidad



profesionalizadora, impulsada por Napoleón mediante la Universidad Imperial y reforzada más adelante por lógicas tayloristas basadas en la división del trabajo, la estandarización y la medición de tiempos. Esta visión se extendió por Europa y América promoviendo una mayor burocratización, estandarización curricular, cuantificación de resultados y la organización masiva de la enseñanza superior.

Pero no todo fue industrialización y profesionalización. Como señalan Brunner et al. (2019), en el siglo XVIII la universidad alemana atravesaba una profunda crisis: descenso de matrículas, proliferación de pequeñas instituciones, reducción de ingresos públicos, profesorado precarizado y estudiantes con actitudes cuestionables. Parecería, incluso, una descripción de la situación universitaria actual.

Este malestar dio lugar a la Universidad Humboldtiana que puso el foco en formar personas críticas y cultas. Este modelo situó la investigación y la ciencia en el centro de la enseñanza, promoviendo además la autonomía intelectual de la universidad respecto del Estado. Aprender implicaba investigar, dialogar con el profesorado, construir un itinerario intelectual propio y desarrollar pensamiento crítico desde una mirada interdisciplinar. Sin embargo,

como apunta Bongaerts (2022), el modelo humboldtiano nunca llegó a implementarse plenamente, aunque inspiró muchas de las reformas universitarias posteriores.

Como vemos, ya en el siglo XIX empezó la disputa entre el saber científico experimental y las humanidades, al mismo tiempo que emergía una nueva concepción del estudiante como sujeto más activo y crítico de su propio aprendizaje. Sin embargo, igual que en las primeras universidades medievales, seguía ocupando un lugar central el diálogo entre docentes y estudiantes. Quizá uno de los grandes problemas de la universidad contemporánea sea precisamente la pérdida de ese diálogo. Tal vez los estudiantes han dejado de preguntar porque nosotros, como institución, ya no siempre sabemos qué respuestas ofrecer.

La promesa del EEES

Y llegamos ya a la última gran reforma. Los siglos XX y XXI han supuesto un incremento de políticas educativas para dar respuesta a la democratización y masificación en educación superior. A nivel europeo, fue la Declaración de Bolonia de 1999 que unificó los sistemas universitarios, a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de entonces, ser estudiante universitario ha significado dedicarse

al estudio en un número determinado de horas (créditos ECTS), desarrollar no solo conocimientos sino también competencias y ser evaluado continuamente. Desde un punto de vista de diseño de aprendizaje, se ha traducido también en una educación más inclusiva, internacional, activa y con indicadores de calidad. En este modelo, se promueve ser competente y competitivo, ser un ciudadano europeo e internacional, ser un ser autónomo y cooperativo.

Sin embargo, de acuerdo con del Pozo (2009), existen algunas de las contradicciones entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, pese que en el discurso se promueve la flexibilidad, la autonomía y el aprendizaje personalizado, en la práctica a menudo

las actividades obligatorias y la evaluación continua se usan para incrementar el control sobre el estudiantado. También hay quien critica que más que favorecer el aprendizaje autónomo, se promueva el mantener al alumnado permanentemente ocupado. Otros critican también el exceso de pedagogías activas, aunque los datos actuales demuestran que aún estamos muy lejos de una implementación generalizada de estas. Los estudiantes le dan la razón. Según el informe Bologna Process Implementation Report (ESU, 2024) que recoge la voz del estudiantado, las reformas no se traducen en cambios reales, faltan recursos públicos, persisten las desigualdades sociales, la participación estudiantil es solo simbólica, y las metodologías y



estructuras siguen sin transformarse. En este sentido, en el reciente informe basado en Eurydice 2024 (European Commission, 2024), nos invitan a reconciliar la visión positivista y la visión posmoderna de la educación universitaria. Nos plantean un necesario diálogo entre una educación centrada en la ciencia y la formación racional (que nos remite a Humboldt) y una educación más relativista, que atienda la creciente

incertidumbre y las demandas sociales actuales. Reflexionan también sobre el aún pendiente aprendizaje centrado en el estudiante y nos recuerdan: “When it comes to student-centred learning, learning outcomes are expected to support flexible and individually tailored learning paths” (European Commission, 2024, p.167). Y aquí nos encontramos hoy, tratando de flexibilizar y personalizar para atender a la diversidad y navegar la incertidumbre.

Aprender como supervivencia, navegando la incertidumbre

La educación universitaria postmoderna está marcada por la diversidad, por la incertidumbre, por la complejidad, por la digitalización, por la globalización, por las guerras, por la pandemia, por la IA. Ante cambios de tal magnitud social, económica y política parece evidente que la educación universitaria debe responder. Y lo está haciendo, pero desde la base. Como en la Edad Media, profesorado y estudiantado están poniendo el foco en dar valor al enseñar y aprender.

El estudiantado lo tiene claro: solo asistirá a clase si le merece la pena el viaje. El profesorado reclama: solo se puede enseñar si en el aula hay un número abaricable de estudiantes presentes en cuerpo y alma. La sociedad híbrida cuestiona: la dicotomía entre presencialidad y virtualidad quizá solo sigue existiendo porque las acreditaciones institucionales continúan exigiéndola. Y la IA empuja: ya no podemos seguir posponiendo el necesario cambio en el rol docente, las metodologías y las actividades de evaluación.

Ante este panorama, como pedagoga, me permito decir que nos encontramos en un momento decisivo.

La universidad puede, por fin, dedicarse a mucho más que ofrecer información y volver a centrarse en mejorar las interacciones humanas para construir conocimiento colectivo. Disponemos, además, de tecnologías que permiten atender mejor a la diversidad, personalizar los procesos de aprendizaje e incluso ampliarlos. El profesorado ha desarrollado, a menudo tras años de intenso esfuerzo, competencias investigadoras, docentes y de innovación, por lo que está preparado para transferir la investigación a la docencia, diseñar experiencias de aprendizaje más significativas e integrar críticamente metodologías y tecnologías emergentes. También contamos con infraestructuras que podrían rediseñarse para favorecer el bienestar estudiantil y crear espacios que realmente inviten a enseñar y aprender.

Y, quizá lo más importante, tenemos a profesorado y estudiantado preguntándose: ¿Cuál puede ser hoy el placer de aprender en la universidad? ¿Qué significa enseñar y aprender en un mundo donde el conocimiento ya no pertenece exclusivamente a las instituciones? Tenemos ante nosotros el reto, y la oportunidad, de repensar la universidad para que aprender vuelva a ser una experiencia intelectual, humana y colectivamente estimulante.

Referencias:

- Bongaerts, J.C. (2022). The Humboldtian Model of Higher Education and its Significance for the European University on Responsible Consumption and Production. *Berg Huettenmaenn Monatsh*, 167, 500-507. <https://doi.org/10.1007/s00501-022-01280-w>
- Brunner, J.J.; Labraña, J.; Ganga, F. & Rodríguez-Ponce, E. (2019). The modern idea of University: from the ivory tower towards academic capitalism. *Educación XX1*, 22(2), 119-140, [doi: 10.5944/educXX1.22480](https://doi.org/10.5944/educXX1.22480)
- The European Students' Union, ESU (2024). Bologna with Student eyes 2024. . <https://esu-online.org/publications/bwse-2024/>
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. (2024). The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf
- Gavari, E. L. (2016). Las reformas curriculares del siglo XXI en perspectiva histórica. (2016). *Movimento-Revista De educação*, 4. <https://doi.org/10.22409/mov.voi4.279>
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos de educación y pedagogía*. Edición de Paulino Garagorri. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial

La transformación silenciosa de la cultura docente universitaria

Cuando la formación obligatoria se convierte en una oportunidad estratégica



Antoni Pérez-Portabella López es director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili

Hoy, algunas universidades viven una transformación silenciosa en la manera de entender el desarrollo profesional de su profesorado. No se trata de una revolución ruidosa ni de un simple cumplimiento normativo, sino de un cambio más profundo: pasar de concebir la formación docente como un trámite obligatorio a entenderla como una estrategia coordinada de Desarrollo Académico (Academic Development). En la práctica, significa impulsar acciones orientadas no solo a enseñar contenidos, sino también a fortalecer la identidad profesional del profesorado, crear comunidades de práctica y mejorar la calidad del aprendizaje. Este cambio se produce en un momento institucional especialmente relevante. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) ha introducido la formación inicial obligatoria para el nuevo profesorado (ayudantes doctores o lectores, según la nomenclatura de cada sistema universitario). Esta exigencia sitúa a las universidades ante una encrucijada: limitarse a crear un catálogo de cursos para cumplir con el expediente legal o aprovechar esta ventana normativa para transformar la cultura docente.

