

ENSEÑAR ES DECIDIR

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
MÁS ALLÁ DEL MÉTODO

LINDA CASTAÑEDA

COLECCIÓN
TRANSMEDIA
XXI



Se debe citar:

Castañeda, L. (2026). *Enseñar es decidir. La docencia universitaria más allá del método*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)

La versión audiolibro está disponible en <https://www.lindacastaneda.com>.

Descargable desde: Colección Transmedia XXI

ISBN: 978-84-09-02816-0

Año de publicación: 2026

© Learning, Media & Social Interactions. Universitat de Barcelona.

© Linda Castañeda

Diseño y maquetación: Plantilla Colección Transmedia XXI

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons (Reconocimiento NoComercial 4.0 Internacional):

Licencia de Creative Commons BY-NC 4.0

Esta colección recibe el apoyo de la Agrupació de Recerca en Ciències de l' Educació para grupos de investigación de la Universitat de Barcelona.

.....

COLECCIÓN TRANSMEDIA XXI

Learning, Media & Social Interactions / Universitat de Barcelona

Coordinación editorial

Jordi Sancho

Comité editorial

Elena Cano García, Mariona Grané Oró, Silvia Andrea Cristian Ladaga, José Manuel Moral Ferrer, Dorys Soledad Sabando Rojas, Jordi Sancho Salido.

El Learning, Media & Social Interactions es un centro de I+D+i de la Universitat de Barcelona especializado en la investigación en el ámbito de la educación, los medios de comunicación y el arte, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (2021 SGR 00694). Sus líneas de investigación son:

Comunicación audiovisual digital
(meta) Narrativas y sintaxis audiovisual y multimedia
Formulaciones artísticas de participación
Entornos formativos potenciados por la tecnología
Alfabetización digital
Diversidad e inclusión social en contextos mediáticos
Evaluación de los aprendizajes con TIC
Infancia y pantallas

A comienzos de 2010, el Grupo de Investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI, entonces Laboratori de Mitjans Interactius) inició la colección Transmedia XXI. A través de sus títulos se potencia la reflexión sobre la educación y la sociedad en red, con atención a las nuevas minorías y a la inclusión social.



LIBROS PUBLICADOS EN LA COLECCIÓN TRANSMEDIA XXI

.....

Pardo Kuklinski, Hugo (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona y LMI.

Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona y LMI.

Willem, Cilia (ed.) (2011). *Minorías en red. Medios y migración en Europa*. Barcelona: LMI.

Cano, Elena (ed.) (2012). *¿Aprobar o aprender? Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: LMI.

Scolari, Carlos A. (ed.) (2013). *HOMO VIDEOLUDENS 2.0 De Pacman a la gamification*. Barcelona: LMI.

Bergmann, Juliana y Grané, Mariona. (2013). *La universidad en la nube*. Barcelona: LMI.

Cano, Elena y Bartolomé, Antonio (coord.) (2015). *Evaluar la formación es posible*. Barcelona: LMI.

Cabrera, Nati y Mayordomo, Rosa M^a (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad*. Barcelona: LMI.

Bartolomé, Antonio y Moral-Ferrer, José Manuel (eds.) (2018). *Blockchain en Educación*. Barcelona: LMI.

Cano, E., Fabregat, J. y Oliver, J. (2018). *Competencias genéricas en la universidad*. Barcelona: LMI.

Pretto, N. (2019). *Educaciones, Culturas y Hackers: ensayos y reflexiones*. Barcelona: LMI.

Suárez, R., Grané, M. y Tarragó, A. (eds.) (2019). *APPS4CAV, creación audiovisual con dispositivos móviles*. Barcelona: LMI.

Ladaga, S.A.C. y Rangel Alanís, L. (Eds.) (2022). *Accesibilidad: comunicación y educación para todas las personas*. Barcelona: LMI.

Fernández-Ferrer, M. (ed.) (2023). *Chatbots en educación. Tendencias actuales y desafíos futuros*. Barcelona: LMI.

Ludmila Martins (ed.) (2024). *Aspectos éticos y pedagógicos de los datos y la tecnología en Educación*. Barcelona: LMI.

Maite Fernàndez-Ferrer y Elena Cano García (eds.) (2026). *De la evaluación al diálogo interno: el feedback como construcción del estudiante*. Barcelona: LMI.

Castañeda, Linda (2026). *Enseñar es decidir. La docencia universitaria más allá del método*. Barcelona: LMI.

Descargables desde Colección Transmedia XXI



Linda Castañeda

Linda Castañeda es pedagoga y doctora en Tecnología Educativa. Catedrática de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, es miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa.

Su investigación se centra en cómo las tecnologías reconfiguran lo que significa enseñar y aprender, a la vez que transforman la enseñanza, el aprendizaje y las instituciones educativas. Ha realizado estancias en instituciones como The Open University (KMi), University of Oxford, UC Berkeley y University of Technology Sydney.

Es autora de numerosas publicaciones sobre tecnología educativa, PLE y competencia digital docente y forma parte de los comités editoriales de revistas académicas como Educational Technology in Higher Education, Educational Technology Research and Development y NAER Journal.

Comprometida con el acceso abierto al conocimiento, gran parte de su producción académica y divulgativa está disponible en abierto.

www.lindacastaneda.com

Índice

Introducción	11
---------------------------	-----------

Parte I ¿Qué ha cambiado? (aunque a veces no queramos verlo)

Capítulo 1	
La clase universitaria ya no es el centro del aprendizaje.....	19
Capítulo 2	
El conocimiento ha dejado de ser escaso	25
Capítulo 3	
Enseñar nunca ha sido neutral (aunque hayamos fingido que sí) ..	31

Parte II Cómo pensar mejor nuestras decisiones docentes

Capítulo 4	
¿Cuando «lo que funciona» no basta?	41
Capítulo 5	
El profesor no aplica métodos: toma decisiones	49
Capítulo 6	
El aula como espacio de relación	59

Parte III Decisiones que organizan el aprendizaje

Capítulo 7	
Evaluar no es el final del proceso	71
Capítulo 8	
Cuando la autoría ya no es individual	77
Capítulo 9	
Diseñar tareas que merezcan ser aprendidas.....	85



Parte IV Decidir en condiciones no ideales

Capítulo 10	
Enseñar sin control total	93
Capítulo 11	
Innovar sin quemarnos	99
Capítulo 12	
Seguir enseñando (bien) sin idealizar la universidad	105
Epílogo. Decidir juntos	115

Introducción

Este texto nace de una incomodidad muy específica: la de ser una pedagoga que se dedica desde hace años a la tecnología educativa, que da clase en una facultad de educación y que, convencida de la necesidad de una transformación educativa de la universidad, ha pasado los últimos años convenciendo a colegas que dan clase de química, de derecho y de ingeniería de que pensemos mejor la docencia. La incomodidad no viene de ellos. Viene de reconocer que parte del problema somos nosotros, los pedagogos. Durante décadas hemos llegado a las facultades y a otros niveles educativos con un lenguaje que excluye, con marcos que imponen y con la convicción tácita de que quienes no hablan como nosotros no saben enseñar. No es de extrañar que nos hayan cerrado la puerta.

Este libro es un intento de no repetir ese error. No se escribe para decirle al profesorado universitario cómo tiene que enseñar, ni para ofrecer un manual de técnicas validadas por la investigación educativa. Parte de una convicción más simple y más difícil: enseñar en la universidad no consiste en aplicar métodos correctos, sino en tomar decisiones. Y esas decisiones hoy son más visibles, más incómodas y más difíciles de esquivar que hace veinte años.

La pedagogía aparece aquí como una lente, no como una identidad que nadie tiene por qué adoptar. No reniego de la pedagogía, creo que es imprescindible, pero creo que el



lenguaje pedagógico a veces levanta muros donde debería abrir conversaciones. Si en algún momento este libro suena a que estoy pidiendo que os convirtáis en pedagogos, es que lo he escrito mal, y si en algún momento suena a que la pedagogía no es necesaria, creedme, también.

