



¿Cómo aprende el estudiante digital?

Àngels Fitó

Universitat Oberta de Catalunya

Casilda Güell

BS (Business School) de Planeta Formación universidades

José Luis Medina

Universitat de Barcelona

Moderador: Miquel Martínez.

Universitat de Barcelona

Cómo citar este documento:

Fitó, A., Güell, C., Medina, J.L. y Martínez, M. (2022).

¿Cómo aprende el estudiante digital?

[Manuscrito inédito]. Cátedra UB-Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior.

Este texto corresponde a la mesa redonda que tuvo lugar en el curso: ¿Está preparada la universidad para el estudiante digital? celebrado dentro de la programación de "Juliols UB 2022", el 4 de julio.

MIQUEL MARTÍNEZ (MM): En primer lugar y en nombre de Amelia Díaz- que se excusa por COVID- y de Francisco Esteban y Ernest Pons, con quienes comparto el equipo de esta Cátedra UB-Planeta Formación y Universidades de Estudios sobre Educación Superior, quiero agradecer vuestra presencia en esta mesa redonda de debate que vamos a iniciar con una breve presentación de cada participante.

Àngels Fitó, Vicerrectora de Competitividad y Empleabilidad de la UOC, Vicedecana además del Colegio de Economistas de Cataluña. Es Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Barcelona y ha sido directora de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC. Uno de sus ámbitos de trabajo y de estudio es la Dirección Fiscal y Financiera y Control de Gestión, así como la formación *online* y el impacto de ésta en el empleo. Ha trabajado estas cuestiones tanto desde el punto de vista de la transferencia como de la docencia, de la investigación, etc. Un perfil que creo que puede ser muy interesante para cerrar este curso con un repaso a algunas cuestiones.

Casilda Güell es la Decana de *Business School* (BS) de Planeta Formación Universidades. Es Doctora en Historia Internacional y Graduada en Ciencias Políticas por la London School of Economics y desde hace más de dos décadas profesora de universidad.

José Luis Medina es profesor de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y coordinador de un grupo de investigación de formación docente e innovación pedagógica. Sus líneas de investigación son la formación pedagógica y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Dirige diferentes proyectos de investigación y, actualmente, está liderando uno relacionado con procesos de aprendizaje situado en Educación Superior.

Vamos a estructurar esta mesa redonda distribuyendo el tiempo de forma que cada miembro de la mesa responderá a cada una de las preguntas en el orden en el que se formulen y por el tiempo acordado, pudiendo intervenir de nuevo al final para matizar lo que considere conveniente.

Estamos hablando de estudiante digital. Pero ¿entendemos todos lo mismo cuando hablamos de estudiante digital?, ¿qué entiende cada uno de los que estamos en esta mesa, y sobre todo los invitados, como estudiantes, por estudiante digital?, ¿cuáles son las características que creéis que define a cada uno?

Podemos hacer un orden de intervención: ¿quieres empezar, Casilda? ¿Y luego sigues, Àngels?

CASILDA GÜELL (CG): Muchísimas gracias por la presentación y muy buenos días a todos. En primer lugar, quería agradecer a la Cátedra UB-Planeta Formación y Universidades el espacio de reflexión que nos proporciona esta mañana. Entiendo que es una de las primeras actividades de esta Cátedra, y quiero agradecerlo especialmente

a sus impulsoras por Planeta Montse Civera y Ana Michavila, que están esta mañana con nosotros, y a Planeta Formación Universidades por dejarme ser la portavoz o representante de *OBS Business School*.

La propuesta de *OBS Business School* nace ya en 2006 como una propuesta 100% *online* desde un primer momento. Lo que me coloca en una perspectiva algo diferente respecto a otros miembros de la mesa y, evidentemente, a otros agentes educativos, ya que venimos trabajando sobre digitalización desde el principio.

La transformación digital es un proceso cada vez más presente en cualquier esfera de nuestra sociedad. La Administración Pública, las pequeñas y medianas empresas o los sistemas sanitarios avanzan hacia una digitalización real con el fin de definir y establecer procesos más sostenibles gracias a, por ejemplo, el ahorro del uso del papel o la reducción en los desplazamientos de los usuarios del servicio.

Los entornos educativos no escapan de esta realidad y, en este sentido, se han multiplicado los esfuerzos por una transformación digital de los centros educativos tanto en el marco de la institución como en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen cabida en estos espacios. Si bien la digitalización en la Educación Superior ha sido de interés en la última década (EUA, 2022), dicha transformación ha tomado especial protagonismo en los últimos 2 años debido a la crisis sanitaria derivada del COVID-19, factor catalizador de este proceso que impacta de manera directa en las misiones de cualquier universidad -formación, investigación e innovación- además de la organización y la gobernanza.

La transformación digital en las universidades es una prioridad cada vez mayor para las instituciones. De acuerdo con los datos recopilados en el marco del proyecto DIGI-HE, en los próximos 5 años el 95% de instituciones consideran como estrategia prioritaria para sus universidades la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y más del 75% considera necesario ampliar el acceso a estudiantes con diversidad funcional a través de los entornos virtuales, tal y como señalan estudios como los de Gaebel et al. de 2021¹.

Y contestando a la primera pregunta sobre ¿qué entendemos por estudiante digital? Nos referimos a usuarios expertos en tecnología digital o por lo menos que se manejan con comodidad en temas de tecnología digital. Pueden realizar funciones evidentemente con los móviles, con portátiles, con otros equipos inalámbricos..., son conscientes de su aprendizaje y de sus itinerarios de aprendizaje. En general, son estudiantes abiertos al cambio, a las nuevas tendencias de aprendizaje, que van de la

¹ Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., y Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in european higher education institutions*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf>

mano y caminando en paralelo a esos avances digitales y las nuevas tecnologías. Estudiantes que son diestros en habilidades tecnológicas, manejo de la web, gestión de contenidos... Pero yo sobre todo diría que son estudiantes que se sienten cómodos con el manejo digital y que lo ven como una ventaja competitiva, de cara a poder mejorar los procesos de aprendizaje.

ÀNGELS FITÓ (AF): Muchas gracias a la Cátedra por invitarme. Fui estudiante de la Universidad de Barcelona, me doctoré en la Universidad de Barcelona y también pude ejercer como docente allí, así que, en definitiva, siempre estoy agradecida de poder volver a casa. Ahora estoy en la UOC, la Universitat Oberta de Catalunya, primera universidad *online* del mundo que decimos que nació hace 25 + 2 años porque no hemos podido celebrar los 25, fruto de la pandemia. Pero lo haremos, tarde o temprano, y, por lo tanto, estamos en el 25+2 desde nuestra creación.