La diferencia radica en decidir qué lugar ocupa la docencia dentro del proyecto universitario. Instituciones como la Universitat Rovira i Virgili (URV), trabajando en red con otras universidades de la Red de Docencia Universitaria (REDU), han optado por la segunda vía. Su hoja de ruta se apoya en el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), entendido como una brújula compartida para orientar qué significa enseñar bien en la educación superior actual. Bajo este enfoque, la formación deja de ser una suma de horas o certificados y se convierte en un itinerario orientado a generar identidad docente, comunidad profesional y evidencias reales de aprendizaje.

Una carrera académica que a menudo empieza en soledad

Para entender el valor de este enfoque, conviene ponerse en la piel de quien empieza. La carrera académica suele iniciarse de forma individual y aislada. El profesorado universitario novel llega a sus primeras clases con una sólida trayectoria investigadora, estancias, publicaciones y experiencia disciplinar, pero con pocas oportunidades previas

para pensar, ensayar y contrastar su manera de enseñar. Se le ha reconocido por lo que investiga, pero rara vez ha contado con espacios institucionales para preguntarse cómo aprenden sus estudiantes, cómo se diseña una rúbrica para evaluar competencias complejas o cómo se construye un clima de aula participativo.

Esta distancia entre competencia investigadora y preparación pedagógica suele traducirse en incertidumbre. Muchos docentes recuerdan sus primeros años como una combinación de entusiasmo, responsabilidad y decisiones tomadas en solitario. Aparecen entonces preguntas muy concretas: ¿estoy enfocando bien esta asignatura?,

¿evalúo lo que realmente quiero que aprendan o solo lo que resulta más fácil de corregir?, ¿cómo acompaño a estudiantes con ritmos, expectativas y necesidades diferentes?

La respuesta institucional de la URV pasa por ofrecer un itinerario articulado en dos etapas: la FID, Formación Inicial Docente, de 1 ECTS, y la FAD, Formación de Profundización Docente/Formació d'Aprofundiment Docent, de 6 ECTS. Estos programas crean espacios de acompañamiento donde la docencia deja de vivirse como una tarea privada, intuitiva o aislada, y pasa a entenderse como una práctica profesional que puede analizarse, compartirse y mejorarse colectivamente. Aquí cobra



especial sentido el enfoque del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), que invita al profesorado a observar su aula con el mismo rigor con que observa su laboratorio, sus datos o sus fuentes documentales: formulando preguntas sobre la propia enseñanza, analizando qué metodologías funcionan mejor, documentando evidencias de aprendizaje y compartiendo los resultados con la comunidad académica. Desde esta perspectiva, la docencia deja de ser una actividad invisible y se convierte en una producción académica valiosa, reflexiva y evaluable.

Compartir qué entendemos por buena docencia

Tradicionalmente, el aula universitaria ha sido un espacio poco visible para la propia institución. Una vez cerrada la puerta, lo que ocurría dentro quedaba asociado casi exclusivamente a la autonomía de cada docente. La libertad de cátedra es un valor incuestionable, pero también ha tenido un reverso: muchas buenas prácticas han quedado invisibilizadas y muchos problemas docentes se han vivido de forma individual, sin espacios suficientes de contraste y aprendizaje compartido.

El despliegue del Marco de Desarrollo Académico



El despliegue del Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) busca precisamente romper esa cultura de aislamiento. El marco no pretende imponer una única manera de enseñar, sino ofrecer a las instituciones y al profesorado un lenguaje común para hablar de calidad docente. Discutir sobre “buena docencia” deja así de ser un intercambio de opiniones personales y pasa a apoyarse en dimensiones reconocidas por la investigación en educación superior.

Bajo el paraguas del MDAD, hablar de docencia implica atender a cuestiones muy concretas: el diseño curricular, la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación, la promoción del aprendizaje profundo, la autorregulación del estudiante, la interacción en el aula y la creación de climas de confianza y respeto, tanto en espacios presenciales como virtuales.

Cuando el profesorado novel se apropia de este marco común, descubre que muchas de sus dudas no son fracasos individuales, sino retos profesionales compartidos. En ese diálogo, la docencia deja de ser una práctica solitaria y empieza a convertirse en una cultura compartida.

Aprender haciendo docencia: revisión entre iguales y portafolio

Un principio fundamental de cualquier unidad de Desarrollo Académico eficaz es que el profesorado universitario no aprende a enseñar solo recibiendo formación teórica sobre educación. El aprendizaje docente es situado, reflexivo y práctico: debe partir de los problemas reales que aparecen al diseñar una asignatura, organizar el aula, evaluar aprendizajes complejos o acompañar la participación del estudiantado.

En la URV, este enfoque se concreta en metodologías cualitativas como la revisión entre iguales (peer review) y la observación participativa. En grupos reducidos, el profesorado analiza evidencias reales de su práctica: asistencia a clases de otros docentes, revisión de guías docentes, rúbricas de evaluación, tareas del campus virtual o estrategias de interacción digital. Al contrastar estos materiales con otros compañeros y compañeras, la docencia deja de ser una práctica invisible o privada, se convierte en objeto de análisis profesional y puede mejorarse de forma colaborativa.

El portafolio docente personal es una pieza clave de

este proceso. Lejos de ser una carpeta burocrática donde acumular certificados, se concibe como un espacio de reflexión y documentación. En él, cada docente describe lo que hace, argumenta sus decisiones metodológicas, analiza qué dinámicas han funcionado o no como esperaba y aporta evidencias de cómo ha rediseñado su práctica a partir de la formación recibida y de los resultados de sus estudiantes.

Siguiendo las dimensiones del MDAD, la FAD se estructura en torno a ejes directamente conectados con el impacto en el aula: diseño curricular y alineación constructiva, entornos de aprendizaje inclusivos, aprendizaje profundo y autorregulación, innovación docente e investigación en educación superior. Esta estructura ayuda a que la formación no quede desconectada de la práctica real, sino que acompañe al profesorado en la revisión progresiva de sus asignaturas.

De los cursos aislados a los itinerarios compartidos

Conviene ser realistas sobre lo que puede conseguir una formación de este tipo. En pocas horas no es posible profundizar en todos los aspectos de la docencia universitaria (diseño curricular, evaluación, metodologías activas, inclusión, clima de aula o uso del campus virtual), pero sí puede provocar algo decisivo: el “clic” que lleva al profesorado a mirar su asignatura de otra manera.

Ese clic aparece cuando una docente se pregunta si sus actividades ayudan realmente a alcanzar los resultados de aprendizaje, si sus criterios de evaluación son comprensibles para el estudiantado o si el campus virtual facilita el aprendizaje. El valor de la formación no está solo en transmitir contenidos, sino en activar una actitud docente más reflexiva, capaz de cuestionar inercias y abrir el camino a cambios más profundos.



Históricamente, la formación permanente del profesorado universitario se ha organizado como un catálogo de acciones breves: talleres o cursos puntuales, útiles para actualizaciones concretas, pero insuficientes para transformar por sí solos una organización compleja.

En la URV, el nuevo enfoque basado en itinerarios y niveles de desarrollo ya ha alcanzado una dimensión significativa: 127 profesores y profesoras lectoras, aproximadamente el 10% del profesorado de la institución, participan o han participado en el itinerario FID/FAD. Este dato muestra que la formación ha dejado de ser una experiencia periférica o piloto para convertirse en una base compartida con capacidad de influir en la vida cotidiana de departamentos, facultades y titulaciones.

Cuando un porcentaje relevante del profesorado comparte lenguaje técnico, criterios de calidad y sensibilidad hacia el aprendizaje profundo del estudiantado, el cambio deja de ser una aspiración abstracta y empieza a convertirse en una realidad institucional.

Formación, innovación y evaluación: una misma política integrada

La sostenibilidad de este modelo exige conectar tres ámbitos que a menudo han funcionado por separado: la formación del profesorado, la innovación docente y la evaluación de la actividad docente. Si la universidad pide al profesorado que mejore sus asignaturas, innove en el aula y documente evidencias de aprendizaje, la evaluación debe reconocer también ese trabajo con criterios coherentes.

Aquí el MDAD resulta especialmente útil. Al ofrecer un marco común sobre qué significa enseñar bien, permite pasar de una evaluación centrada casi exclusivamente en indicadores cuantitativos o encuestas de satisfacción a modelos más ricos y cualitativos. El portafolio docente, la revisión entre iguales, la observación de aula, el análisis del campus virtual o la documentación de proyectos de innovación aportan evidencias mucho más precisas sobre la práctica real del profesorado.

De este modo, la evaluación deja de percibirse solo como un trámite administrativo y puede convertirse



en una herramienta de desarrollo profesional. Evaluar la docencia no debería significar únicamente verificar requisitos, sino ayudar a identificar fortalezas, orientar mejoras y reconocer con mayor justicia el esfuerzo docente.