Parto también de algo que a veces preferimos no mirar de frente: la universidad no puede abstraerse de su modelo educativo. Cada vez que diseñamos una asignatura, una evaluación o una tarea, estamos poniendo en juego queramos o no una idea de qué significa aprender, qué conocimiento cuenta, qué relación establecemos con el error, con la autoridad o con el tiempo. No decidir sobre esto no nos mantiene neutrales; simplemente deja que el modelo se reproduzca sin ser pensado.

Y, al mismo tiempo, este libro reconoce un límite que conviene decir en voz alta: nadie puede ser química y pedagoga a la vez. Ni jurista y pedagogo. Ni físico y pedagogo. Y tampoco se puede ser docente responsable y situarse como antipedagógico. Pretenderlo solo genera rechazo o caricaturas. Por eso este texto no intenta convertir a nadie en pedagoga ni imponer un lenguaje ajeno.

Lo que sí intenta es algo más modesto y más útil: hacerte preguntas que probablemente ya rondaban tu práctica sin tener nombre. La pedagogía lleva décadas pensando algunas de estas cuestiones con rigor. El problema es que no siempre ha sabido contarlas de forma que alguien de fuera quisiera escucharlas. Este libro es un intento de hacer ese trasvase sin condescendencia. No te va a arreglar la clase. Tampoco lo hará el próximo curso de metodologías activas que te ofrezcan. Lo que puede hacer es ayudarte a ver con más claridad qué decisiones estás tomando ya, aunque no las estés llamando así.

Este libro conversa con otros muchos que han pensado la docencia universitaria con rigor y sin ingenuidad. Algunos proceden de la investigación educativa, otros de la reflexión

profesional o del diseño de la enseñanza; otros abordan explícitamente el impacto de la inteligencia artificial en la universidad. No los usamos como manuales a aplicar ni como marcos cerrados, sino como interlocutores. A veces nos ayudan a afinar una idea; otras, a marcar un límite; otras, a discrepar con más claridad. No están aquí para ordenar el texto, sino para acompañarlo.

He intentado escribir desde ahí sin convertir la experiencia en anécdota ni disfrazarla de evidencia.

Este libro se escribe en un momento incómodo para la universidad. No solo por la inteligencia artificial, aunque la IA atraviesa muchas de estas páginas. Se escribe porque ya no podemos seguir tomando decisiones docentes como si el contexto no hubiera cambiado, ni refugiarnos en explicaciones tranquilizadoras. La IA aparece aquí como parte del paisaje, no como protagonista. No es el enemigo ni la solución. Es un amplificador de tensiones que ya existían: sobre evaluación, autoría, tareas y sentido del aula.

Y si: este libro se ha escrito con inteligencia artificial. Decirlo no resta valor al texto; es coherente con lo que defiende. Pero quiero ser precisa sobre lo que eso significa, porque la transparencia aquí importa más que la comodidad. La IA no ha tomado decisiones conceptuales ni ha elegido las posiciones teóricas. Ha sido una interlocutora: me ha obligado a explicitar ideas que daba por supuestas, ha detectado inconsistencias que yo no veía, ha propuesto formulaciones que a veces mejoraban las mías y a veces me aclaraban por contraste que era exactamente lo que quería decir. Trabajar así me ha enseñado algo sobre la autoría que aparece más adelante en este libro: lo relevante no es si usas apoyos, sino qué decisiones asumes y de cuales te desentendes. Las decisiones conceptuales, las posiciones que incomodan, los argumentos que sostengo, los errores que cometo: esos son míos.

He tomado una decisión deliberada: no utilizar citas ni referencias constantes dentro del texto. No porque la conversa-



ción académica no sea importante lo es , sino porque interrumpe el flujo de lectura cuando lo que se busca es pensar con calma. Este no es un tratado ni un manual técnico. Es una invitación a deliberar.

La bibliografía no desaparece; se desplaza. A lo largo del libro, cada capítulo se cierra con una sección titulada *Constelaciones* . No son estados del arte ni revisiones sistemáticas, sino mapas breves de conversación: autores y tradiciones que ayudan a situar lo que se ha argumentado en diálogos más amplios. Al final de cada parte aparece una Biblioteca para ampliar esta conversación. Tampoco pretende ser exhaustiva ni canónica. Es una selección deliberada de textos (he intentado que casi todos sean libros) que sostienen las tesis centrales de cada bloque y que permiten seguir pensando más allá de este libro.

Este libro puede leerse, pero también escucharse. Existe una versión en audio grabada por mí que recoge los capítulos tal y como están escritos aquí, sin las constelaciones ni las bibliotecas, que quedan como parte del texto para quien quiera detenerse a ampliar la conversación.

Además, muchas de las ideas que aparecen aquí no nacen solo de artículos ni de informes, sino de experiencias compartidas: pasillos, despachos, cafés, talleres, congresos, estancias en otras universidades, discusiones largas sobre evaluación, autoría, tareas, presencialidad o inteligencia artificial. No siempre cito esas voces. No porque no importen, sino porque este libro no quiere convertirse en una crónica ni en un ajuste de cuentas.

Por cierto, ¿Cómo está organizado el libro?

El libro se organiza en cuatro partes que siguen un recorrido deliberado.

La **Parte I ¿Qué ha cambiado? (aunque a veces no queramos verlo)** examina los supuestos que han sostenido durante años nuestra forma de enseñar: la centralidad de la clase,

la escasez del conocimiento, la ficción de la neutralidad. No para desautorizar el pasado, sino para reconocer que el contexto en el que funcionaban se ha transformado.

La **Parte II Cómo pensar mejor nuestras decisiones docentes** desplaza la conversación desde el *qué funciona* hacia el juicio profesional. Aquí no se ofrecen métodos, sino criterios para decidir en sistemas abiertos, complejos y situados.

La **Parte III Decisiones que organizan el aprendizaje** desciende a los dispositivos concretos que estructuran la experiencia formativa: evaluación, autoría y diseño de tareas. No como técnicas aisladas, sino como arquitectura que define qué tipo de aprendizaje se vuelve racional intentar.

La **Parte IV Decidir en condiciones no ideales** aborda el contexto real en el que todo lo anterior ocurre: límites institucionales, desgaste, innovación, incertidumbre. Porque pensar mejor no elimina las restricciones, pero sí cambia la forma en que las habitamos.

Y aun así, hay un último desplazamiento que este recorrido no cierra del todo. Porque decidir mejor, en la universidad, nunca es solo una cuestión individual. El libro termina abriendo esa pregunta: qué condiciones hacen posible sostener esas decisiones, qué margen de agencia tenemos realmente y hasta qué punto la docencia puede seguir pensándose como una práctica en solitario.

El recorrido va del diagnóstico al criterio, del criterio al diseño y del diseño a la sostenibilidad. No obliga a una lectura estrictamente lineal, pero invita a seguir ese orden para comprender cómo cada decisión concreta se apoya en una concepción más amplia de la docencia universitaria.

¿Qué pretende este libro?

No ofrece soluciones universales ni recetas listas para aplicar. Tampoco intenta sustituir el criterio disciplinar por un discurso pedagógico externo.



Quiere ayudar a pensar con más claridad las decisiones que ya forman parte de la docencia universitaria. Nombrarlas mejor. Entender sus consecuencias. Recuperar margen allí donde a veces solo parece haber inercia.

Está escrito para profesoras y profesores universitarios que se toman en serio su docencia, incluso cuando no saben muy bien cómo seguir haciéndolo sin traicionarse.

Si al terminarlo alguien piensa: *no estoy del todo de acuerdo, pero ahora veo mejor dónde están mis decisiones*, este libro habrá cumplido su función.

Lo que sigue no es un método. Es una invitación a pensar la docencia universitaria como lo que siempre ha sido, aunque a veces lo hayamos olvidado: una práctica profesional exigente, situada y profundamente humana. Una práctica que no mejora cuando alguien de fuera viene a decirte como hacerla, sino cuando tú decides verla con más claridad.