En este sentido, nuestra concepción de estudiante digital consiste en cualquier persona que interacciona con la tecnología para alcanzar unos determinados resultados de aprendizaje. Esta interacción con la tecnología a veces surge por necesidad. Pensamos, en nuestro caso, en un perfil de estudiantado de entre 35 y 50 años, que normalmente tiene obligaciones familiares, profesionales, etc., y donde la educación *online* a veces no es fruto de una elección en libertad absoluta, sino que viene condicionada por una serie de determinantes que imposibilitan o dificultan el acceso a otros formatos de educación determinados.

El estudiante digital interacciona, o puede interaccionar, con la tecnología en distinta intensidad. De hecho, creo que ya no hay estudiantes no digitales. Es decir, nos costaría encontrar estudiantes que no utilicen la tecnología en ningún momento durante sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, creo que aquí hay una cuestión de intensidad. Y, en este sentido, el comportamiento del estudiante digital, fruto también de la monitorización que hacemos de su comportamiento y de sus preferencias, etc., no difiere mucho de lo que podemos ver en otros tipos de consumos digitales. A veces, desde la Universidad –que a menudo situamos en un plano superior, dirigiendo el conocimiento y demás-, nos produce cierta incomodidad ver al estudiante como un consumidor digital más. Pero su comportamiento es el de un consumidor digital, por lo que estamos frente a estudiantes que cada vez más necesitan estrategias concretas para captar su atención.

Somos conscientes del problema del *multitasking*, de la hiperconexión, de la necesidad de socializar -aunque sea a través de la red- y también de una cuestión que creo es muy importante para las universidades: el proceso de desintermediación. Antes, el profesorado tenía en sus manos el conocimiento y la gestión de cómo trasladarlo al estudiante, mientras que ahora, queramos o no, este proceso ha escapado de nuestras manos. El conocimiento está en la red y, por lo tanto, el estudiante puede acceder libremente a él cuando quiera y como quiera. Este hecho necesariamente modifica el rol del docente. En este sentido, el estudiante digital es el que interacciona con las tecnologías y el que es consciente de lo que éstas pueden aportar a su proceso de

aprendizaje, haciéndolo mucho más exigente ante determinados aspectos.

Sabemos también que el estudiante digital, cuanto más digital es, más exigente deviene en términos de flexibilidad, personalización, contextualización y acompañamiento: quiere poder elegir cuándo, cómo y qué, pero también quiere ir acompañado. A gran escala, éste es uno de los grandes retos que tenemos que asumir las instituciones de Educación Superior si no queremos que sean otros quienes acaben formando a estos estudiantes, sobre todo en un contexto de formación a lo largo de la vida que es cada vez más exigente.

MM: Muchas gracias. Tiene la palabra José Luis Medina.

JOSÉ LUIS MEDINA (JLM): El estudiante digital es un alumno que presenta, entre otras, dos características inéditas en la historia del alumnado que accede a la universidad: la hiperconexión y la multitarea. Estos dos rasgos generan unas condiciones que influyen positivamente en el aprendizaje, fomentando las capacidades de integración y síntesis de la información y, como consecuencia, la construcción de un conocimiento más firmemente acomodado en las estructuras cognitivas del aprendiz.

Sin embargo, esa hiperestimulación, a su vez, podría estar afectando negativamente al aprendizaje. Se ha demostrado que, a partir de cierto nivel de intensidad de uso de internet para interacción en el aprendizaje, el rendimiento académico decrece. Como afirma Castaño², esto significa que, en las primeras interacciones online, el estudiante adquiere la mayor cantidad de conocimientos que le llegan por esta vía y que, posteriormente, a medida que se aumenta la interacción, el estudiante adquiere menor cantidad de conocimientos curriculares nuevos.

MM: ¿Cómo aprende este estudiante digital? Se habla mucho de digitalización como si eso fuera el paradigma en el que aprende el estudiante digital, o que necesita el estudiante digital. Àngels, ¿es imprescindible la digitalización para el aprendizaje del estudiante digital?

AF: En primer lugar, el estudiante digital no es homogéneo, sino muy diverso. Es diverso en perfil, en expectativas, en motivaciones, en relación con el momento en el cual accede a la educación... En este sentido, la tecnología nos permite atender mejor esta diversidad, gestionándola de manera muy distinta, igual que lo permite en muchos otros ámbitos en los que la persona se relaciona con diferentes actividades digitales, desde el consumo de televisión, la interacción con entidades bancarias o la gestión de redes sociales. Todo ello hace que este estudiante digital espere que la tecnología le

² Castaño, J. (2011). *El uso de Internet para la interacción en el aprendizaje: Un análisis de la eficacia y la igualdad en el sistema universitario catalán*. Universitat Oberta de Catalunya. (<http://goo.gl/hZW1Rs>) (2023-01-25).

proporcione algunas cuestiones que sabe que en otros entornos quizás es más complicado obtener.

Por lo tanto, cuando hablamos de digitalización de la educación es importante tener en cuenta que va mucho más allá del proceso estricto de aprender. La digitalización o la transformación digital es algo que atañe al conjunto de la institución y, consecuentemente, tiene que ver con el uso de tecnologías, evidentemente, pero también con cuestiones que van mucho más allá como son procesos, modelos de gobernanza y participación, y liderazgo. Es una cuestión de cultura. En este punto, normalmente se distingue la digitalización, entendida como la introducción de tecnología en determinados procesos (como el educativo), de la transformación digital, concebida como esta reconceptualización de la institución teniendo en cuenta las oportunidades que nos ofrece la tecnología.

En este sentido, cuando hablamos de transformación digital de la educación nos referimos a una transformación desde el núcleo, desde la admisión, la visión, los valores y, después, desde cómo queremos evolucionar como institución.