La experiencia de la URV muestra que la formación obligatoria derivada de la LOSU puede ser una oportunidad para avanzar en esta dirección.

Al situar el desarrollo académico en el centro de la política institucional, las universidades cuentan con mejores herramientas para acompañar, valorar y mejorar la docencia universitaria. La transformación quizá no sea ruidosa ni inmediata, pero puede ser profunda: empieza cuando enseñar deja de ser una práctica solitaria y se convierte en una responsabilidad compartida.

LA EXPERIENCIA DE APRENDER



Aprender en la universidad: atención, escritura y autonomía



Juan Francisco Corona Ramón es Rector Honorario de la Universitat Abat Oliba-CEU



Amelia Díaz Álvarez es profesora de la Universitat de Barcelona y directora de la Cátedra UB-Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior

Vivimos en una época extraordinariamente paradójica. Nunca había resultado tan sencillo acceder a la información y, sin embargo, pocas veces había sido tan complejo transformarla en conocimiento auténtico. Los estudiantes universitarios disponen hoy de una cantidad prácticamente ilimitada de recursos, bibliotecas digitales, bases de datos, plataformas educativas y herramientas tecnológicas capaces de ofrecer respuestas inmediatas a casi cualquier cuestión imaginable. Pese a ello, esta abundancia informativa no se ha traducido en una mejora equivalente de la capacidad para comprender, analizar e interpretar la realidad. La facilidad con la que se obtiene la información ha contribuido a generar una peligrosa confusión entre saber dónde encontrar una respuesta y poseer realmente el conocimiento que permite comprenderla y valorarla críticamente. con el saber, el instrumento con el fin.

La universidad siempre ha representado algo más que un simple lugar de transmisión de conocimientos

especializados: ha sido concebida como un espacio privilegiado para el cultivo de determinadas disposiciones intelectuales que permiten a las personas desarrollar una comprensión más profunda de la realidad. Leer con rigor, escuchar con atención, escribir con precisión, argumentar con fundamento y reflexionar críticamente han constituido, durante siglos, algunos de los pilares esenciales de la experiencia universitaria. Sin embargo, en un contexto dominado por la aceleración permanente, la hiperconectividad y la cultura de la inmediatez, estas prácticas se encuentran sometidas a una presión creciente que no deberíamos ignorar.

El estudio como práctica intelectual

Con demasiada frecuencia se presenta la universidad como una institución cuya principal finalidad es mejorar la empleabilidad de los estudiantes. Sin negar la importancia de esta dimensión, reducir la educación superior a una simple inversión económica supone empobrecer profundamente su

sentido. La universidad no debería entenderse exclusivamente como una etapa orientada a la obtención de credenciales académicas, sino como un espacio destinado al desarrollo intelectual de las personas y a la formación de ciudadanos capaces de comprender críticamente el mundo en el que viven. Estudiar no significa memorizar conceptos, acumular información o reproducir contenidos en una prueba de evaluación. Quien ha pasado por una experiencia universitaria verdaderamente transformadora sabe

que el estudio implica algo mucho más exigente y enriquecedor: enfrentarse a ideas complejas, dialogar con autores de épocas y tradiciones distintas, descubrir conexiones entre fenómenos aparentemente inconexos y desarrollar la capacidad de formular preguntas cada vez más profundas. En definitiva, estudiar significa participar activamente en la construcción del propio conocimiento. Esta concepción resulta especialmente necesaria cuando se impone una lógica utilitarista que valora



solo aquellos aprendizajes que producen beneficios inmediatos y cuantificables. Hemos llegado a una situación en la que parece necesario justificar constantemente la lectura de determinados libros, el estudio de ciertas disciplinas o el interés por conocimientos que no ofrecen una rentabilidad profesional inmediata, como si todo aquello que no pudiera traducirse de forma rápida en una competencia laboral careciera automáticamente de valor formativo. Sin embargo, muchas de las capacidades más valiosas que desarrolla la universidad difícilmente pueden medirse en términos de utilidad directa. La capacidad para argumentar con rigor, analizar críticamente una situación

compleja, comprender perspectivas diferentes o interpretar fenómenos sociales y culturales constituye un patrimonio intelectual cuyo valor trasciende ampliamente cualquier aplicación profesional concreta.

Precisamente por ello resulta necesario reivindicar el estudio como una actividad que posee valor en sí misma. Una universidad que renuncia a esta dimensión corre el riesgo de convertirse en una mera institución certificadora. Las sociedades no solo necesitan profesionales competentes; necesitan también ciudadanos capaces de pensar, comprender y participar de manera responsable en la vida pública.



La concentración en la era digital

Si existe una capacidad que se ha convertido en un recurso escaso en la sociedad contemporánea, esa es, sin duda, la atención. Vivimos rodeados de estímulos que compiten por captar nuestro interés en cada instante. Redes sociales, plataformas digitales, vídeos de corta duración y notificaciones permanentes configuran un ecosistema en el que la interrupción constante ha dejado de percibirse como una anomalía para convertirse en una condición normal de nuestra vida cotidiana. La distracción no es ya una excepción: es el estado predeterminado. Las consecuencias educativas de este fenómeno son profundas y merecen ser analizadas con detenimiento. Aprender requiere tiempo; comprender un texto complejo, seguir una argumentación sofisticada o desarrollar una reflexión propia exige niveles de concentración incompatibles con la fragmentación permanente de la atención. La comprensión profunda no suele producirse de manera instantánea; requiere un proceso gradual de aproximación, lectura, reflexión y

reelaboración que difícilmente puede desarrollarse en un entorno dominado por la dispersión.

El problema no reside, evidentemente, en la tecnología en sí misma. Sería absurdo ignorar las extraordinarias posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para el acceso al conocimiento, la investigación o la comunicación académica. La cuestión fundamental radica en los hábitos cognitivos que acompañan su uso. Cuando los estudiantes se acostumbran a consumir información de manera fragmentaria, a alternar entre múltiples estímulos y a buscar respuestas inmediatas para cualquier cuestión, corren el riesgo de perder la paciencia intelectual necesaria para enfrentarse a problemas complejos cuya comprensión exige tiempo y esfuerzo.

Por este motivo, la universidad debería asumir como una de sus responsabilidades fundamentales la creación de espacios y dinámicas que favorezcan la atención sostenida. Defender la concentración no significa rechazar la tecnología ni adoptar posiciones nostálgicas respecto al pasado. Significa, sencillamente, reconocer que existen determinadas condiciones

intelectuales sin las cuales el aprendizaje universitario pierde gran parte de su potencial transformador.

Escribir para pensar

Entre todas las actividades que caracterizan la vida universitaria, pocas poseen una importancia tan decisiva como la escritura. Existe una tendencia bastante extendida a considerar que escribir consiste simplemente en comunicar ideas previamente elaboradas. Sin embargo, es mucho más que eso: cuando alguien se enfrenta a la tarea de redactar un ensayo, un informe o un trabajo de investigación, se ve obligado a ordenar ideas, establecer relaciones conceptuales, identificar contradicciones y construir argumentos coherentes. Aquello que inicialmente aparecía como una intuición difusa debe transformarse en una secuencia lógica de razonamientos capaces de sostenerse por sí mismos.

En este proceso, las lagunas de conocimiento se vuelven visibles, las debilidades argumentativas afloran y las ideas adquieren una forma más precisa y rigurosa.

Por esta razón, la escritura constituye una de las herramientas intelectuales más poderosas para el aprendizaje. No es simplemente un instrumento de evaluación ni una habilidad comunicativa entre otras muchas. Es, ante todo, una forma de pensamiento. Quien escribe aprende a distinguir entre opiniones y argumentos, entre impresiones subjetivas y razonamientos fundamentados, entre afirmaciones intuitivas y conclusiones respaldadas por evidencias.

La universidad debería conceder a la escritura un protagonismo muy superior al que habitualmente recibe: no basta con exigir trabajos escritos, es necesario hacer comprender a los estudiantes que la escritura forma parte del propio proceso de



aprendizaje. Cada ensayo, cada comentario crítico y cada trabajo académico representan una oportunidad para profundizar en la comprensión de una materia y para desarrollar una voz intelectual propia.

En una cultura dominada por mensajes breves, respuestas instantáneas y formas de comunicación

cada vez más simplificadas, la escritura académica constituye también un ejercicio de resistencia intelectual. Obliga a detenerse, a revisar, a corregir y a pensar con calma. Nos recuerda que las ideas importantes rara vez aparecen completamente formadas y que el conocimiento exige un trabajo paciente de elaboración que no admite atajos.