¿Qué ha cambiado? (aunque a veces no queramos verlo)

¿Qué damos por supuesto cuando organizamos una asignatura? ¿Dónde imaginamos que empieza realmente el aprendizaje y qué papel creemos que desempeña nuestra intervención en él? ¿Seguimos pensando que el aprendizaje se produce, o hemos asumido ya que emerge? ¿Qué entendemos por autoridad académica cuando explicamos, seleccionamos contenidos o evaluamos?

Tal vez no se trate de cuestionarlo todo, sino de detenernos un momento a revisar con más rigor las premisas desde las que llevamos años enseñando, no porque hayan sido erróneas, sino porque el contexto en el que funcionaban se ha ido transformando. En esta parte del libro, te proponemos mirar con atención algunos de esos supuestos, antes de decidir qué hacemos con ellas.

Capítulo 1

La clase universitaria ya no es el centro del aprendizaje

Durante mucho tiempo hemos organizado la docencia universitaria alrededor de una convicción apenas cuestionada: si explicábamos bien, el estudiantado aprendería. Preparar una clase rigurosa, estructurar los contenidos con cuidado y exponerlos con claridad parecía una condición suficiente para cumplir con nuestra responsabilidad docente.

Hoy esa convicción ya no se sostiene. Y no se sostiene por una moda pedagógica ni por la irrupción reciente de nuevas tecnologías, sino por algo más incómodo: por la experiencia acumulada de quienes enseñamos.

Seguimos explicando bien —a veces mejor que nunca— y, aun así, una parte significativa del estudiantado no aprende lo que creemos haber enseñado. No porque no asista o no escuche —que también—, sino porque el aprendizaje no ocurre donde ni cuando lo damos por supuesto.



Cuando explicar deja de organizar el aprendizaje

Cuando organizamos una asignatura como una sucesión de clases explicativas, estamos asumiendo implícitamente que el aprendizaje empieza en el aula, se desarrolla durante la explicación y se consolida después, en el estudio individual y la evaluación. Esa secuencia ya no describe con precisión cómo aprenden hoy nuestros estudiantes.

Antes de entrar en clase, muchos han consultado resúmenes, vídeos, apuntes ajenos, foros o explicaciones alternativas. Después de la sesión, reorganizan la información, contrastan lo que hemos dicho con otras fuentes, piden ayuda, usan herramientas digitales o delegan parte del trabajo cognitivo en apoyos externos. El aprendizaje si ocurre se distribuye en el tiempo y en múltiples espacios, no se concentra en la clase.

No es solo que ocurra en otros sitios. Es que puede no ocurrir aunque estemos ahí. El aprendizaje situado nos enseñó hace tiempo que aprender no es recibir ni almacenar: es una actividad que emerge de la interacción entre una persona, lo que hace, con quién lo hace y en qué contexto lo hace. Y lo que emerge no se garantiza, ni siquiera con el mejor diseño.

Aquí conviene detenerse en algo que a menudo pasamos por alto: el aprendizaje no es solo cognitivo ni individual. Ocurre en interacción con materiales, tecnologías, personas, normas, tiempos y espacios. Es un proceso sociomaterial (un término técnico que simplemente significa que el aprendizaje surge de la interacción íntima entre personas y objetos, recursos y espacios), en el que libros, plataformas, algoritmos, apuntes compartidos, dispositivos y prácticas cotidianas participan activamente en lo que se aprende y en cómo se aprende.

Explicar bien, en este contexto, ya no organiza el aprendizaje. Y seguir actuando como si lo hiciera no es tradición académica. Es autoengaño profesional. Sigue siendo importante,

pero ha perdido su capacidad para estructurar por sí sola un proceso que es, por definición, más distribuido. Lo sé porque también me costó reconocerlo, y más aún, me costó más saber entonces qué hacer en su lugar.

El aula como parte de un sistema más amplio

Lo que estamos viendo en nuestras aulas no es desinterés ni falta de esfuerzo, sino otra cosa: el aprendizaje ocurre dentro de un entramado de relaciones, recursos y mediaciones que el estudiantado activa para aprender. Ese entramado tiene nombre desde hace tiempo en pedagogía: Entorno Personal de Aprendizaje (PLE).

Cada estudiante construye y utiliza su PLE combinando materiales que proporcionamos nosotros con muchos otros que no controlamos ni diseñamos: repositorios abiertos, explicaciones alternativas, redes de apoyo, aplicaciones digitales, inteligencia artificial, rutinas propias. En ese entorno conviven personas y artefactos, decisiones individuales y condicionantes institucionales, intenciones formativas y usos imprevistos.

Trabajar con el concepto de PLE durante años me ha enseñado algo que no siempre aparece en la literatura: que el PLE no es solo una descripción de cómo alguien aprende en un momento dado, sino una pregunta incómoda para quien enseña. Si el aprendizaje se articula en una ecología que trasciende la asignatura, ¿qué es lo que debería perdurar de lo que enseñamos? ¿Qué dejamos en el PLE de alguien cuando termina nuestro curso?

El aprendizaje que emerge de ahí no es completamente predecible. No sigue una secuencia lineal ni responde siempre a lo que planificamos. Es un proceso emergente, resultado de múltiples interacciones que no se pueden reducir a una causa única ni a una intervención concreta.

El problema no es que el aprendizaje sea emergente. El problema aparece cuando seguimos diseñando la docencia como si no lo fuera.



Qué ocurre cuando mantenemos el supuesto

Cuando insistimos en que la clase es el eje del aprendizaje, la clase se convierte en un fin en sí misma, el estudiantado aprende a reproducir o a optimizar el esfuerzo más que a pensar con los criterios de la disciplina, todo lo que ocurre fuera del aula queda fuera del diseño docente y la evaluación acaba asumiendo un peso desproporcionado.

Nada de esto es una caricatura. Es la consecuencia lógica de aplicar un modelo lineal de enseñanza a un proceso de aprendizaje que ya no lo es.

Replantear el sentido de la clase

Aceptar que la clase universitaria ya no es el centro del aprendizaje no significa renunciar al aula ni a la explicación. Significa redefinir su función dentro de un sistema de aprendizaje sociomaterial y emergente.

La pregunta deja de ser cómo explicamos mejor y pasa a ser para qué usamos el tiempo compartido con el estudiantado. Qué hacemos en clase que no puede hacerse igual fuera. Qué tipo de problemas planteamos cuando estamos presentes. Qué criterios de la disciplina hacemos visibles. Qué relaciones entre conceptos, prácticas y herramientas ayudamos a construir.

Desde esta perspectiva, la clase no desaparece, pero cambia de lugar. Deja de ser el punto de partida obligatorio del aprendizaje y pasa a ser un espacio de orientación, contraste, problematización y sentido dentro de un PLE que ya está en funcionamiento.

Decisiones que no son neutras

Aceptar esta realidad nos obliga a tomar decisiones. No recetas, decisiones con consecuencias.

Decidir si seguimos diseñando la docencia como una secuencia cerrada de explicaciones o si asumimos que el aprendiza-

je emergerá de interacciones que no controlamos del todo. Decidir si ignoramos el PLE del estudiantado o si lo incorporamos explícitamente al diseño de la asignatura. Decidir si usamos la clase para transmitir información o para intervenir estratégicamente en un proceso de aprendizaje distribuido.

No hay una única respuesta correcta. Las decisiones razonables dependen de la disciplina, del contexto institucional, del tamaño del grupo y del momento del curso. Pero no decidir y seguir haciendo lo mismo también es una decisión, aunque no siempre queramos reconocerlo.

A lo largo de este libro volveremos una y otra vez sobre esta idea: enseñar en la universidad hoy no consiste en controlar el aprendizaje, sino en crear condiciones para que pueda emerger de forma significativa.

Reconocer que la clase ya no es el centro del aprendizaje no resuelve el problema. Pero no reconocerlo nos mantiene anclados en una forma de enseñar que ya no describe cómo se aprende ni cómo interactúan hoy personas, conocimientos y tecnologías en la universidad. El problema no es solo la inercia. Es que cuando decides mirar de frente esta realidad, lo primero que ves no es una alternativa clara. Es un abismo. Y ese abismo es real. Este libro no promete llenarlo, pero sí intenta que no tengamos que mirarlo solos.