¿Queremos ser una institución digital? Esta transición va mucho más allá de los procesos de aprendizaje ¿Queremos gestionar o tomar decisiones en base a datos? Esto también es una exigencia ¿Queremos ser multidisciplinares, más abiertos, colaborativos...? Este tipo de decisiones institucionales son las que determinan el grado de transformación digital que estamos dispuestos a asumir y deben trasladarse, evidentemente, en los procesos de aprendizaje. Pero, a menudo, -y esto se dio durante la pandemia, aunque entonces todos hicimos lo que pudimos en situaciones extraordinarias y, por lo tanto, todo está bien hecho-, trasladar a la pantalla digital aquellas dinámicas que ocurren en la presencialidad resulta ser una mala aproximación, porque la educación digital se concibe desde una dimensión totalmente distinta y, en este entorno, la tecnología nos ayuda en muchas cosas. La Inteligencia Artificial nos ayuda a personalizar, nos ayuda a certificar (a través de recursos como el *Blockchain*), nos ayuda a mejorar la experiencia de aprendizaje (a partir del uso de la realidad virtual, la realidad aumentada, la gamificación, o la simulación, entre otras). Existen multitud de oportunidades, pero la suma de estas oportunidades no nos hace una institución necesariamente digital, sino elementos como la gobernanza, la articulación y el propósito con el cual toda la organización se dirige hacia un concepto de educación, entendida de forma distinta en cada caso y teniendo presente que todos estos conceptos son complementarios, adecuados en unos casos y no tanto en otras circunstancias.

MM: Gracias. De todas formas, a pesar de que es cierto que la digitalización va mucho más allá de lo que podemos entender por aprendizaje del estudiante en sentido estricto, con la experiencia que vosotros tenéis y desde vuestra perspectiva, Casilda: ¿qué cambios son los que crees tú que debería producirse concretamente ya en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que el estudiante digital, por atenernos al título del curso y de la sesión, se sienta realmente parte de ese aprendizaje?

CG: Tres son los aspectos principales a los que prestar especial atención para que el entorno virtual se convierta en una ventaja para el proceso formativo del alumno: un modelo pedagógico sólido, un entorno virtual favorable para el aprendizaje del alumno y el acompañamiento tanto de docentes como de alumnos en esta transformación digital.

En primer lugar, es necesario un modelo pedagógico sólido en el que se enmarque cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. El cambio de paradigma educativo actual deja atrás un proceso de aprendizaje de carácter transmisivo, lineal y unidireccional.

Es necesario que el docente acompañe al alumno durante todo su proceso formativo y no exclusivamente en un momento final, pues es a partir de estas interacciones docente-alumno, así como la retroalimentación que el docente realiza en el marco de la evaluación continua, que el alumno construye significados y domina nuevas habilidades y competencias. En los entornos formativos virtuales, más allá de realizar una clase de carácter magistral *online*, es necesario habilitar espacios tanto sincrónicos como asincrónicos para favorecer estas interacciones entre estudiantes, pero también entre alumno y docente.

En segundo lugar, la institución debe cuidar el entorno virtual en el que navega el estudiante. Existen distintas plataformas virtuales sobre las que desplegar un aula virtual; algunos ejemplos son Blackboard, Moodle o Canvas. En cualquier caso, una interfaz que sea visual, clara, intuitiva, ágil de manejar y accesible a los recursos y contenidos son características esenciales para facilitar y favorecer el aprendizaje del alumno. Además, dichas plataformas posibilitan la creación de espacios de debate y discusión de modo que el alumno puede trasladar las interacciones a un entorno virtual sin dificultades.

Y, en tercer lugar, el acompañamiento, tanto en docentes como en alumnos en este paso hacia un entorno digital, se torna esencial para garantizar un proceso de transformación óptimo. Cuando más de 350 agentes educativos de instituciones de Educación Superior europeas fueron encuestados sobre cuáles son las 3 barreras que dificultan la mejora en la digitalización de procesos de enseñanza y aprendizaje, más del 50% indicaron la falta de recursos de los docentes como la primera resistencia a superar y señalaban igualmente la falta de motivación del docente y la falta de apoyo del desarrollo profesional por parte de la institución, tal y como señalan Gaebel et al. en 2021.

Un modelo pedagógico sólido que cuente con los factores descritos anteriormente debe atender, a su vez, a las necesidades y demandas del mercado laboral. Según la

Comisión Europea³, en 2017 se daba un desfase entre el dominio competencial de los titulados y las habilidades que se requieren en los lugares de trabajo. Un 40% de los empleadores en Europa afirman haber tenido dificultades a la hora de encontrar las competencias o talentos adecuados para cubrir la mano de obra. La formación *online* debe garantizar que el estudiante adquiera unos resultados de aprendizaje que le permitirán dominar competencias esenciales para el desarrollo de su quehacer profesional, satisfaciendo las demandas de los empleadores al ofrecer soluciones a los desafíos actuales.

Además, y en relación con los contenidos, el Espacio Europeo de Educación Superior⁴ añade un compendio de competencias a dominar por parte del alumnado, más allá de los contenidos a abordar en los cursos, módulos o asignaturas. En la actualidad, el estudiante tiene acceso a cualquier dato o información con tan solo un *click*. Esta accesibilidad en el mundo digital plantea nuevos retos que conciernen a la universidad, puesto que es su misión formar a los futuros profesionales en la búsqueda de información, así como en una capacidad de pensamiento y reflexión crítica que les permita discernir información veraz de las *fake news*. No es suficiente que el alumno sepa utilizar los recursos tecnológicos. La educación superior debe, además, capacitar a sus alumnos en una toma de decisiones informada en su práctica profesional diaria con el objetivo último de poder responder a los retos que plantea la sociedad actual.

Criterio, modelo pedagógico, seguimiento, evaluación continua... hay muchos ejes dentro de esos procesos, de esos nuevos procesos de digitalización que deben ir acompañados de un modelo pedagógico sólido. No es suficiente con que mañana sepamos utilizar las tecnologías, sino que debemos saber cómo mejorar los procesos de aprendizaje ya que de hecho es de lo que trata nuestra profesión. Esto es lo más importante.

³ Comisión Europea. (2017a). Libro blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025 (Bruselas, 1.3.2017 COM (2017-2025 final). <https://doi.org/10.2775/560290>.

Comisión Europea. (2017b). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. {SWD(2017) 164 final}. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI>

⁴ Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración de Bolonia. European University Association (Noviembre, 2022). Digital Transition.

<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

European Foundation for Management Development (EFMD Global) (2022). The new normal"- how schools are embedding COVID-19 digital lessons. <https://events.efmdglobal.org/events/the-new-normal-how-schools-are-embedding-covid-19-digital-lessons/>

MM: José Luis, desde la innovación y la investigación, ¿qué se puede decir?