La autonomía intelectual como horizonte

La atención y la escritura convergen finalmente en un objetivo común que constituye, probablemente, la finalidad más importante de la educación universitaria: la formación de personas intelectualmente autónomas. Esta expresión se invoca con frecuencia sin reflexionar suficientemente sobre su significado real. Ser intelectualmente autónomo no implica saberlo todo ni poseer respuestas para cualquier cuestión. Significa, más bien, haber desarrollado la capacidad de pensar por cuenta propia, evaluar críticamente la información disponible y construir juicios fundamentados. En una sociedad caracterizada por la sobreabundancia informativa, esta capacidad adquiere una relevancia extraordinaria. La cuestión fundamental ya no consiste únicamente en acceder a la información, sino en aprender a discriminar entre aquello que merece ser considerado conocimiento y aquello que no es más que ruido, manipulación o simple apariencia de saber.

La ignorancia osada se alimenta precisamente de esta

confusión. Por ello, la universidad debe enseñar a formular preguntas pertinentes, a contrastar fuentes, a identificar falacias argumentativas y a comprender que el conocimiento no consiste en acumular respuestas prefabricadas, sino en desarrollar las herramientas intelectuales necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Quizás esta sea, en última instancia, la aportación más valiosa que puede realizar la educación superior. Los conocimientos específicos cambiarán, las profesiones evolucionarán y las tecnologías continuarán transformando la sociedad a una velocidad difícil de prever. Sin embargo, la capacidad para concentrarse, escribir con rigor y pensar de manera autónoma seguirá constituyendo una ventaja intelectual de valor incalculable. Aprender en la universidad no debería significar únicamente adquirir conocimientos especializados, sino desarrollar las capacidades que permiten seguir aprendiendo cuando la etapa universitaria ha quedado atrás. Y entre todas ellas, pocas resultan tan importantes como la atención, la escritura y la autonomía intelectual.

ARTÍCULOS



Coste, acceso y equidad en la Universidad española



Ernest Pons Fanals es director del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universitat de Barcelona y miembro de la Cátedra UB-Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior

Recientemente, diversos medios de comunicación han recogido numerosas referencias a una disminución en la proporción de estudiantes que asisten a las clases universitarias. El análisis de este fenómeno conduce, de forma inevitable, a un debate sobre el interés y la utilidad de la formación universitaria.

Sin embargo, para abordar correctamente la cuestión conviene ampliar el foco de análisis y considerar el coste que implica la decisión de cursar estudios universitarios. En este punto, si preguntamos a una persona al azar, es probable que responda que las matrículas universitarias en España no son elevadas. Para contextualizar esta percepción, pueden utilizarse los datos de Eurydice, que recopilan información sobre los precios públicos de matrícula y los sistemas de apoyo financiero en 39 países europeos. Según los datos correspondientes al curso 2023-2024, el coste de las matrículas oscila entre la gratuidad y más de 15 mil euros anuales. En este contexto comparado, parece razonable concluir que las matrículas universitarias en España no pueden calificarse como especialmente elevadas. Reducir el debate exclusivamente al precio de la matrícula resulta, sin duda, una estrategia cómoda, pero conduce a un análisis incompleto. El coste real de estudiar en la universidad va mucho más allá de las tasas

académicas. Aunque en España no se dispone de estimaciones sistemáticas, la evidencia procedente de otros países europeos resulta ilustrativa. En particular, los datos de EUROSTUDENT sitúan el peso medio de las tasas en torno al 7% del gasto mensual de los estudiantes. No obstante, existen diferencias significativas entre países, desde sistemas con matrícula gratuita hasta casos como el de Irlanda, donde ese porcentaje alcanza el 14% [1]. De hecho, es bien sabido que estudiar implica mucho más que abonar la matrícula. Supone, en algunos casos, hacer frente a gastos de alojamiento, alimentación, transporte o disponer de un equipo informático adecuado, entre otros. Por eso, esta reflexión invita a abordar la cuestión del acceso a los estudios universitarios desde una perspectiva más amplia y considerar el coste total que afrontan los estudiantes y sus familias. Solo desde este enfoque es posible comprender por qué, incluso en un contexto de matrículas relativamente asequibles, pueden persistir desigualdades significativas tanto en el acceso como en la permanencia en la educación superior.

[1] Véase la Figura B8.8 en la página 219 del último informe de EUROSTUDENT.

El cálculo de este coste global debería incorporar todos los recursos necesarios para cursar estudios universitarios. Entre los costes directos más relevantes se encuentran el alojamiento, la manutención, el material académico o los gastos asociados a prácticas y programas de movilidad, entre otros. Conviene subrayar, además, que estos costes no se distribuyen de manera homogénea. Un estudiante que reside con su familia en la misma ciudad en la que cursa sus estudios enfrenta una estructura de gasto muy distinta de la de quien debe trasladarse. Se trata de una diferencia que no responde al mérito académico, sino a factores de origen geográfico y socioeconómico. A ello se añade el denominado coste de oportunidad, un concepto central en economía que hace referencia al valor de la mejor alternativa a la que se renuncia al tomar una decisión. En el caso de los estudiantes universitarios, este coste se traduce principalmente en el salario que podrían percibir si optaran por incorporarse al mercado laboral en lugar de continuar formándose. Este factor resulta especialmente relevante en contextos en los que existen oportunidades laborales accesibles sin titulación universitaria, aunque correspondan a empleos de menor cualificación.

Para muchas familias, especialmente aquellas con menores recursos, la decisión de cursar estudios universitarios no solo constituye una inversión en el futuro, sino también una renuncia a ingresos presentes, lo que puede generar tensiones económicas reales. En este sentido, el estudiante no implica un coste directo, sino también la pérdida potencial de ingresos para el hogar. El coste de oportunidad tampoco es igual para todos los estudiantes, ya que depende de diversos factores, entre ellos el salario potencial en ausencia de estudios universitarios, la situación económica del hogar o las expectativas de retorno futuro de la educación. En contextos de mayor fragilidad económica, este coste adquiere un mayor peso, lo que puede desincentivar la continuidad de los estudios incluso entre estudiantes con buen rendimiento académico.

Conviene, además, precisar que el término estudiar no se limita al acceso a la universidad, sino que incluye también la capacidad de mantenerse en el sistema y de completar los estudios. Sin embargo, el debate público sobre el acceso a la educación superior suele concentrarse en la fase de entrada (notas de corte, pruebas de acceso o número de plazas disponibles), dejando en un segundo plano



estas otras dimensiones. En realidad, el acceso efectivo implica tanto la posibilidad de incorporarse como la de continuar con los estudios y graduarse.

En este contexto, los costes desempeñan un papel determinante. Las dificultades económicas pueden traducirse, entre otras consecuencias, en la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, en una reducción del tiempo disponible para el aprendizaje o en una

mayor probabilidad de abandono o retraso académico.

Con el objetivo de aproximar cuantitativamente esta realidad, en la tabla siguiente se presentan datos sobre la evolución de la proporción de estudiantes que compaginan sus estudios con algún grado de actividad laboral.

Dedicación media semanal del estudiantado universitario (horas)

Actividad	2018	2021	2024
Asistencia a clase	21,3	21,8	18,9
Dedicación total a los estudios	37,4	36,4	31,4
Actividad laboral (estudiantes que trabajan)	16,5	19,2	20,8
Dedicación conjunta (estudios + trabajo)	43,1	42,5	39,1

Fuente: Elaboración propia a partir de Vía Universitaria (Ariño et al., 2025).

La evidencia empírica muestra que trabajar un número elevado de horas durante el curso académico se asocia a peores resultados académicos. No se trata de una menor capacidad por parte del estudiante, sino de una limitación de tiempo y energía disponibles. Tradicionalmente, se ha considerado que este hecho introduce un componente de inequidad, ya que quienes necesitan trabajar para sostenerse parten en una posición de desventaja. Esta constatación cuestiona la visión convencional de la universidad como un espacio plenamente meritocrático. Se asume con frecuencia que quien tiene capacidad y se esfuerza alcanza sus objetivos, pero esta idea solo se sostiene si se obvian las condiciones materiales en las que dicho esfuerzo tiene lugar.

Por ello, el análisis del acceso a la universidad no puede limitarse a la revisión de los costes de matrícula. Resulta imprescindible prestar atención también a las posibilidades reales de continuidad y, especialmente, de finalización de los estudios. Es en este punto donde los costes vuelven a manifestarse, esta vez en forma de desgaste acumulado. Muchos

estudiantes se ven obligados a compatibilizar estudios y trabajo, no por elección, sino por necesidad. Y, aunque esta capacidad de esfuerzo suele valorarse positivamente, tiene consecuencias claras: menos tiempo para el estudio, mayores niveles de estrés y, en última instancia, peores resultados académicos. De nuevo, no por falta de talento, sino por escasez de tiempo.