CONSTELACIONES

Constelaciones sobre aprendizaje distribuido y ecologías formativas

Este capítulo se inscribe en una conversación que lleva décadas desplazando el foco desde la enseñanza como transmisión hacia el aprendizaje como proceso situado, distribuido y relacional. Dialoga con la tradición de la cognición situada (Lave y Wenger) y la cognición distribuida (Hutchins), pero también con las lecturas sociomateriales que subrayan que el conocimiento emerge en la interacción entre sujetos, artefactos y contextos.

En el ámbito iberoamericano, conecta con los desarrollos sobre Entornos Personales de Aprendizaje impulsados por Graham Attwell y ampliamente trabajados en castellano por investigadores como Jordi Adell y por mí misma, así como con aportaciones que han analizado la universidad como ecología compleja de aprendizaje más allá del aula.

La idea de que la clase deja de ser el centro no es, por tanto, una reacción coyuntural a la digitalización reciente, sino la consecuencia de asumir que el aprendizaje universitario se produce en sistemas abiertos, donde la intervención docente es una mediación relevante, pero no exclusiva.

Capítulo 2

El conocimiento ha dejado de ser escaso

Durante mucho tiempo, nuestra posición como docentes universitarios se sostuvo sobre un supuesto muy estable: el conocimiento era escaso y estaba, en gran medida, de nuestro lado. No solo porque lo domináramos mejor, sino porque el acceso a explicaciones rigurosas, organizadas y disciplinarmente legítimas pasaba, casi inevitablemente, por la universidad y por quienes enseñábamos en ella.

Ese supuesto ya no describe la situación actual. *Y conviene decirlo desde el principio: no ha dejado de describirla hace dos o tres años. Lleva tiempo sin hacerlo.*

Desde hace más de una década, el estudiantado tiene en el bolsillo acceso permanente a información, explicaciones, procedimientos, ejemplos y soluciones. La abundancia de información no es una novedad reciente, sino una condición estructural del aprendizaje contemporáneo. Lo que sí es rela-



tivamente reciente es que ya no podemos seguir ignorándola sin consecuencias.

Hoy el conocimiento o, al menos, grandes volúmenes de información, explicaciones y procedimientos está disponible de forma abundante, inmediata y descontextualizada. *No porque haya aparecido la inteligencia artificial, sino porque llevamos años viviendo en ese escenario.* La IA no inaugura el problema; hace imposible que sigamos disimulando que no está.

Un ejemplo reconocible

Pensemos en una asignatura introductoria de física en primer curso. Un problema clásico: movimiento rectilíneo uniformemente acelerado. Antes de entrar en clase, el estudiantado puede encontrar decenas de vídeos con explicaciones paso a paso, simulaciones interactivas, resúmenes esquemáticos, ejercicios resueltos y foros con dudas similares.

*Esto no es **nuevo**.* Hace treinta años ya existían vídeos, foros y simuladores. Youtube ya tiene más de 20 años. La diferencia es que durante mucho tiempo pudimos actuar como si no estuvieran ahí, o como si su impacto fuera marginal.

Cuando entramos al aula y explicamos el procedimiento con cuidado, no estamos aportando algo radicalmente inaccesible. Aportamos rigor, sí. Orden, sí. Pero no exclusividad. *Y no la aportamos desde hace tiempo.*

Si nuestra docencia se apoya implícitamente en la idea de que explicar el procedimiento es el valor principal de la clase, entramos en una competencia que llevamos años perdiendo. Lo sabíamos. Simplemente era más cómodo no decirlo en voz alta.

Qué solemos hacer (y por qué no basta)

Ante esta situación, lo habitual no ha sido replantear el sentido de la docencia, sino ajustar superficialmente lo que ya hacíamos. Explicar un poco mejor. Añadir materiales. Subir el nivel. Cambiar el formato.

Durante años, estas estrategias funcionaron como parches razonables. *Nos permitieron sostener el modelo sin cuestionarlo del todo.*

El problema es que todas parten del mismo supuesto: que el valor docente sigue estando en controlar el contenido. Y ese supuesto dejó de ser operativo mucho antes de que empezáramos a discutirlo abiertamente.

La IA no crea la brecha entre lo que enseñamos, lo que el estudiantado hace y lo que evaluamos. *Esa brecha ya existía.* La IA simplemente la vuelve visible, difícil de justificar y costosa de ignorar.

Pensar mejor el problema: del acceso al criterio

Aceptar que el conocimiento ha dejado de ser escaso no implica aceptar una derrota reciente, sino reconocer una inercia prolongada. Durante años, la universidad ha convivido con la abundancia informacional sin integrar realmente sus consecuencias en el diseño docente.

Aquí el desplazamiento necesario sigue siendo el mismo: del conocimiento como información al conocimiento como criterio.

En disciplinas como la física, la química o el derecho, el núcleo formativo nunca ha sido solo saber cosas. Ha sido aprender a decidir qué cuenta como una buena explicación, a justificar una interpretación, a reconocer los límites de un modelo, a argumentar con rigor cuando no hay certeza. Eso no es nuevo. Lo que es nuevo es que ya no podemos seguir enseñándolo como si el acceso a la información fuera el problema principal.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje vuelve a mostrarse como un proceso sociomaterial y emergente, que se desarrolla dentro del PLE del estudiantado y que no puede reducirse a una secuencia lineal de transmisión.

Otro ejemplo, en otro campo

En derecho constitucional ocurre algo similar. El acceso a textos legales, esquemas, comentarios doctrinales y análisis lleva años siendo inmediato. *No nos hemos despertado hoy con ese problema.*

Lo que sí hemos hecho durante mucho tiempo es seguir enseñando como si ese acceso no transformara el aprendizaje. Y luego sorprendernos cuando el estudiantado reproduce, copia o delega sin criterio.

La abundancia de información no ha vaciado de sentido la enseñanza del derecho. Lo que ha puesto en crisis es una forma concreta de entender qué significa enseñar derecho.

Decisiones razonables (que llevamos tiempo posponiendo)

Aceptar que el conocimiento no es escaso no nos obliga a reinventarlo todo de golpe. Nos obliga a dejar de aplazar decisiones que ya tendríamos que haber tomado.

Entre ellas: dejar de competir con explicaciones disponibles desde hace años, asumir que el PLE del estudiantado existe aunque ahora sea más visible, desplazar el foco hacia el criterio y revisar tareas y evaluaciones diseñadas para un contexto que ya no existe.

No son decisiones nuevas. *Son decisiones retrasadas.*

Una autoridad que llega tarde, pero sigue siendo necesaria

La pregunta no es si perdemos autoridad ahora, sino por qué hemos tardado tanto en redefinirla.

La autoridad basada en el acceso exclusivo al conocimiento lleva años erosionándose. Pero conviene ser precisos sobre qué se erosiona y qué no. Lo que pierde valor no es el conocimiento del profesor: es la forma en que lo hemos empaquetado. Un máster, un doctorado, años mirando un problema, nos ofrece perspectivas que un estudiante de primero todavía no puede ver, la capacidad de saber qué es importante y qué es ruido dentro de un campo; y eso no lo reemplaza un vídeo ni una IA. El problema es que durante años hemos enseñado como si lo importante fueran las diapositivas. Y cuando el estudiante descubre que puede conseguir las diapositivas por otro lado, concluye, con cierta lógica, que puede prescindir del profesor. Porque nunca le mostramos lo que había detrás.

Este capítulo no pretende anunciar una ruptura reciente, sino poner nombre a una transformación que llevamos años gestionando a medias. La abundancia de conocimiento no es nueva. Lo nuevo es que ya no podemos seguir enseñando como si no fuera un problema estructural.