JLM: En relación con esa identidad entre la digitalización y los procesos de aprendizaje conviene aclarar que la metáfora computacional, base de muchos desarrollos pedagógicos de la enseñanza virtual, no explica adecuadamente el proceso natural de aprendizaje humano, como un buen número de trabajos procedentes del campo de la Cognición Situada se han encargado de demostrar, como por ejemplo los de Clancey⁵ en 1993.

Lave y Wenger⁶ nos dicen que las investigaciones realizadas con este enfoque interdisciplinar ofrecen robustas evidencias que permiten afirmar que el aprendizaje, la comprensión y el significado se dan siempre de manera emergente en contextos interactivos y no como la asimilación de estructuras conceptuales predefinidas.

Este enfoque demuestra que, a diferencia de lo que defienden los enfoques cognitivos de procesamiento de la información, cada pensamiento y cada acción están adaptados a su ambiente. Es decir, son situados porque lo que un sujeto percibe, la forma de concebir su actividad y lo que físicamente hace, se desarrollan conjuntamente.

Pensar y aprender son fenómenos similares a la adopción y mantenimiento de la postura corporal o a ir en bicicleta. En estas situaciones, cada cambio de postura o cada pedalada son controlados no por manipulaciones intencionales de protocolos mentales prescriptivos aprendidos y almacenados en la memoria listos para su uso, sino por “recoordinaciones” de posturas inmediatamente previas, de conceptualizaciones anteriores y de secuencias de movimientos. El “sentido propioceptivo” de la postura no está previamente almacenado en el cerebro, sino que es, más bien, la habilidad para crear una postura a partir de otra. Del mismo modo, cuando durante el proceso de aprendizaje pensamos y creamos nombres para las cosas, hacemos conjeturas o interpretamos lo que un texto o nuestras afirmaciones significan, cada momento del proceso no es controlado aplicando de forma remota reglas gramaticales previamente almacenadas en la memoria, sino por recoordinaciones de maneras previas de pensar, hablar y moverse.

Como dice Gigerenzer,⁷ cualquier acción humana es, como mínimo, parcialmente improvisada a partir del acoplamiento directo y dinámico de la percepción, la concepción y la conceptualización. Se trata de un proceso dinámico que no está mediado por descripciones previamente almacenadas en la memoria de conceptos, reglas, leyes o

⁵ Clancey, W. (2009). *Scientific Antecedents of Situated Cognition*. En P. y Aydede, M. *Handbook of Situated Cognition*. Cap 2.

Clancey, W. (1997). *Situated cognition. On human knowledge and computer representation*. Cambridge, University Press.

⁶ Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

⁷ Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones intuitivas. La inteligencia del inconsciente*. Ariel.

procedimientos como indicaban, ya en 1991, Lave y Wenger.

La cognición situada afirma que el conocimiento humano va más allá de la mera representación del mundo mediante el uso de símbolos y que su aplicación consiste en la activación de un conjunto de descripciones, de reglas y procedimientos acabados y almacenados en la memoria listos para usarse. De hecho, ya existen evidencias que corroboran que dimensiones de la cognición, como la categorización y la conceptualización, tienen propiedades relacionadas con la coordinación física y neurobiológica que hacen al conocimiento humano algo muy diferente a conjuntos de esquemas, almacenados y listos para usarse.

Estas ideas, cuestionarían seriamente la pretendida relación causal, lineal y unidireccional entre *input-process-output* en el proceso de aprendizaje del estudiantado, en la que todavía se basan un buen número de propuestas pedagógicas de digitalización.

MM: Gracias, José Luis. Antes, Àngels, comentabas que no hay un único estudiante digital y es evidente. Decías que depende de la trayectoria, del momento en el que te decides a estudiar, pero, además, ¿has constatado o tienes datos como para poder opinar si existen diferencias entre un estudiante digital de un tipo de carreras más humanísticas, artísticas, tecnológicas...? Es decir, ¿hay diferentes estudiantes digitales, además de en función de la trayectoria o de sus expectativas, de la tipología de familias de carreras?, ¿qué opinas?

AF: Creo que, en general, estamos frente a la necesidad de atender, y esto se ha dicho antes, una diversidad enorme de perfiles, expectativas y motivaciones, hecho que a mi modo de ver hace imposible esta segmentación del individuo en función de determinados atributos como podrían ser, por ejemplo, el estudiante de grado respecto a uno de máster. Si bien es cierto que, normalmente, el estudiante de máster está más acostumbrado a interaccionar con la tecnología que determinado estudiante de grado, teniendo en cuenta que los estudiantes de grado pueden tener cincuenta años, también. Por lo tanto, estamos frente a una diversidad de situaciones que exigen estrategias distintas. Por consiguiente, el gran reto es personalizar a gran escala la atención al estudiante, reto que sin datos ni tecnología es imposible de realizar.

Si tenemos miles de estudiantes, cada uno con su pasado y con sus expectativas de futuro, solo podemos aspirar a cierta personalización si hacemos un buen uso de esas grandes cantidades de datos que tenemos delante. Quizá, donde sí podemos encontrar una cierta distinción es entre el estudiante de primera titulación -de 18 años y con una cierta homogeneidad tanto en su trayectoria pasada, así como en cuanto a las competencias que lleva en la mochila en el momento de enfrentarse a una titulación de grado-, respecto al estudiante de formación a lo largo de la vida, que accede a la educación en un determinado momento de su vida. Cada uno tiene su pasado y sus expectativas de futuro.

Todo esto pone más el foco en el acompañamiento, en cómo podemos las universidades mejorarlo, teniendo en cuenta que cada vez tenemos estudiantes más diversos, disciplinas más diversas, modelos educativos más diversos, formatos de programas más diversos... Esto supone un gran reto, teniendo en cuenta que toda esta diversidad debería derivar en acompañar a cada persona de la mejor manera posible. Pensemos en términos de empleabilidad y en cómo podemos preparar al estudiante frente a un mercado de trabajo que es cada vez más inestable, más variable, más complejo, etc.

En este sentido, creo que las universidades tenemos que poner el foco en el servicio más que en el producto. A raíz de la reciente conferencia de la UNESCO todo el mundo habla de la formación a lo largo de la vida, de esta necesidad de las microcredenciales, pero, en definitiva, de lo que se trata no es de vender producto a lo largo de la vida, sino de acompañar a la persona a lo largo de la vida. Y eso es radicalmente distinto. Muchas veces continuamos poniendo el foco en el producto, cuando nos encontramos (y lo digo por experiencia propia en la universidad) con que las personas no saben cómo rentabilizar todo su *background* formativo y profesional y se dirigen a la universidad buscando una orientación para identificar qué opciones tienen para poder acceder a una mayor calidad de vida.