El resultado es una forma silenciosa de desigualdad: la restricción efectiva de las opciones disponibles. Las decisiones académicas no dependen únicamente de las preferencias o de las aptitudes individuales, sino también de lo que resulta económicamente viable. Esta limitación rara vez aparece reflejada en las estadísticas de acceso, pero condiciona de manera decisiva las trayectorias educativas individuales. Existe, además, un elemento que a menudo pasa desapercibido: la información. Elegir qué estudiar, dónde hacerlo y cómo financiarlo implica enfrentarse a un entorno de incertidumbre. No todas las familias disponen de los mismos recursos para gestionar esta situación. Quienes cuentan con mayor capital cultural suelen conocer mejor el



funcionamiento del sistema, anticipar los costes, comprender los mecanismos de becas y valorar adecuadamente el retorno de la inversión educativa. En cambio, otros pueden sobreestimar los riesgos o infraestimar las oportunidades, reproduciendo así desigualdades que operan también en el plano informativo.

En definitiva, el sistema puede presentarse como meritocrático en su diseño formal, pero no lo es en sus condiciones reales de funcionamiento. En última instancia, lo relevante es el análisis de la equidad. Y hablar de equidad implica ir más allá de la igualdad formal de oportunidades: no basta con que el acceso a la universidad exista en términos teóricos, sino que es necesario que las condiciones materiales permitan que esa posibilidad sea verdaderamente efectiva. Para avanzar conviene precisar qué entendemos por equidad, ya que este término se utiliza con frecuencia para referirse a realidades distintas. Entre sus acepciones más habituales se encuentran la

igualdad de recursos, la igualdad de resultados académicos o la igualdad de experiencias educativas. En este artículo adoptamos una definición concreta: entendemos la equidad como equivalente a la igualdad de oportunidades. Dicho de otro modo, consideramos que el sistema universitario será equitativo cuando seamos capaces, como sociedad, de compensar las desigualdades de partida, de manera que las oportunidades de los estudiantes dependan exclusivamente de su mérito y capacidad. Esta concepción entronca con el principio recogido en el artículo 103 de la Constitución Española, que regula el acceso a la función pública conforme a dichos criterios. Para compensar estas desigualdades, la estrategia más habitual consiste en recurrir a becas y ayudas al estudio. En España, estos instrumentos combinan la exención de matrícula con ayudas económicas variables en función de la renta y del rendimiento académico. Sin embargo, persisten importantes desafíos para alcanzar una situación de verdadera equidad. En

general, las becas están diseñadas para cubrir costes directos, pero no siempre compensan adecuadamente el coste de oportunidad. Es decir, pueden contribuir a sufragar los gastos asociados a los estudios, pero no sustituyen los ingresos que se dejan de percibir. Esta limitación resulta especialmente relevante para los estudiantes procedentes de entornos más vulnerables, donde la presión económica no desaparece con una beca parcial. A ello se suma la desigualdad territorial, ya que no todas las regiones ofrecen la misma diversidad de titulaciones ni presentan los mismos costes de vida. En consecuencia, muchos estudiantes se ven obligados a desplazarse para cursar determinados estudios, lo que introduce una nueva barrera. La movilidad tiene un coste, y mientras que para algunos constituye una experiencia formativa más, para otros representa un obstáculo económico difícil de superar. De nuevo, la capacidad de elección no es homogénea.

Por otra parte, el acceso a la universidad no depende únicamente de los recursos económicos, sino también de la información disponible y de las expectativas. Las decisiones educativas se toman en un contexto de incertidumbre: sobre los costes reales, sobre las ayudas accesibles o sobre el retorno futuro de la inversión educativa. Las familias con mayor capital cultural suelen disponer de mejor información y de una mayor capacidad para interpretar riesgos y oportunidades. En cambio, otras pueden sobreestimar los costes o infraestimar los beneficios, lo que influye de manera significativa en sus decisiones.

Todo ello plantea interrogantes relevantes que exceden el alcance de este artículo, pero que convendría abordar: ¿debería el sistema limitarse a cubrir el coste de la matrícula o también los gastos de vida?, ¿cómo podría reducirse el impacto del coste de oportunidad?, ¿qué papel deberían desempeñar las



políticas de vivienda, transporte o empleo juvenil? Las respuestas no son sencillas. No obstante, parece evidente que centrarse exclusivamente en el precio de la matrícula ofrece una imagen incompleta del problema. Si se pretende mejorar el acceso real a la universidad, resulta necesario adoptar una visión más amplia del coste. Ello implicaría, al menos, integrar las políticas educativas con el resto de políticas sociales, diseñar ayudas que tengan en cuenta la diversidad de situaciones, reducir la incertidumbre del sistema de becas y facilitar la compatibilidad entre estudio y trabajo sin penalizar el rendimiento académico.

En última instancia, la cuestión no es únicamente cuánto cuesta la universidad, sino quién puede permitirse cursarla en condiciones razonables. El verdadero indicador de equidad no está en cuántos estudiantes acceden, sino quiénes consiguen completar sus estudios y quiénes se quedan por el camino. A este respecto, aún existen importantes

lagunas de información, aunque cabe esperar que su disponibilidad y calidad mejoren en el futuro, permitiendo un análisis más preciso de la realidad del estudiantado universitario.

En este sentido, resulta pertinente mencionar un estudio reciente de AQU Catalunya sobre equidad e inserción laboral de las personas graduadas. En AQU (2025) se concluye que, en términos generales, el origen social no parece tener un peso determinante en las diferencias observadas en los indicadores de inserción laboral. No obstante, esta conclusión se sostiene únicamente cuando el análisis controla por otras variables sociodemográficas y educativas, como la titularidad del centro o el campo de estudio. Este resultado pone de relieve el papel esencial de la universidad como mecanismo de movilidad. Pero también confirma, una vez más, que las desigualdades más relevantes se concentran en el acceso.

Referencias:

- AQU (2025): "Equidad en la inserción laboral y la movilidad social de los graduados y graduadas de las universidades presenciales catalanas". Disponible en: <https://www.aqu.cat/es/Estudios/Difusion/Publicaciones/Buscador-de-publicaciones/Equidad-en-la-insercion-laboral-y-la-movilidad-social-de-los-graduados-y-graduadas-de-las-universidades-presenciales-catalanas-2025>
- Ariño, A., Llopis, R., Martínez, M., Pons, E. i Prades, A. (2025): "Via Universitaria: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2023-2025)". Xarxa Vives d'Universitats. Disponible en: <https://www.vives.org/programes/estudiants/viauniversitaria-2/>
- Hauschildt, K, Gwosc, C., Schirmer, H., Mandl, S. y Menz, C. (2024): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. DOI 10.3278/6001920ew. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.3278/6001920ew>
- Eurydice (2025): "National Student Fee and Support Systems in European Higher Education. 2023-2024". European Union. ISBN 978-92-9488-895-2. DOI 10.2797/3506900. Disponible en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/national-student-fees>

Entre el algoritmo y la palabra propia: la autoría en tiempos de IA [1]



Manuel Area Moreira es profesor de la Universidad de La Laguna

Es evidente que la IA generativa está cuestionando, de modo radical y sustantivo, las reglas del juego sobre la autoría humana hasta ahora vigentes. La IA no es una tecnología más de almacenamiento o acceso a los contenidos generados por los *homos sapiens*. La IA es una tecnología autónoma que tiene la potencialidad de recrear textos, imágenes, músicas, vídeos, códigos, esquemas argumentales, programas informáticos... generando “algo nuevo” que no existía. La máquina ya no está solo al final del proceso técnico, sino en el núcleo de la creación y producción de una obra o pieza cultural. El humano pasa a ser un apéndice relevante, pero puede ser prescindible. Es quien sugiere y desencadena el proceso inicial, pero el producto es generado por la propia máquina. Roald Dahl lo intuyó en *El gran gramatizador automático*, relato publicado a mediados del siglo pasado, en el que una máquina es capaz de fabricar

cuentos y novelas conforme a reglas de mercado, estilo y eficacia narrativa. Lo inquietante del cuento no reside solo en que una máquina escriba, sino en que los nombres de los escritores puedan convertirse en simples etiquetas comerciales colocadas sobre productos fabricados automáticamente. En uno de los pasajes, la pregunta decisiva es: si la máquina produce el relato, ¿quién dirá que lo ha escrito? Dahl anticipó así una preocupación que hoy ya no pertenece a la ciencia ficción: la posible sustitución de la autoría por una producción masiva de textos sin intervención humana y sin responsabilidad intelectual (McCray, 2025).