CONSTELACIONES

Constelaciones: pedagogía de la abundancia y autoridad académica

Este capítulo dialoga con la noción de pedagogía de la abundancia formulada por Martin Weller, que fue de los primeros en entender la sobreabundancia informacional no como un problema técnico sino como una nueva forma de mirar la educación. El reto ya no era hacer llegar el conocimiento a quienes no tenían acceso a él, tarea que sigue siendo fundamental y que no conviene dar por resuelta, sino aprender a orientarse cuando el problema es el exceso, no la escasez. Si el acceso deja de ser el problema central, el diseño docente no puede seguir organizado en torno al control del contenido.

También conecta con Bourdieu y su análisis del campo académico: cómo se construye la legitimidad, qué cuenta como capital cultural y quién decide qué conocimiento merece circular. Y con Castells, que mostró cómo la sociedad red no elimina esas jerarquías, sino que las redistribuye, las hace más visibles y, en ocasiones, más discutibles. Juntos permiten entender por qué la autoridad docente no desaparece con la abundancia informacional, sino que se desplaza hacia quien sabe orientarse dentro de ella.

En el ámbito iberoamericano, las investigaciones sobre cultura digital y universidad han insistido en que la abundancia informacional no diluye la función docente, sino que la desplaza: del monopolio del acceso hacia la explicitación del criterio y el ejercicio del juicio disciplinar.

El argumento que aquí se plantea se inscribe en esa conversación: no se trata de lamentar la pérdida de exclusividad, sino de reconocer que la autoridad universitaria solo puede sostenerse hoy en la capacidad de hacer visibles los criterios con los que se interpreta, selecciona y legitima el conocimiento.

Capítulo 3

Enseñar nunca ha sido neutral (aunque hayamos fingido que sí)

Durante mucho tiempo, en la universidad hemos sostenido una idea tranquilizadora: enseñar consiste en transmitir conocimiento de forma objetiva y neutral. Nuestro trabajo sería explicar con rigor lo que la disciplina sabe, evaluar con criterios claros y mantenernos al margen de interpretaciones, valores o posiciones personales.

Esa idea ha sido cómoda y durante mucho tiempo nos ha protegido. Pero no ha sido nunca del todo cierta. Y hoy, además, ya no nos sirve.



Una situación reconocible

Pensemos en una clase cualquiera. Explicamos un modelo, una teoría o un marco normativo. Elegimos unos ejemplos y no otros. Decidimos qué contenidos entran en el temario y cuáles quedan fuera. Marcamos qué preguntas merecen tiempo y cuáles se despachan rápido. Diseñamos una evaluación que premia ciertos enfoques y penaliza otros.

Nada de esto es excepcional. Es el trabajo cotidiano de enseñar.

Un ejemplo concreto: el primer año de docencia examiné a más de quinientos estudiantes con prueba escrita de desarrollo. Leí la misma respuesta y el ejemplo del vídeo de los animales invertebrados cuatrocientas noventa y nueve veces. Cambié al examen oral pensando que ganaría en profundidad y autenticidad. Lo gané. Pero tardé en ver lo que no había calculado: el nivel de estrés que ese formato imponía no aportaba nada al aprendizaje, y cuando vino la pandemia pude ver que no era sostenible en sus condiciones. Lo que parecía una decisión técnica sobre el formato de evaluación era en realidad una decisión sobre qué tipo de estudiante podía rendir bien en mi asignatura. Eso no es neutralidad. Es poder ejercido sin nombrarlo.

Y, sin embargo, seguimos hablando de neutralidad como si todas estas decisiones fueran puramente técnicas, casi automáticas, como si no implicaran una determinada forma de entender la disciplina, el aprendizaje y el tipo de profesional que estamos formando.

Qué solemos hacer (y por qué lo seguimos haciendo)

Cuando aparece la incomodidad de reconocer que enseñamos desde criterios, valores y prioridades, solemos reaccionar de forma bastante previsible: nos refugiamos en el contenido. En secundaria el escudo suele ser el libro: yo solo explico lo que dice el programa. En la universidad el gesto

es más sutil y más difícil de rebatir: la materia o mejor, *mi materia* es la que es. Como si la disciplina fuera una entidad que no ha pasado por ninguna mano humana, que no ha sido seleccionada, jerarquizada ni interpretada por nadie. Como si el temario llegara solo.

No porque creamos de verdad que enseñar sea neutro, sino porque esa ficción nos ahorra conflictos. Nos permite seguir adelante sin tener que justificar cada decisión. Nos protege frente a reclamaciones, desacuerdos o debates que no siempre sabemos o queremos gestionar.

Durante años, esta estrategia funcionó razonablemente bien. El acceso al conocimiento estaba más concentrado, el aula era un espacio más cerrado y las decisiones docentes pasaban relativamente desapercibidas.

Hoy, en un contexto de abundancia informacional, PLE activos y aprendizaje sociomaterial, esa neutralidad ya no nos protege. Nuestras decisiones son más visibles, más comparables y más cuestionables. Y eso nos incomoda.

Pensad mejor el problema: neutralidad y responsabilidad no son lo mismo

Confundir neutralidad con profesionalidad nos ha permitido eludir responsabilidad.

Un profesor universitario no ejerce autoridad porque posea la verdad absoluta, sino porque toma decisiones justificadas dentro de una tradición disciplinar. Y toda decisión justificada implica criterios, límites y prioridades: elegir un marco teórico y no otro; considerar un argumento sólido y otro insuficiente; aceptar ciertas simplificaciones y rechazar otras.

Nada de eso es neutral y, sin embargo, puede ser profundamente riguroso. El problema es haber actuado durante mucho tiempo como si no tuviéramos que responder por nuestras decisiones.

Un ejemplo que no nos deja salir indemnes

En una asignatura de derecho, decidir qué sentencias se trabajan en profundidad y cuáles se mencionan de pasada no es un acto neutral. En una asignatura de física, decidir qué aproximaciones se consideran aceptables y cuáles se corrigen con dureza tampoco lo es. En química, elegir qué riesgos se enfatizan y cuáles se minimizan tampoco.

No porque estemos ideologizando la docencia, sino porque toda enseñanza selecciona, jerarquiza y legitima.

Y aquí aparece la fricción real: muchas veces sabemos que estas decisiones no son neutras, pero preferimos no nombrarlas, porque nombrarlas nos obliga a explicarlas, a defenderlas y, en ocasiones, a revisarlas.

Lo que no se resuelve al aceptar la no neutralidad

Aceptar que enseñar no es neutral no nos da tranquilidad. Nos la quita. Y no de forma abstracta. Cada vez que decidimos incluir algo en el temario, excluimos otra cosa. Cada vez que defendemos una forma de entender la disciplina, estamos tomando partido, aunque no lo nombremos así. Un veterinario que enfatiza el bienestar animal sobre la productividad ganadera está tomando una decisión que no es técnica. Un químico que enseña la historia de los errores de su campo está eligiendo una forma de entender qué es la ciencia. Un jurista que trabaja con jurisprudencia crítica está diciendo algo sobre el derecho que no todos sus colegas comparten. Ninguno de ellos está adoctrinando. Todos están enseñando desde algún sitio. La diferencia entre hacerlo con conciencia o sin ella no cambia el hecho. Cambia la responsabilidad que asumimos sobre sus consecuencias.

Decisiones razonables y contradictorias

Aceptar que enseñar no es neutral no nos convierte automáticamente en docentes más justos ni más coherentes. Solo nos obliga a dejar de escondernos.

Algunas decisiones razonables pasan por hacer explícitos los criterios con los que valoramos explicaciones o argumentos, aunque no todos los compartan; por reconocer controversias disciplinarias sin convertir la clase en un espacio de opinión indiferenciada; y por asumir que evaluar es ejercer poder y que ese poder nunca es completamente inocuo. Pero incluso estas decisiones entran en conflicto entre sí. Y no siempre sabemos resolver bien esos conflictos.

Una responsabilidad que no se puede delegar (aunque a veces lo intentemos)

En un contexto donde el aprendizaje es emergente y socio-material, la tentación de volver a refugiarnos en la neutralidad es grande. No porque creamos en ella, sino porque nos protege del desgaste.

Pero es una protección engañosa.