Aquí es donde las universidades tenemos otro gran reto: debemos conocer mejor el mercado de trabajo para empoderar mejor al individuo frente a las decisiones que tiene que tomar en este mercado de trabajo. Para ello, debemos ofrecer más formación transversal en aspectos vinculados a la empleabilidad, por ejemplo, y dinamizar nuestra comunidad en favor del empleo. En definitiva, debemos prestar más atención a toda esa parte que rodea el programa formativo en sí, del cual nos obsesionamos con los contenidos y nos olvidamos de la parte de acompañamiento. Éste es, sin duda, otro de los grandes retos que vamos a tener que afrontar como educación superior.

MM: Esta vuelta a un discurso pedagógico en el que lo fundamental es el acompañamiento, el cuidar la interacción, el cuidar las condiciones del aprendizaje, más que los contenidos, es central y aparece cada vez más en diferentes foros. Hablar de digitalización y formación implica hablar de recursos y de nuevas formas de aprovechar viejos recursos, lo que realmente es nuevo y singular en esta personalización y acompañamiento. Ahí se abre un campo nuevo que quizás es el campo más interesante, un espacio para repensar la función docente y la función tutorial y de acompañamiento. Y esta personalización y necesidad de acompañamiento exige tiempo para el docente y para el estudiante, un tiempo más a medida, que puede facilitar o no el acceso en condiciones de igualdad.

En este sentido, quisiera conocer vuestra opinión: cuando hablamos del estudiante digital, y en relación con la forma de aproximarse a las actividades mediadas o mediatizadas por la tecnología, ¿observáis diferencias entre hombres y mujeres?

CG: No, en absoluto. Yo creo que hablamos de estudiante digital a todos los niveles. Por supuesto el reto, como decía Àngels, está en poder adaptarse a todos ellos. Pero todos ellos, tanto hombres como mujeres son digitales. En nuestro caso tenemos perfiles de un 50% de hombres y un 50% de mujeres. Muy equitativo. Y realmente vemos ese interés y esa capacidad de adaptación en todos ellos por igual.

MM: José Luis, ¿tú qué opinas?

JLM: Mi opinión no es autorizada, porque no tengo datos. Por la información que tengo sobre entornos presenciales y con la experiencia de estos dos años de pandemia, en los que hemos hecho lo que hemos podido, estoy de acuerdo con Àngels en que hubo una transferencia de un modelo lineal y transmisivo a un entorno digital. Y así nos fue. En muchas ocasiones fue lo único que pudimos hacer. En ese contexto, tampoco veo o he podido ver diferencias en la aproximación, en el interés, en los procesos, incluso en los resultados. Pero no tengo datos. No lo sé.

AF: Estoy totalmente de acuerdo con lo que se ha comentado hasta ahora. Pero aprovecho para añadir que la educación *online* no soluciona ninguna de las brechas de género que tenemos actualmente. Podríamos pensar que el hecho de que la gente pueda compaginar estudios con el trabajo podría en cierta manera disminuir esta segregación horizontal que existe. Sin embargo, nuestras cifras nos indican -a pesar de que en su conjunto nos movemos también en el 50-50- que el 80% de estudiantes de psicología son mujeres, cifra que no llega al 15% de estudiantes de informática o de ingenierías. Por lo tanto, las universidades no arreglamos el problema, y ya sabemos que, en clave de futuro y teniendo en cuenta las perspectivas laborales, esta segregación es determinante. En este sentido, en lugar de disminuir brechas, las estamos ensanchando cada vez más. Pero el problema no está en las universidades, sino que está presente desde mucho antes.

MM: La pandemia en las universidades fundamentalmente presenciales ha puesto sobre la mesa una nueva mirada sobre lo que supone el aprendizaje del estudiante. El proceso de digitalización de la universidad ha modificado las pautas de actuación del profesorado. En este sentido, os quiero plantear si creéis que este es un cambio de fondo o podemos calificarlo como solamente aparente. Realmente, ¿la pandemia ha provocado un cambio real?

CG: Esa transformación estaba ocurriendo, pero con estos dos años de pandemia todas o muchas instituciones han tenido que acelerar ese proceso y es entonces cuando todo aflora y pasa a ser mucho más claro y visible. No en nuestro caso, como os comentaba, porque nuestra apuesta ya era digital desde un principio, pero sí lo vemos en muchos otros aspectos. Lo vemos en el interés generalizado de agentes educativos, lo vemos en inversiones que se preparan de cara al futuro en relación con este nuevo contexto.

En el caso de las instituciones que han tenido que adaptarse al cambio derivado de la pandemia de forma brusca o inesperada, por el contexto, se ha constatado que es el acompañamiento lo que no se improvisa fácilmente. En el caso de la propuesta formativa de OBS, desde un principio seguimiento y evaluación continua fueron dos temas clave y, como hemos expresado anteriormente, otro y principal cuidar el entorno virtual de aprendizaje donde se está aprendiendo. Que el entorno en el que el estudiante digital se va a mover sea visual, sea claro y comunicativo... En nuestro caso hablaríamos pues de aceleración y de hacer más visible un proceso que ya venía ocurriendo desde hace años.

MM: José Luis, en el caso de nuestras universidades, más presenciales, el cambio que se ha producido debido a la pandemia ha sido fuerte y ha exigido dar respuesta a situaciones difíciles. Pero ¿realmente ha habido un cambio cualitativo, en la manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o simplemente ha sido un cambio superficial?

JLM: Durante la pandemia tuve la oportunidad de participar en la Universidad de Barcelona, que es una universidad presencial, en un cambio, obligado y súbito, en el modelo de innovación/formación docente desde un enfoque presencial a otro *online*. Después de esa experiencia creo que muchos/as de mis colegas han tomado conciencia, de manera positiva, de la necesidad de actualización didáctica para adaptar su enseñanza a un contexto pedagógico de semipresencialidad que es hacia donde nos dirigimos las universidades presenciales.

Este proceso “obligado” de cambio ha sido positivo para un buen número de profesores/as pues han podido experimentar en primera persona qué significa enseñar en un ecosistema digital, que es el entorno natural en el que sus estudiantes interactúan y aprenden.