La cuestión que debatir no es si la IA puede producir obras. Ya sabemos que puede hacerlo. La pregunta verdaderamente relevante es otra: ¿en qué condiciones una obra elaborada con IA puede seguir siendo considerada de autoría humana?

[1] Este artículo está elaborado en una relación simbiótica entre la IA y su autor. Para ello se emplearon inicialmente herramientas de búsqueda y síntesis de documentos académicos como fueron Notebook y Elicit. Posteriormente se elaboró, bajo indicaciones precisas y reiteradas, un primer borrador del texto con ChatGPT que fue revisado y reescrito por el autor generando el producto final.

La simbiosis intelectual humano-máquina

La clave, desde mi punto de vista, está en la simbiosis entre la persona y la máquina. En este nuevo contexto, el autor se parece menos al escribano tradicional que redacta cada palabra desde el silencio de su escritorio y más al director de una compleja orquesta algorítmica. Pero esta metáfora solo es válida si la persona realmente dirige a la máquina y no al revés. Es decir, si el humano es quien define el propósito, formula las preguntas, ajusta las instrucciones, evalúa los resultados, descarta las respuestas inadecuadas o simples, contrasta los datos, reescribe con voz propia y asume el sentido final de la obra. La clave de la autoría con IA reside precisamente en esta idea de “intervención humana sustancial”: no basta dar una instrucción genérica. Debe existir una contribución humana relevante en la selección, coordinación, disposición y transformación del producto generado por la Inteligencia Artificial generativa.

De aquí se derivan dos principios fundamentales a tener en cuenta. El primero es un principio de naturaleza psico-antropológica en el sentido de que la cognición humana debe ser la protagonista del proceso de la creación de una obra en simbiosis con

la máquina. La autoría humana exige que el sujeto gestione y controle intelectualmente el proceso de producción, que dialogue con la máquina, pero que no se disuelva en ella ni asuma acríticamente lo que responda.

El segundo es un principio ético. No puede hacerse pasar por propio aquello que ha sido producido por un artefacto. El plagio y fraude han provocado históricamente rechazo, reprobación y descrédito público en la vida académica. La IA no elimina este problema. Todo lo contrario. Lo aumenta, lo facilita y lo vuelve más ambiguo ya que el plagio no consiste solo en copiar a otro autor humano, sino también en ocultar que una parte sustantiva de la obra que se firma como propia procede de un algoritmo automatizado.

Por ello, la transparencia debiera ser nueva virtud o valor académico. Usar IA no debería ser necesariamente motivo de reprobación, pero ocultar su uso cuando ha sido relevante, sí. La cuestión no es demonizar la herramienta, sino aprender a declarar cuándo se ha usado, para qué se ha usado, qué partes del proceso ha afectado y qué decisiones humanas han guiado el resultado.





¿Qué hacer en la universidad? Algunas sugerencias

La universidad, como institución de educación superior del siglo XXI, no puede responder con prohibiciones o proponiendo retrotraernos a formatos medievales de enseñanza sin tecnología donde la palabra oral o la escritura manuscrita sean casi exclusivas en los procesos formativos. Prohibir la IA a los estudiantes sin educarlos nunca es solución. Es esconder la cabeza ante los desafíos tecnológicos del presente. Por ello la meta de la educación superior debe ser más ambiciosa: formar a los estudiantes y a los investigadores para un uso intelectualmente responsable, éticamente transparente y cognitivamente exigente de la IA generativa.

En primer lugar, debe enseñarse al alumnado que la autoría no consiste solo en entregar un producto final. Ser autor de un trabajo o tarea académica significa haber recorrido un proceso: formular un problema, buscar información, seleccionar fuentes, comprenderlas, compararlas, elaborar una posición propia, escribir, revisar y justificar lo afirmado. Si la IA interviene en ese proceso, el estudiante debe aprender a documentar y visibilizar dicha intervención. No basta con presentar el trabajo terminado; habría que solicitar también evidencias

del proceso: prompts utilizados, respuestas obtenidas, criterios de selección, correcciones realizadas, fuentes verificadas y reelaboración personal final. Esto inevitablemente exige una reformulación de la evaluación de las tareas de aprendizaje donde el estudiante debe entregar, además del producto de la tarea, el proceso seguido en la utilización de la IA y en la reflexión o metacognición sobre dicha experiencia. En segundo lugar, debe enseñarse que la IA puede ser una ayuda legítima, pero no una sustitución del pensamiento. Su utilización puede ser variada: para formular ideas iniciales, aclarar conceptos, ordenar argumentos, detectar incoherencias, mejorar la redacción o sugerir alternativas. Pero no debería reemplazar o sustituir las actividades cognitivas propias del aprendizaje universitario: comprender, juzgar, contrastar, argumentar y elaborar una voz propia. La escritura académica no es solo un trámite administrativo para entregar una tarea con la finalidad de aprobar. Es forma expresiva de desarrollo del pensamiento. Quien no escribe o quien delega por completo la escritura en la máquina, pierde una oportunidad para activar, ordenar y desarrollar su mente. El plagio reiterado provoca, inevitablemente, pereza y atrofia cognitiva. En tercer lugar, debe formarse al alumnado en una ética ante el conocimiento. Cuando se use IA en un

ensayo o cualquier otra actividad intelectual, debería indicarse de forma explícita en una nota metodológica breve: qué herramienta se ha empleado, con qué finalidad, en qué fases del trabajo y qué tipo de revisión humana se ha realizado. Esta práctica no debe ser entendida como confesión de culpa, sino como ejercicio de honestidad intelectual. Igual que se citan libros, artículos o bases de datos, también debe hacerse visible la mediación tecnológica cuando esta ha influido de modo sustantivo en la producción del texto. Estas recomendaciones afectan también a la investigación y a la publicación científica. En la elaboración de artículos académicos, la IA puede utilizarse de modo razonable para mejorar la claridad expositiva, revisar estilo, traducir fragmentos, resumir información propia o explorar posibles estructuras argumentales. Sin embargo, resulta éticamente reprochable delegar en la IA la interpretación primaria de datos, la construcción de

resultados, la revisión bibliográfica sin verificación, la invención de citas o la redacción sustantiva de argumentos no elaborados por los autores. La responsabilidad científica no puede transferirse o delegarse a una máquina.

Por ello, todo artículo académico elaborado con apoyo de IA debería cumplir tres condiciones mínimas (Cheng, Calhoun & Reedy, 2025) Primera: transparencia, declarando el uso de IA cuando haya intervenido de forma relevante. Segunda: verificación, comprobando datos, citas, referencias y afirmaciones, ya que la IA puede producir errores, sesgos o referencias inexistentes. Tercera: responsabilidad autoral, asumiendo que quienes firman el artículo responden íntegramente por su contenido. La IA no puede figurar como autora porque no puede aprobar o decidir la versión final, defender una interpretación, responder ante una crítica ni asumir consecuencias morales o legales del producto académico.



En definitiva, la IA nos obliga a repensar la autoría, pero no a disolverla. La autoría humana ya no podrá definirse solo por haber escrito cada palabra con la propia mano. Deberá definirse por algo más profundo: haber pensado el problema, haber dirigido el proceso, haber ejercido juicio crítico, haber reelaborado el resultado y haber asumido

públicamente la responsabilidad de lo dicho. La máquina puede generar el producto técnicamente, pero solo la persona puede convertirla en una obra propia. Ahí, en esa frontera delicada entre la potencia del algoritmo y la conciencia crítica del sujeto, se juega el futuro de la autoría académica.

Referencias:

- Cheng, A., Calhoun, A., & Reedy, G. (2025). AI-assisted academic writing: Recommendations for ethical use. *Advances in Simulation*, 10, 22. <https://doi.org/10.1186/s41077-025-00350-6>
- McCray, W. P. (2025). What Is Authorship When Machines Can Write? *The MIT Press Reader*. <https://thereader.mitpress.mit.edu/what-is-authorship-when-machines-can-write/>

BIBLIOTECA VIVA



Misión de la universidad (José Ortega y Gasset)



Reseña de **Paolo Scotton**, profesor de la Universitat de Barcelona

Seguramente el texto por el que el filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955) es más conocido no es un texto de naturaleza pedagógica, sino más bien política. Se trata de *La Rebelión de las masas* (1929-1930). En esta obra Ortega retrató los crecientes riesgos de manipulación y ejercicio impropio del poder en el contexto de la sociedad de masas. En particular, Ortega acuñó el término hiperdemocracia para describir la condición en la que el hombre masa – quien vive con comodidad en una sociedad de consumos que le ha permitido reducir los esfuerzos y aumentar las facilidades – ha perdido la conciencia de la complejidad del mundo y no se ve representado por las instituciones políticas democráticas – donde el diálogo y la mediación son necesarios – prefiriendo, al contrario, dar su apoyo a gobiernos autoritarios. Estas formas de gobierno reflejan el modo de ser propio del hombre masa, quien actúa de forma irreflexiva, renunciando a la difícil tarea de problematizar y comprender para dejarse dirigir por personas carismáticas, de rápida y decidida resolución. Un escenario que, en la Europa de los años 20 y 30 del siglo pasado, dio lugar a las experiencias fascista y comunista, con el consecuente quebrantamiento de principios e instituciones democráticas. Algo que, a casi un siglo de distancia, se presenta de forma inquietante como una posibilidad nada remota. Por un lado, debido al auge, en diferentes contextos nacionales, de gobiernos ultras; y, por el otro, a causa del disruptivo fenómeno global del tecno-autoritarismo que caracteriza el presente digital.