No somos meros transmisores ni árbitros externos. Somos parte activa del sistema que produce aprendizaje, y nuestras decisiones contribuyen a definir qué cuenta como saber válido, qué prácticas se consideran legítimas y qué tipo de profesionales estamos formando.

Aceptar que enseñar nunca ha sido neutral no nos convierte en adoctrinadores. Nos convierte en responsables, pero también en docentes que trabajan en tensión permanente.



CONSTELACIONES

Constelaciones: neutralidad, poder y responsabilidad docente

Este capítulo dialoga con una tradición crítica que ha cuestionado la ficción de la neutralidad educativa desde ángulos distintos. Freire nos recuerda que toda pedagogía toma partido: no hay educación que no sea política. Foucault añade la pregunta sobre el poder: la escuela, como la cárcel o el manicomio, no solo transmite conocimiento sino que produce sujetos, normaliza, disciplina. Juntos hacen difícil seguir hablando de neutralidad sin incomodidad.

En la teoría educativa contemporánea, Biesta ha sido especialmente útil para este argumento. Su crítica a la learnificación, la reducción de la educación a aprendizaje medible y empleable, y su defensa de la subjetivización como dimensión irreductible de educar, apuntan exactamente a lo que este capítulo intenta nombrar: que enseñar no es neutral porque siempre está formando a alguien, no solo transfiriendo contenidos. En el ámbito hispanohablante, Escudero y Gimeno Sacristán, cada uno a su manera, han mostrado con precisión cómo el currículum y la evaluación son decisiones normativas, no técnicas, y cómo esas decisiones tienen consecuencias reales sobre qué saberes y qué personas quedan dentro o fuera.

Reconocer que enseñar no es neutral no implica adoctrinar. Implica asumir que la autoridad académica se ejerce siempre desde criterios que deben poder explicitarse y sostenerse públicamente.

BIBLIOTECA PARA AMPLIAR ESTA CONVERSACIÓN

Las transformaciones que atraviesan esta parte del libro forman parte de conversaciones amplias y prolongadas en pedagogía, sociología del conocimiento y estudios sobre cultura digital. La lista que sigue no es un canon ni una bibliografía exhaustiva. Es, más bien, un conjunto de lecturas que han resultado especialmente fértiles para pensar estos desplazamientos. Si alguien quiere profundizar con más calma en estas ideas, puede empezar por aquí.

Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Un texto fundamental para comprender que el aprendizaje no ocurre principalmente en la transmisión formal, sino en prácticas sociales situadas.

Hutchins, Edwin. (1995). *Cognition in the wild*. The MIT Press.

Una obra clave para entender la cognición como proceso distribuido entre personas, artefactos y contextos, más allá del individuo aislado.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.

Introduce perspectivas sociomateriales que permiten pensar el aprendizaje como resultado de redes donde humanos y objetos co-producen conocimiento.

Castañeda, Linda, & Adell, Jordi. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Un libro abierto en castellano para comprender cómo el aprendizaje se articula en ecologías abiertas que trascienden el aula y combinan recursos formales e informales.

Weller, Martin. (2020). *25 Years of Ed Tech*. Athabasca University Press.

Una reflexión lúcida sobre el paso de la escasez a la abundancia en educación superior y sus implicaciones para el rol académico.

Castells, Manuel. (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vols. 1-3). Alianza Editorial.

Para situar la circulación del conocimiento en el marco más amplio de las transformaciones estructurales de la sociedad en red.

Bourdieu, Pierre. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.

Un análisis imprescindible sobre la autoridad académica, sus mecanismos de legitimación y las dinámicas de poder en la universidad.

Biesta, Gert. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Una invitación a entender la profesionalidad docente como ejercicio responsable del juicio en contextos de incertidumbre.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Un recordatorio poderoso de que la educación nunca ha sido neutral y de que toda práctica pedagógica implica toma de posición.

Gimeno Sacristán, José. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Una reflexión imprescindible para comprender que el currículum no es un listado neutro de contenidos, sino una decisión cultural que organiza qué saberes se consideran legítimos y cuáles quedan fuera.

Cómo pensar mejor nuestras decisiones docentes

Si la clase ya no organiza por sí sola el aprendizaje, si el conocimiento circula con una abundancia que desborda cualquier intento de control y si enseñar nunca ha sido una práctica neutral, entonces el problema no es encontrar la metodología adecuada. El problema es otro: cómo decidimos en medio de esa complejidad.

Durante años, hemos buscado apoyos externos que aliviaran esa carga. La evidencia, las buenas prácticas, los modelos didácticos, los marcos de referencia. Nada de eso es irrelevante. Pero ninguno sustituye el momento en que alguien —nosotros— tiene que decidir qué pedir, qué priorizar, qué sostener y qué dejar fuera.

En contextos de aprendizaje distribuidos, sociomateriales y emergentes, decidir no es aplicar una solución óptima. Es intervenir en un sistema abierto cuyos efectos no controlamos del todo. Cada decisión reorganiza el aprendizaje, aunque no siempre de la forma que imaginábamos.

Antes de seguir, conviene nombrar algo que recorre todo el libro sin siempre aparecer en primer plano: la agencia. No en el sentido técnico que a veces se le da, sino en uno más simple y más exigente: la diferencia entre tener la capacidad de hacer algo y tener el poder real de hacerlo. La competencia te dice que sabes. La agencia te permite actuar. Y sin espacios concretos para tomar decisiones, sin oportunidades reales de intervenir, la competencia se queda en potencial. Esto vale para el estudiantado y vale también para el profesorado.

Esta parte del libro no trata de qué funciona mejor. Trata de cómo pensar mejor lo que hacemos cuando decidimos. Porque, al final, la docencia universitaria no se sostiene sobre métodos, sino sobre criterios. Y esos criterios no se descargan: se construyen, se revisan y se asumen.

Capítulo 4

¿Cuando lo que funciona no basta?

En algún momento, casi todos hemos buscado apoyo en la evidencia. Artículos, informes, metaanálisis, recomendaciones basadas en investigación. La pregunta suele ser razonable: qué funciona para enseñar mejor en la universidad.

Durante años, esta búsqueda ha tenido algo tranquilizador. Si encontramos prácticas avaladas por la investigación, podemos adoptarlas con cierta seguridad. No decidimos solo desde la intuición o la costumbre. Decidimos, al menos en apariencia, con base empírica.

El problema no es la evidencia. El problema es la fantasía de que la evidencia puede liberarnos del peso de decidir. Que puede convertir una práctica compleja y situada en la aplicación correcta de un procedimiento validado.

Durante un tiempo, la evidencia nos ha permitido sentir que decidíamos menos solos. Que había respuestas correctas disponibles, o al menos mejores respuestas. El problema es que



esa expectativa no solo es irreal, sino que desplaza el foco del juicio profesional hacia la correcta aplicación.

Una situación reconocible

Tenemos que rediseñar una asignatura. O al menos una parte. El grupo es grande, el tiempo limitado, la carga docente elevada. Buscamos referencias: metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, evaluación formativa, rúbricas, feedback frecuente. Leemos que funciona. Que mejora el rendimiento, que aumenta la motivación, que reduce el abandono. Intentamos aplicarlo.

Y entonces aparecen las fricciones. Lo que rara vez recordamos es que toda investigación educativa está situada: responde a un tipo de alumnado, a un sistema de incentivos, a unas condiciones institucionales y a una determinada definición de mejora. Cuando trasladamos sus resultados sin revisar esas condiciones, no estamos aplicando evidencia: estamos importando supuestos. No todo encaja con la disciplina. El estudiantado responde de forma desigual. La carga de trabajo se dispara. Los resultados no se parecen del todo a los que prometían los estudios.

En ese punto, solemos pensar dos cosas: o no lo hemos hecho bien, o nuestro contexto es excepcional. Y seguimos buscando otra práctica que funcione mejor.

Qué solemos hacer (y por qué no basta)

Ante la complejidad de enseñar en la universidad, tendemos a usar la evidencia como una tabla de salvación. Nos aferramos a prácticas que prometen resultados claros y transferibles, con la esperanza de reducir la incertidumbre.