MM: Es cierto que, desde hace un tiempo, y si tuviéramos que especificar una fecha sería después de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, han llovido una serie de críticas sobre la universidad, acusándola de olvidarse de una de sus funciones básicas: la formación superior en el sentido de más alto nivel. Esta reflexión se produce en un momento como el actual en el que existe un potente discurso sobre las competencias que algunas personas asocian a la pérdida de nivel de conocimientos, con base en un discurso que afirma que lo digital acaba en lo superficial, ante la ausencia de tiempo para la profundización... ¿Están justificadas estas críticas?

CG: Una pregunta importante. Es un debate que ha surgido en estos últimos años y con el que no estoy en absoluto de acuerdo. Creo firmemente en el papel de la universidad como formación no solo de contenidos y criterios, sino también de habilidades y competencias y que estas son perfectamente compatibles con la profundización, la cultura general... y, por tanto, en absoluto desacuerdo con que lo competencial y lo digital acaben en algo superficial, aunque sí que es cierto que ese

debate se ha avivado. El desarrollo de competencias es perfectamente compatible, o debería serlo, con un máximo rigor de contenidos a todos los niveles. Formación en criterio, en cultura general... creo que la digitalización, de nuevo, debe ser un recurso para mejorar las herramientas para esa formación en cultura, en toda la amplitud de lo que es el espectro universitario y asegurar el papel de la universidad.

MM: ¿Àngels?

AF: Creo que esta aparente dicotomía entre la función intelectual de la universidad y su función, digamos, más pragmática, es un falso dilema. Quiero pensadores que trabajen y trabajadores que piensen, y no entiendo por qué tenemos que resituar una cosa por delante de la otra. Las universidades no somos las culpables de todo, y en mi caso, como Vicerrectora de Empleabilidad, oigo muchas veces que “no estamos preparando a los graduados que necesita el mercado de trabajo” con base en este aparente dilema, este famoso *gap* entre lo que las empresas buscan -que a veces no estoy segura de que busquen lo que deberían buscar- y el perfil de los graduados que salen al mercado de trabajo, los cuales también tengo mis dudas de que estén perfectamente preparados para éste.

Como comentábamos, no hay un único perfil, sino que existen muchos determinantes. Normalmente, cuando se evalúa este papel de la universidad y se contraponen estas dos opciones existen opiniones para todo: hay quienes creen que la universidad se está mercantilizando y que, en consecuencia, estamos cayendo en una vulgarización del conocimiento porque nos dedicamos a formar futuros peones de las grandes industrias, y hay al revés, quien opina que no estamos formando buenos graduados porque los graduados que salen de las universidades no saben enfrentarse al mercado de trabajo. Creo que estamos en una posición intermedia y que no se nos puede culpar de todo.

Los determinantes de la empleabilidad dependen de situaciones contextuales -como estar en una época de recesión o no, en qué tipo de país vivimos y cuáles son sus políticas industriales, sus políticas educativas e instituciones de educación superior-, dentro de un entramado de determinantes, que acaban configurando las posibilidades que tenemos de encontrar empleo con calidad o sin ella. Lo que sí creo que es importante señalar es que estamos en un momento crítico, porque estamos frente a un panorama de polarización del mercado de trabajo, donde se alargan las vidas laborales y existe una mayor rotación en el conocimiento que tenemos que adquirir para no quedar obsoletos a mitad de nuestra trayectoria laboral, que se alarga en el tiempo. Por lo tanto, hay y habrá -y por eso está en el discurso de todos los agentes institucionales que están en el ámbito de la educación superior- una demanda masiva de recalificación sistémica y a gran escala.

Alguien va a tener que asumir este enorme pastel de necesidades educativas y las universidades no pueden perder este rol. Para no perderlo las instituciones de

educación superior deben hacer uso de la posición privilegiada que tienen frente a otros operadores no universitarios que también están, como tiene que ser, haciendo otro tipo de formación. ¿Por qué las universidades ocupan una posición privilegiada? Primero, porque nos basamos en la investigación, y la investigación es la que rige o debería regir nuestras acciones como formadores. En segundo lugar, porque se nos presume una cierta neutralidad respecto a otras posiciones y porque los aspectos puramente comerciales no son los que determinan nuestra manera de actuar.

Por lo tanto, a pesar de que la culpa no es toda nuestra, sí que creo que tenemos que reclamar y ejercer correctamente este rol de formadores a lo largo de la vida que cada vez será más determinante para proveer de un futuro profesional pero también personal a la ciudadanía. Las universidades debemos formar, formar a lo largo de la vida, entender lo que pasa en nuestro contexto, en nuestro entorno y tener, y no perder la vocación de querer transformar. Formar ciudadanos con espíritu crítico, con capacidad de tomar decisiones y con una cierta visión crítica y ecosistémica sobre qué es lo que pasa a su alrededor.

MM: ¿José Luis?

JLM: Sí, totalmente de acuerdo con lo que ha comentado Àngels. Yo también me sitúo en esta posición intermedia. A las dos funciones históricas de la Universidad desde su origen medieval, la producción y transmisión del conocimiento, se añadió a principios del siglo XX el formar para el trabajo, para la empleabilidad. Yo aspiro a que los y las estudiantes de nuestras universidades tengan esta visión crítica y por tanto hay que ofrecerles estos conocimientos para que entiendan cómo se producen las formas de pensamiento social y a qué intereses sirven. Pero, al mismo tiempo, quiero que encuentren evidentemente un empleo para que puedan ganarse la vida de una manera digna. Y un empleo, como ya se ha comentado, probablemente cambie su sentido y actividad más de una vez a lo largo de la vida.

Me sitúo en un punto intermedio entre que los que piensan que el currículum universitario ha de determinarse, fundamentalmente, a partir de las demandas del aparato productivo y ser de corte técnico funcionalista y los que defienden que se ha de estructurar alrededor de una formación independiente del mundo laboral y debe ser de corte intelectual teórico.

La Universidad no sólo ha de servir para responder mecánicamente a los estímulos y demandas del mundo económico-laboral, adaptándose a las nuevas necesidades que vocean los gurús del cambio y la globalización mercantil e insolidaria, que suelen ser las de siempre, pero con el maquillaje de la “nueva economía”, sino que ha de anticiparse también y plantear retos alternativos en la construcción científica, social, económica, política y cultural de un país.

La universidad debe ser capaz de determinar el currículum de modo autónomo,

lo cual no significa al margen de sus condiciones externas. Es decir, tener presente el contexto social y económico en el que se inserta la Universidad, no quiere decir plegarse a sus necesidades y requerimientos. Se trata de articular un currículum universitario que atienda a las demandas del contexto socioprofesional y laboral al tiempo que respete el papel de la universidad como el lugar de la crítica social, la reflexión intelectual y el análisis científico de la realidad humana.