Es significativo que en los mismos meses en los que Ortega iba dando forma a la *Rebelión de las Masas* también estuviese trabajando sobre otro tema. Este sí, de cariz claramente pedagógico, y que le llevaría a la redacción de su famosa *Misión de la Universidad*. Nos encontramos en la primavera de 1929, cuando el entonces catedrático de Metafísica de la Universidad

Central de Madrid decidió tomar postura frente a la represión estudiantil por parte del general Primo de Rivera, presentando su dimisión de la Universidad. Su enseñanza continuó, durante unos meses, al margen del ámbito académico, y Misión de la Universidad es propiamente el fruto de sus reflexiones sobre el sentido de la educación universitaria en tiempos de *hiperdemocracia* y de derivas autoritarias.

Durante toda su vida Ortega nunca dejó de preguntarse por el sentido del enseñar y del estudiar, por su valor fundacional en tres ámbitos estrechamente interconectados: la edificación de la personalidad, la comprensión y producción de la cultura, y la sucesiva cimentación de la convivencia política y social. En particular, en sus reflexiones, Ortega partía de la constatación del progresivo desgaste, en todos los niveles de escolarización, de los estudios y de la praxis pedagógica, resumido en la tendencia hacia el olvido del sentido no utilitario de la educación. El estudio y la educación, nos recuerda Ortega, son una exigencia vital, y son las mejores herramientas de las que disponemos para cumplir con nuestra impelente necesidad de comprensión del por qué y del para qué de nuestro estar y actuar en el mundo, como individuos y como sociedad. Sin embargo, y aquí yace el gran problema, poderosas fuerzas contribuyen al peligroso olvido de esta misión que, según Ortega, atañe en grado máximo a la institución universitaria.

Pero vayamos con orden para entender cómo la *Misión de la Universidad* de Ortega nos interpela hoy en día y nos lleva a formular preguntas significativas sobre el valor, en la actualidad, de los estudios universitarios. No solo para favorecer el acceso al trabajo en el contexto socioeconómico presente, sino también para ayudarnos a entender mejor quiénes somos y qué queremos ser. Tal vez invitándonos a cuestionar el presente, a no aceptar supinamente un estado de cosas que, más que fomentar el florecimiento de nuestro anhelo de vida, amenaza con contribuir a su degradación.

En *Misión de la Universidad* Ortega deja claro que la educación universitaria tiene que cumplir con el papel de orientar la existencia de las jóvenes generaciones que entran de lleno en el mundo cultural y social. No solo como espectadores, sino también como actores. Ortega define la cultura como el repertorio de ideas vivas a partir de las cuales damos sentido y orden a nuestras acciones. Esto es así porque, según él, de esto va la vida: estar en el mundo con sentido de responsabilidad, y conciencia de finalidad. “No solo la universitaria, sino toda la vida nueva tiene que estar hecha con una materia cuyo nombre es autenticidad” (*Misión de la Universidad*, p. 543), afirma. Evidentemente, su mayor preocupación consiste en el riesgo de inautenticidad en el que advierte que puede incurrir la Universidad cuando, deliberada u inconscientemente, descuida esta tarea vital que la sostiene, y deja que razones extrínsecas, no constitutivas, definan sus metas.

Ortega no sermonea, no propone una defensa conservadora y simplista del saber por el saber. Todo lo contrario. Parte del diagnóstico de la circunstancia sin añorar un pasado que nunca fue. Según su lectura, la puesta en entredicho del sentido vital de la educación está constitutivamente vinculada al auge del individualismo particularista que caracteriza la sociedad de masas y consumos. Pero esto no debe llevar a posturas nostálgicas, sino a nuevos planteamientos y reformas. Según sus propias palabras:

“Hay que reconstruir con los pedazos dispersos – disierta membra – la unidad vital del hombre europeo. Es preciso lograr que cada individuo o – evitando utopismos – muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?” (*Misión de la Universidad*, p. 542).

Ortega considera que la Universidad tiene una misión histórica: “ilustrar” a través del cultivo del estudio; es decir, descubrir al estudiantado, con claridad y rigor, el gigantesco entramado del mundo

de la cultura, pasada y presente. Es por esto que la instrucción universitaria no puede reducir su labor a la transmisión de nociones o a la preparación al trabajo. A pesar de que esta última finalidad, nos recuerda Ortega, tiene que ser tomada seriamente en cuenta por la institución universitaria, al mismo tiempo su persecución no puede servir de excusa para dejar de lado su misión propiamente cultural: brindar un conjunto de conocimientos ordenados para orientar al estudiante medio en diferentes ámbitos del saber; donarle un bagaje que, en su globalidad, garantice una base de apoyo sólida y común para con su vida. En particular, Ortega identifica cinco macro áreas que deberían componer el currículum inicial, común a cualquier estudiante universitario: física, biología, historia, sociología y filosofía (*Misión de la Universidad*, p. 550).

Imaginemos esta propuesta en el contexto de los estudios universitarios actuales. Probablemente nos parecería extraño pensar en estudiantes de medicina que, en su primer año de carrera, se interrogan sobre el sentido del *De anima* de Aristóteles; o estudiantes de historia trazando líneas en un plano cartesiano para tratar de comprender los fundamentos de la teoría de la relatividad de Einstein. Reunidos en consejos de estudios, entregados a la planificación de los nuevos planes de las futuras carreras, probablemente nos parecería ridícula esta propuesta, la tacharíamos de pérdida de tiempo y energía de cara a los estudios elegidos por el futuro estudiantado. La motivación de la propuesta orteguiana, sin embargo, responde a una cuestión tan relevante como actual, por lo que probablemente merece la pena tomarla más en serio, y menos en broma.

Si, como recordamos al comienzo, la sociedad de masa se ve afectada por el riesgo de experimentar una falsa democracia – o directamente su contrario –, tal vez hay que replantear el sentido y organización de la educación de masa. Y cabe recordar que la masa, hoy en día, está representada por una población que es en

gran medida una población con titulación universitaria – hoy, aproximadamente el 50% de la población joven española posee un título universitario. El hombre-masa no es el hombre sin instrucción, sin estudios y sin títulos académicos. Es el estudiantado que no se pregunta sobre el sentido de su formación. Es el profesorado cuya excesiva especialización termina en un interés obsesivo por problemas cada vez más limitados y particulares, sin conexión con el sentido subyacente a sus propias investigaciones. Es el gestor que refleja acriticamente lógicas mercantilistas en el funcionamiento y planificación de la institución universitaria. De aquí que la reforma de la misión de la universidad planteada por Ortega se pueda resumir en una máxima relativamente sencilla: construir una comunidad comprometida con su quehacer. Una comunidad que no deja de cuestionarse qué hace, por qué lo hace y para qué, yendo más allá del inmediato presente, teniendo la mirada puesta en el tiempo que trasciende los límites de la individualidad. Ortega llega a teorizar para ello la creación de una Facultad de la Cultura, responsable de definir y transmitir ese bagaje cultural común a todo universitario como respuesta a la crisis de la democracia. Esta reforma ayudaría a cumplir una misión fundamental: garantizar los prerrequisitos para una verdadera agencia política. Es decir, la curiosidad y las herramientas para entender el mundo en el que se vive, los recursos intelectuales y materiales para poder analizarlo, y los espacios y tiempos para debatir, juntos y con rigor, cómo se podría mejorarlo. Es importante destacar que toda la reforma propuesta por Ortega, y aquí reside tal vez parte de su grandeza y actualidad, se plantea a partir del estudiantado, tal y como es, ya que “Es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle” (*Misión de la Universidad*, p. 543). Por esta razón, Ortega teoriza principio fundamental en la enseñanza universitaria, es decir, el principio de economía.

El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir. (Misión

de la Universidad, p. 544).