Esto no es ingenuo. Es comprensible. Pero tiene un problema de fondo: esperamos que la evidencia decida por nosotros.

Cuando ocurre esto, la docencia empieza a organizarse como una sucesión de prácticas adoptadas casi como paquetes

cerrados. Prestamos menos atención a las condiciones en las que esas prácticas funcionaron, al tipo de aprendizaje que favorecen o a los efectos secundarios que introducen. La pregunta deja de ser *qué sentido tiene esto aquí* y pasa a ser *cómo lo aplico correctamente*.

Así, el problema ya no es decidir, sino ejecutar. Y cuando no funciona, buscamos otra práctica.

Pensar mejor el problema: la evidencia no sustituye al criterio

La evidencia no elimina la necesidad de decidir.

La investigación educativa nos ofrece orientaciones valiosas. Nos permite identificar patrones, tendencias, riesgos frecuentes. Nos ayuda a anticipar problemas y a justificar decisiones. Pero no puede resolver por nosotros cuestiones que son inevitablemente profesionales y situadas: qué priorizamos en esta asignatura, qué renunciaciones estamos dispuestos a asumir, qué tensiones podemos sostener sin desbordarnos.

La evidencia informa, pero **no decide**. Y cuando pretendemos que decida por nosotros, no estamos siendo científicos: estamos evitando el conflicto profesional; de hecho, pretender lo contrario es una forma elegante y muy extendida de delegar responsabilidad.

Esto es especialmente relevante en contextos de aprendizaje sociomaterial y emergente, donde los efectos de una intervención no son lineales ni completamente previsibles. Aplicar una práctica que funciona no garantiza que produzca los mismos resultados en otro contexto, con otro estudiantado y dentro de otros Entornos Personales de Aprendizaje.

La evidencia puede decirnos que algo mejora el rendimiento medido de cierta manera. Pero no decide qué entendemos por rendimiento valioso. No decide si queremos priorizar profundidad frente a cobertura, autonomía frente a control, ries-

go intelectual frente a seguridad. Esas son decisiones normativas, no empíricas.

Un ejemplo concreto: el feedback

El feedback frecuente aparece de forma recurrente como una de las intervenciones con mayor impacto en el aprendizaje. La evidencia es sólida. Lo sabemos. Lo leemos. Lo repetimos.

Pero introducir feedback frecuente en una asignatura con 120 estudiantes no es una decisión técnica, es una reorganización profunda del sistema de aprendizaje. Implica repensar el número de tareas, el tipo de productos que pedimos, la carga de trabajo del profesorado y del estudiantado, el ritmo del curso y las expectativas sobre el uso real de ese feedback.

Nada de eso lo decide la evidencia por nosotros. Con grupos de más de cien estudiantes, el feedback personalizado por escrito es sencillamente inviable. Lo que queda es feedback oral, genérico, en clase. No es lo ideal. Pero hay una convicción detrás: la experiencia de hacer las tareas, aunque el retorno sea limitado, vale más que no hacerlas. Eso no es aplicar una buena práctica. Es tomar una decisión con criterio dentro de condiciones reales.

Decidir introducir feedback frecuente no es aplicar una buena práctica. Es asumir un conjunto de consecuencias. Y esas consecuencias no son solo organizativas. Cambian qué tipo de estudiante puede sostener el ritmo del curso, qué tipo de trabajo intelectual es viable y qué tipo de relación se establece entre profesorado y alumnado.

Cuando la evidencia se convierte en coartada

Hay otro riesgo que conviene nombrar. A veces usamos la evidencia como coartada de neutralidad.

Decir *esto funciona según la investigación* puede convertirse en una forma de cerrar la discusión: con el estudiantado, con los colegas o con nosotros mismos. Pero la evidencia no

elimina el hecho de que estamos priorizando unas formas de aprender frente a otras, unos criterios frente a otros, unos valores frente a otros.

Un ejemplo que conozco bien: hay quien argumenta que la evidencia muestra que los estudiantes aprenden menos con metodologías activas. Y en cierto sentido los datos son reales. Pero lo que miden es, casi siempre, capacidad de reproducción. Los estudiantes que han trabajado de otra forma pueden hacer menos cosas de memoria y más cosas con criterio. Eso no aparece igual en los instrumentos de medida habituales. Y entonces la evidencia se convierte en coartada para seguir haciendo lo que ya hacíamos, aunque sepamos, en el fondo, que tampoco funcionaba del todo.

Además, lo que funciona casi siempre se define en términos medibles: rendimiento, retención, satisfacción. Pero no todo lo valioso en educación es fácilmente cuantificable. Cuando reducimos nuestras decisiones a lo que mejora ciertos indicadores, también estamos aceptando que esos indicadores definan qué cuenta como éxito.

De nuevo, no hay neutralidad posible. Tampoco cuando nos amparamos en datos.

Decisiones razonables en contextos no ideales

Algunas decisiones razonables en este marco pasan por tratar la evidencia como orientación, no como mandato; por adaptar prácticas sabiendo que esa adaptación modifica sus efectos; por decidir qué problemas estamos dispuestos a asumir y cuáles no; y por preguntarnos no solo si algo funciona, sino para qué y a costa de qué.

Estas decisiones no garantizan resultados óptimos. Garantizan algo más modesto, pero más honesto: coherencia profesional.



Enseñar como práctica situada

Enseñar en la universidad no consiste en aplicar soluciones óptimas, sino en tomar decisiones situadas bajo condiciones imperfectas. La evidencia puede ayudarnos a pensar mejor esas decisiones, pero no puede tomarlas por nosotros.

Cuando asumimos esto, dejamos de buscar prácticas milagro y empezamos a construir diseños docentes con sentido, aun sabiendo que serán incompletos, revisables y, a veces, contradictorios.

Enseñar consiste en decidir qué queremos que funcione aquí, ahora y para estos estudiantes, aun sabiendo que no habrá garantías completas.

CONSTELACIONES

Constelaciones sobre evidencia, transferencia y complejidad

Este capítulo se sitúa en una conversación sobre la brecha entre investigación y práctica que lleva décadas siendo incómoda. Hargreaves la nombró con claridad: teoría y práctica no son lo mismo, y pretender que sí lo son no cierra la brecha, la disimula. Ambas son necesarias, pero no son intercambiables. Su trabajo posterior sobre capital profesional docente añade algo relevante: cerrar esa brecha no es solo un problema técnico sino una cuestión de desarrollo profesional colectivo. Schwandt añade algo más exigente: entender la evidencia es difícil. No porque los datos sean complejos, sino porque interpretarlos exige criterio, y ese criterio no viene incluido en el estudio.

Bryk desplaza la pregunta de otra manera: no se trata solo de saber qué hacer, sino de entender en qué contexto y bajo qué condiciones tiene sentido hacerlo. Una intervención que funciona en un sistema puede fracasar en otro no porque esté mal aplicada, sino porque el sistema es diferente. Y Schön, que quizás es quien más directamente habla al profesorado universitario, propone algo que este capítulo también defiende: el docente no es un técnico que aplica teorías, sino alguien que investiga mientras actúa, que ajusta su práctica en tiempo real y aprende de lo que hace mientras lo hace. Pero ese ajuste no es improvisación: es una forma sofisticada de conocimiento profesional que solo se construye en la práctica.

Juntos permiten sostener la tesis central: la evidencia orienta, pero no decide. Decidir es siempre una acción situada, profesional e irrenunciable.

Capítulo 5

El profesor no aplica métodos: toma decisiones

Podemos explicar mejor o peor. Podemos usar más o menos evidencia. Podemos asumir o no que no somos neutrales. Pero, al final, hay algo que organiza de forma muy eficaz lo que el estudiantado hace para aprender: las tareas que proponemos.

No las clases, no los materiales, no las intenciones. Las tareas y lo que hacen necesario para aprobar.

En cuanto una tarea aparece en el horizonte del curso, todo lo demás se reorganiza, aunque sigamos entrando al aula como si no hubiera pasado nada.