Por otro lado, la afirmación sobre que la Universidad se centra en la empleabilidad, sobre todo en momentos de crisis, es un asunto sobre el que conviene reflexionar. Por definición, y déjenme que lo diga de una manera resumida, no es lo mismo un perfil profesional, que es el *input* del diseño de los planes de estudios basados en competencias (y no entraremos ahí porque es también otro campo de debate), que un perfil de egreso. Un perfil de egreso es aquello a lo que puede aspirar la Universidad. De nuevo volvemos a la investigación: los estudios en los que yo he participado directamente sobre el conocimiento profesional muestran que hay una enorme diferencia entre el conocimiento de un debutante en campos como la arquitectura, la ingeniería, la medicina, la biología, la administración de empresas y un experto o una experta.

El debutante es a lo que puede aspirar la Universidad, porque el experto se transforma en el interior de la actividad productiva o de la actividad profesional mediante un proceso que ya conocemos bastante bien y que es la reflexión sobre la propia práctica, el *learning by doing* o aprender haciendo. Pero la universidad no puede aspirar a eso. Y por tanto no debe. No debemos confundir lo que es capaz de hacer una abogada con determinados años de experiencia y un debutante. A un debutante podemos aspirar a darle el mapa, sin más. El experto es el que conoce el territorio. Pero eso se produce en un momento posterior, en el que la Universidad también puede aspirar y que es la formación de posgrado, de manera que claro que sí a la formación para el trabajo, pero hasta donde se puede y se debe.

El conocimiento experto tiene dos rasgos, al fin y al cabo: el *Path of Knowledge*, que consiste en que un experto mira una realidad de una manera sistémica y es enormemente sensible a los indicios. Lo que llaman ojo clínico. Y por eso su comportamiento es tan eficaz, porque deja el protocolo de lado y se centra fundamentalmente en aquello que es pertinente para aquella situación y no para otra. Un debutante no puede hacerlo, porque todavía no tiene esa variable experiencial. No conoce casos y, por tanto, solo tiene el mapa. En la universidad tenemos que darle un muy buen mapa y después acompañarlo para que se convierta en una experta o un experto.

MM: Ciertamente, esta cuestión es importante, porque es un debate que existe y que genera muchas situaciones de incertidumbre en la toma de decisiones. El mercado y el mundo del trabajo en general es muy exigente y, lógicamente, presiona a las instituciones de educación superior, no solo a la Universidad, para la formación de

profesionales que se ajusten a las necesidades del mercado. Y no solo a las más inmediatas, sino también a las de medio y largo plazo. Pero la educación superior, y más específicamente la universitaria no puede estar sujeta únicamente a estas exigencias. También debe ocuparse de que su tarea contribuya a la mejora de la sociedad más allá de las exigencias del mercado laboral. Debe abordar su tarea con un claro objetivo de retorno a la sociedad y no sólo en términos económicos y laborales y, aún menos, si estos son objetivos a corto y medio plazo. También debe hacerla procurando que sus graduados estén en buenas condiciones para aprender a aprender a lo largo de la vida y ejercer una ciudadanía activa e inclusiva que permita una sociedad mejor. Y, para ello, conviene actuar con una cierta resistencia frente a la presión externa y absorbente del mercado y mantener realmente viva la misión de la Universidad.

Desde la educación superior hemos podido abordar las consecuencias de la pandemia y hemos puesto en marcha procesos de digitalización por una presión externa, pero, por desgracia, por lo menos hasta ahora, no hemos tenido a veces el suficiente músculo para poder adelantarnos a situaciones en las que se sabía que el cambio era necesario. Ahora corresponde aprovechar el proceso de digitalización porque abre nuevas oportunidades para repensar la función de la educación superior.

Y si tuvierais posibilidad para aprovechar esas oportunidades y liderar un proceso de transformación docente en un grado en función de lo que estamos considerando sobre las formas de aprender del estudiante digital, ¿por dónde empezaríais?, ¿cuáles son las tres acciones que priorizaríais?

CG: La primera: formación continua de profesorado y estudiantes. Hablábamos del *Live Long Learning* pensando en la necesidad de los estudiantes, pero también debemos facilitárselo a nuestro cuerpo docente. Permitirles a ellos que estén a la vanguardia de todas las nuevas tecnologías y, por tanto, ofrecerlo desde el servicio de nuestras propias instituciones educativas. Y, de nuevo, con el objetivo de que todos los agentes puedan estar a la par y puedan caminar en paralelo hacia esa transformación. Por tanto, formación continua organizada, calendarizada en las instituciones educativas tanto de profesorado como de los estudiantes que lo demanden en toda su amplitud. Un tema clave.

Segundo tema y, de nuevo, perdón por repetirme: revisión y actualización continua de los modelos pedagógicos, acorde a las nuevas tecnologías o herramientas a las que podamos acceder.

Y un tercer tema que es una clara demanda de nuestros estudiantes; la revisión sistemática de los entornos educativos y digitales para que sean entornos ágiles, intuitivos, de fácil comunicación... Estas serían las tres acciones prioritarias.

MM: ¿Àngels?

AF: En primer lugar, si tuviera que diseñar un grado nuevo me preguntaría por

qué y para qué. ¿Por qué este grado? ¿Para qué este grado? Y también ¿Qué quiero que sepan las personas que van a salir de este grado? Huyendo de lo que yo quiero que sea, ¿qué aportará a la sociedad el hecho de que haya graduados de esta titulación? ¿Cuál es la expectativa, qué quiero que aprendan y por qué quiero que aprendan estas cosas? Después, en segundo lugar, plantearía cómo. ¿Cuál es la mejor manera de generar estos resultados de aprendizaje? Con una visión lo más inclusiva posible, teniendo en cuenta que hay gente que vive en zonas rurales, que tiene que trabajar o que tiene distintas situaciones de diversidad funcional y tiene derecho a la educación. Por lo tanto, la segunda premisa sería cómo, pero bajo unos requisitos de acceso.

Finalmente, en tercer lugar, ya vendrían todas estas decisiones más inherentes a cómo disponer y habilitar los recursos necesarios para que estas personas en situaciones diversas puedan acceder a estos conocimientos, que tienen una finalidad o una utilidad determinada para el conjunto de la sociedad, sin olvidar que los recursos son finitos.

MM: ¿José Luis?