En un contexto donde el acceso inmediato al conocimiento procura una falsa percepción de omnisciencia y omnipotencia; donde lo útil y lo personalizado cobran prioridad sobre lo revelador y lo común, la propuesta de Ortega nos invita a parar, a reflexionar. Y tal vez a resistir y oponernos a las fuerzas de una corriente que nos arrastra rápidamente hacia la insignificancia de los estudios universitarios.

Peak Higher Ed: How to Survive the Looming Academic Crisis (Alexander, B.) (2026)

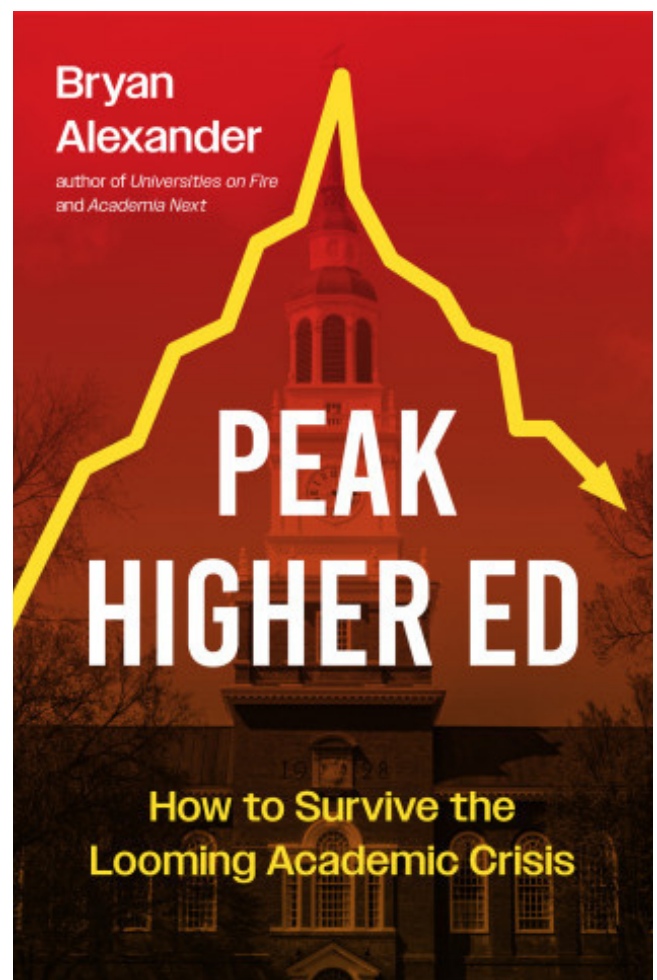


Reseña de Eric Ortega, profesor de la Universitat de Barcelona

La crisis que afecta a nuestras instituciones de educación superior no es sólo el resultado o el reflejo de las distintas crisis —económicas, sociales, políticas, ecológicas— que atraviesan el mundo contemporáneo. Es, también, una crisis que afecta directamente al núcleo mismo de lo que estas instituciones son: a su identidad y función social. Esta es, a grandes rasgos, la tesis que vertebra *Peak Higher Ed: How to Survive the Looming Academic Crisis* (2026), libro publicado por Bryan Alexander, cuyas obras anteriores, como *Academia Next: The Futures of Higher Education* (2020) o *Universities on Fire: Higher Education in the Climate Crisis* (2023), bien pueden considerarse antecedentes conceptuales de este nuevo trabajo.

La noción de *peak higher ed* —inspirada en la idea de *peak oil*— apunta a que la educación superior ha alcanzado en los Estados Unidos un punto máximo de expansión, tras décadas de crecimiento sostenido en matrícula, institucionalización y reconocimiento social, y que se encuentra ahora en una fase de estancamiento o incluso de contracción. Este cambio de ciclo no sería meramente cuantitativo —en términos de número de matrículas, egresos, programas de estudio o incluso de instituciones—, sino cualitativo, implicando una importante transformación en la relación entre universidad, sociedad y conocimiento.

Uno de los elementos clave de este diagnóstico es el declive demográfico que afecta a numerosos países, especialmente en el mundo occidental, y que se



traduce en una reducción progresiva del número de estudiantes potenciales. A ello se suma el incremento de los costes de matrícula, particularmente en sistemas como el estadounidense, que ha erosionado la promesa de la educación superior como vía segura de ascenso social endeudando a miles de estudiantes. La combinación de ambos factores genera una presión

estructural sobre las instituciones, obligándolas a competir por un número decreciente de estudiantes en un contexto de paulatino escepticismo sobre el valor de los títulos universitarios.

A pesar de ello, reducir la crisis a estos factores sería, en opinión de Alexander, insuficiente. El verdadero problema reside en la erosión de la confianza pública en la universidad como institución. En un contexto de enorme polarización política, de fake news por doquier, en el que emergen nuevos actores en el ecosistema de la producción conocimiento, la autoridad epistémica de la universidad no goza de la incuestionabilidad de antaño; ya no resulta evidente que el saber académico posea un estatus privilegiado frente a otras formas de producción y circulación del conocimiento.

Naturalmente, esta pérdida de confianza se entrelaza con transformaciones tecnológicas de gran alcance que incluso amenazan algunos de los monopolios hasta la fecha inexpugnables de las universidades. Así, la digitalización de la enseñanza ha abierto la puerta a modelos educativos más flexibles toda vez que ha intensificado la competencia con alternativas no universitarias, como cursos en línea, credenciales alternativas o programas de formación ofrecidos por grandes corporaciones. La otrora exclusiva capacidad de las universidades para certificar el conocimiento se pone en entredicho y, con ello, parece también tambalearse una de las bases fundamentales de su poder institucional. A este panorama cabe sumarle también la crisis ambiental, que el autor ya había abordado en un trabajo anterior, y que introduce una dimensión adicional de incertidumbre al escenario descrito. El cambio climático, sostiene Alexander, obliga a las universidades a adaptarse a sus efectos materiales, además de replantear buena parte de sus misiones docentes e investigadoras en un mundo en el que la sostenibilidad se convierte en un imperativo central.

En *Peak Higher Ed*, sin embargo, esta dimensión ambiental se entrelaza con la transformación digital antes mencionada y, especialmente, con la que está protagonizando mayores revuelos en nuestros días: la inteligencia artificial. Y es que lejos de presentarse como una tecnología neutra, la IA depende de infraestructuras intensivas en energía y recursos: centros de datos que consumen enormes cantidades de electricidad, sistemas de refrigeración que requieren grandes volúmenes de agua y cadenas globales de suministro basadas en la extracción de minerales críticos. Así las cosas, no parece que apostar por la digitalización de la educación suponga, a priori, una solución a la crisis climática; más bien introduce otras tensiones. Por un lado, la presión por integrar la IA en la docencia, la investigación y la gestión es creciente, impulsada por promesas de eficiencia, innovación y competitividad. Por otro, su adopción masiva entra en fricción con los compromisos de sostenibilidad que muchas universidades afirman asumir.

Esta ambivalencia obliga a repensar el lugar de la universidad en un contexto caracterizado por lo que Alexander denomina una “policrisis”, es decir, la convergencia de múltiples transformaciones interrelacionadas. Las decisiones en torno a la adopción tecnológica, la sostenibilidad ambiental o la adaptación demográfica no pueden abordarse de forma aislada, dado que cada una de estas dimensiones condiciona a las demás. De ahí que resulte consecuente que el autor proponga pensar en términos de escenarios más que de predicciones. Entre ellos destaca el de una universidad resiliente al clima, capaz de reorganizar sus infraestructuras, prioridades investigadoras y relaciones sociales en función de las restricciones ecológicas. Sin embargo, este escenario coexiste con otros menos optimistas cuyo ahondamiento dejamos al lector interesado. En última instancia, lo que está en juego, y este libro

se encarga acertadamente de señalar no es únicamente la sostenibilidad material de las universidades, sino la redefinición de su identidad y función social. Si la educación superior ha estado históricamente asociada a la idea de crecimiento, el horizonte que plantea Alexander obliga a considerar un futuro marcado por la limitación, la adaptación y, en algunos casos, la reducción. Frente a ello, la convergencia entre crisis climática y digitalización abre la posibilidad de imaginar instituciones menos orientadas al crecimiento cuantitativo y más atentas

a la sostenibilidad de las condiciones que hacen posible la vida social y el propio conocimiento. En este sentido, la crisis descrita por Alexander supone también una invitación a reconsiderar qué tipo de universidad resulta deseable hoy. Una universidad que, en lugar de sólo adaptarse, sea capaz de situarse críticamente ante las transformaciones en curso y de redefinir su papel en un mundo donde los límites — ecológicos, tecnológicos y sociales— ya no pueden ser ignorados.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Planeta
Formación y
Universidades

Càtedra d'Estudis
sobre Educació Superior

Visita nuestra página web

<https://www.catedraeducacionsuperior.es/es>