JLM: Yo puedo hablar de una acción que hemos desarrollado en la Universidad de Barcelona con resultados prometedores.

Se trata de un programa de formación docente con unas características muy singulares, más allá del modelo de “cursos” habitual, basado en el movimiento internacional del *Scholarship of Teaching and Learning* de Boyer⁸ en 1999. Este enfoque parte de la necesidad de tratar a la docencia con los mismos cánones intelectuales con los que se trata a la investigación en la universidad: elaboración de un estado de la cuestión como punto de partida, documentar la práctica docente entendida ahora como una actividad de indagación (el aula como laboratorio para estudiar y mejorar el aprendizaje) y hacer públicos los resultados de ese trabajo para su revisión y análisis por el resto de la comunidad académica. Una docencia “académica y profesional” en la que el profesorado conduce y publica investigaciones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje que le permiten presentar su posición intelectual sobre la enseñanza. Se trata, en suma, de hacer transparente el proceso de enseñanza/aprendizaje y posibilitar su escrutinio y uso crítico por la comunidad académica.

Entre 2017 y 2020 se desarrolló en la Universidad de Barcelona el programa RIMDA, en el que se fusionó la formación didáctica del profesorado, la innovación docente y la investigación sobre la propia docencia. El programa se experimentó en las facultades de Medicina y Ciencias de la Salud, Economía y Empresa y Química, participaron 220 profesores/as.

⁸ Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. John Wiley & Sons.

Acompañados por un asesor de su misma área disciplinar y con una formación *ad-hoc*, el profesorado participante elaboró y realizó proyectos conjuntos de innovación docente de forma que su experimentación (investigación) redundó tanto en su formación didáctica como en la mejora de su docencia. Después, los equipos que lo solicitaron recibieron apoyo para publicar sus trabajos en revistas del campo de la Educación Superior.

En síntesis, este proyecto integró la formación y la innovación docente con la investigación y la documentación de los procesos docentes innovadores. Pudimos comprobar que plantear la puesta en práctica de las innovaciones como un proceso de indagación y exigir la participación cooperativa de los profesores en todas las fases del proceso (acción-observación- reflexión), es una estrategia que permite y promueve la colaboración entre los docentes y la construcción de las competencias requeridas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

MM: Muchas gracias por las tres intervenciones. Una cosa que habéis comentado y que a veces olvidamos: cuando hablamos de transformación docente pensamos mucho en lo que ha de hacer el profesorado y creo que también deberíamos pensar en la formación continua del estudiante en tanto que aprendiz, porque los y las estudiantes, estudian de formas muy distintas y no siempre son las más adecuadas en época de digitalización en la formación.

Ayer Antonio Ariño, en su intervención destacaba la importancia de la disposición del estudiante, no solo la habilidad concreta o la competencia digital, sino la disposición, la voluntad, capacidad de superación, el tener ganas de saber ¿Lo compartís?

CG: Yo lo he puesto como segunda clave... De igual manera, de nuevo, teniendo la idea de que todos los agentes deben estar con todas las capacidades máximas de aprendizaje, para nosotros es tan importante es esa formación continua del profesorado como la del estudiante. Y darles ese acceso que tomarán con más o menos entusiasmo, pero que es absolutamente necesario.

AF: En general, no creo que el estudiante digital sea muy distinto al estudiante en general. Quizá dentro de este cambio general de paradigma, siendo paradigma una palabra muy ampulosa, creo que lo que le exigimos al estudiante, y lo que le exige el propio proceso de transformación digital, es que tome un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje. Creo que debemos evolucionar de una concepción excesivamente paternalista hacia el concepto, un poco gastado, de empoderamiento. Lo que es casi trasladar al estudiante -y esto no vale para todos los estudiantes, yo tengo el sesgo de trabajar con estudiantes que a veces ya vienen de experiencias educativas previas y que normalmente trabajan- este poder de decisión.

Es decir, eres tú como individuo quien tiene que tomar las decisiones oportunas en el momento oportuno y yo como universidad te voy a ofrecer todas las herramientas

posibles para que este proceso de toma de decisiones que puedes hacer tú y solo tú, lo hagas en la mejor de las condiciones. Esto va más allá de visiones más paternalistas donde las universidades diseñamos las titulaciones y decidimos cuáles son las salidas profesionales, porque, en definitiva, no sabemos cuáles son; no tenemos idea de cómo va a ser exactamente el perfil competencial de un graduado en ADE dentro de cinco años. Por lo tanto, creo que nuestra función debe ser cada vez más la de trasladar este proceso de toma de decisiones al ciudadano o ciudadana, exigiéndonos al mismo tiempo que esté en las mejores condiciones posibles para poder tomar estas decisiones.

MM: Y para finalizar, dado que el curso se titula: ¿Está preparada la universidad para el estudiante digital? Os planteamos esa pregunta a cada uno de vosotros.

CG: La universidad se está preparando para ese estudiante digital y las reflexiones de esta mañana creo que van muy claramente en esa línea. Es esencial que haya espacios de reflexión como el que restamos compartiendo. Pero, además de ser conscientes, debemos ser consecuentes. Lo que venimos formulando conlleva más inversión en tecnologías, en investigación sobre aprendizaje e innovación pedagógica...Es un proceso muy complejo. Mi respuesta: sí, se está preparando para el estudiante digital.

AF: Totalmente de acuerdo. Creo que más allá del componente tecnológico, la universidad tiene que prepararse para cambiar, para iniciar un proceso de transición. Si nos centramos en el individuo, debemos transitar de un modelo de guía hacia uno más de empoderamiento. Aún concebimos trayectorias formativas lineales cuando lo que sabemos es que las trayectorias formativas tienen direcciones de geometría variable absoluta. Tenemos estudiantes que cursan un grado tecnológico y luego se pasan a las humanidades y luego hacen comunicación... Esto en cuanto a portafolio y, después, está la necesidad de no formar para el entorno sino con el entorno. Por lo tanto, la tecnología es lo que nos va a ayudar a articular todo un proceso de transición que afecta a quien formamos, a cómo y en qué le formamos, y también con quién contamos para proveer estas experiencias de aprendizaje.

JLM: Me consta que la Universidad de Barcelona, desde hace algún tiempo, viene preparándose no solo para la formación de estudiantes digitales sino, además, para formar parte del contexto social digital en el que el estudiantado habita.

Si se me permite, querría reivindicar, por último, la insustituible importancia de la enseñanza presencial para el aprendizaje de determinados tipos de contenido.