Una situación reconocible

Diseñamos una asignatura con cuidado. Pensamos los contenidos, estructuramos el calendario, preparamos las clases. Y luego planteamos una o dos tareas importantes, normalmente asociadas a la evaluación.



A partir de ese momento, el comportamiento del estudiantado cambia. Preguntan por la tarea, no por la clase. Organizan su tiempo en función de la entrega, no del temario. Activan su PLE personas, recursos, herramientas, atajos en función de lo que la tarea les exige, no de lo que nosotros explicamos.

Ninguna de estas cosas debería sorprendernos. Y, sin embargo, seguimos hablando de las tareas como si fueran un complemento del aprendizaje, no su estructura central.

Qué solemos hacer (y por qué no basta)

Tradicionalmente, hemos tratado las tareas como un medio para comprobar si el estudiantado ha aprendido lo que hemos enseñado. Primero va la explicación; después, la aplicación. Primero el contenido; luego, la tarea.

Este esquema tiene una lógica interna clara. El problema es que ya no describe lo que ocurre en la práctica.

En realidad, la tarea define qué merece esfuerzo, orienta qué recursos se activan, establece qué tipo de pensamiento compense, cuál penaliza y cuál ni siquiera merece activarse, y marca qué cuenta como una buena respuesta.

La explicación puede inspirar o aclarar; la tarea establece las reglas del juego.

Cuando no somos conscientes de esto, diseñamos tareas que entran en conflicto con lo que decimos valorar. Pedimos comprensión profunda, pero planteamos tareas que premian la reproducción. Decimos que importa el proceso, pero evaluamos solo el resultado final. Hablamos de pensamiento crítico, pero no lo hacemos necesario para resolver la tarea.

Pensar mejor el problema: la tarea como dispositivo pedagógico

Una tarea no es solo una actividad que se entrega. Es un dispositivo pedagógico que organiza el aprendizaje.

Toda tarea responde explícita o implícitamente a preguntas como: qué hay que hacer exactamente para cumplir, qué tipo de conocimiento se pone en juego, qué apoyos son legítimos, qué riesgos merece la pena asumir, qué errores son penalizados y cuáles no.

Desde esta perspectiva, las tareas no son neutras ni inocuas, distribuyen atención esfuerzo y legitimidad. Son decisiones pedagógicas de alto impacto, especialmente en contextos de aprendizaje sociomaterial y emergente, donde el estudiante aprende activando su PLE en función de lo que la tarea demanda.

La pregunta relevante deja de ser si la tarea es interesante o motivadora y pasa a ser qué tipo de aprendizaje hace posible y cuál hace innecesario. Para entender qué limita ese diseño hoy, conviene mirar el marco que durante décadas ha organizado cómo pensamos los objetivos de aprendizaje.

Más allá de los verbos

Durante décadas, buena parte de la planificación docente se ha apoyado en una idea relativamente sencilla: el aprendizaje puede organizarse en niveles de complejidad. Recordar información, comprenderla, aplicarla, analizarla, evaluarla y, finalmente, crear.

Esta forma de estructurar los objetivos popularizada a mediados del siglo XX por el equipo liderado por el psicólogo Benjamin Bloom y conocida como la taxonomía de Bloom ofrecía algo muy valioso: orden. Permitía distinguir entre repetir contenidos y pensar con mayor profundidad. Ayudaba a formular objetivos más ambiciosos y a exigir más que mera memorización.

Y eso fue importante.

El problema no es que esa herramienta estuviera mal. El problema es que hoy ya no describe adecuadamente lo que ocurre cuando se aprende en la universidad.

Porque esa taxonomía organiza verbos. Organiza operaciones cognitivas individuales. Pero la universidad contemporánea no solo necesita estudiantes que analicen o creen. Necesita estudiantes que sepan decidir cuándo, por qué y con qué criterios hacerlo.

Y eso no es un nivel superior en una pirámide. Es otra dimensión.

La metacognición la capacidad de regular, revisar y orientar el propio aprendizaje no aparece como culminación del proceso. En entornos donde el conocimiento es abundante, los apoyos son múltiples y las tareas están abiertas, la metacognición es condición de partida.

Lo mismo ocurre con la autodirección. Durante años hemos tratado la autonomía como una meta final: algo que llega cuando ya se dominan los contenidos. Pero en la universidad actual, el estudiantado toma decisiones constantemente. Decide qué fuentes usar, cuánto tiempo dedicar, cómo interpretar consignas ambiguas, cuándo apoyarse en herramientas externas y cuándo asumir riesgo propio.

Si no diseñamos para que esa toma de decisiones sea visible y formativa, estamos suponiéndola sin enseñarla. Subir de analizar a crear no garantiza que alguien haya aprendido a ejercer juicio disciplinar. Puede producir trabajos formalmente complejos sin haber asumido responsabilidad intelectual real.

El problema no es que falten verbos más sofisticados (hay taxonomías más actuales y abiertas). El problema es que organizar el aprendizaje no es lo mismo que ordenar niveles cognitivos.

En la universidad contemporánea, enseñar no es escalar una pirámide. Es diseñar condiciones en las que el estudiantado tenga que tomar decisiones, regular su proceso y asumir las consecuencias de lo que produce.

Y no se trata solo de una cuestión pedagógica. En cualquier profesión compleja, lo que distingue a alguien competente no es únicamente lo que sabe en un momento dado, sino su capacidad para seguir aprendiendo con criterio, reconocer los límites de su conocimiento y regular su propio proceso en contextos cambiantes. Un buen profesional no es quien ha llegado más alto en una pirámide de contenidos, sino quien sabe orientarse cuando la pirámide deja de ofrecer respuestas claras.

Y eso no cabe en una jerarquía lineal.

Un ejemplo sencillo (y habitual)

Pensemos en una asignatura donde la tarea principal consiste en resolver una serie de problemas estándar, con una solución correcta bien definida. El estudiantado aprende rápidamente qué se espera: llegar al resultado. Para ello, activará todos los recursos disponibles que permitan optimizar ese camino.

Si después nos preocupa que el estudiantado no comprenda los supuestos, no argumente bien o no detecte errores conceptuales, el problema no está en su actitud. Está en que la tarea no hacía necesario ese tipo de pensamiento.

Lo mismo ocurre en tareas de tipo ensayo, informe o proyecto cuando lo que se valora realmente es la forma, la extensión o el cumplimiento de criterios formales, y no la calidad del razonamiento, la toma de decisiones o la relación entre conceptos.



Cuando la tarea y el discurso no coinciden

Aquí aparece una de las tensiones más frecuentes y menos reconocidas de la docencia universitaria: decimos una cosa y organizamos otra.

Decimos que importa pensar, importa justificar, importa comprender, pero proponemos tareas que permiten cumplir sin hacerlo.

En ese contexto, el estudiantado no engaña al sistema. Aprende a jugar con las reglas que le damos. Y esas reglas están escritas, sobre todo, en las tareas. Y muchas veces nos incomoda reconocer lo bien que juegan, porque ese juego revela con demasiada claridad qué estábamos premiando en realidad.

Decisiones razonables (y nada cómodas)

Pensar las tareas como organizadoras del aprendizaje nos obliga a tomar decisiones incómodas, porque ya no basta con que la tarea sea evaluable o manejable.

Algunas decisiones razonables en este marco pasan por diseñar tareas donde el tipo de pensamiento que decimos valorar sea necesario, no opcional; por asumir que una buena tarea puede reducir el peso explicativo de la clase; por aceptar que ciertas tareas limitan el uso acrítico de apoyos externos mientras que otras lo fomentan; y por reconocer que cambiar una tarea cambia todo el sistema de aprendizaje, no solo la evaluación.

Un ejemplo de lo que esto puede significar en la práctica: en mi asignatura de recursos tecnológicos para la educación, cada grupo trabaja con roles rotativos. Uno de ellos, el *spotter*, tiene una función muy precisa: revisar lo que otros grupos han producido en la tarea anterior e identificar qué ha pasado por alto el suyo. No puede cumplir ese rol resumiendo ni reproduciendo. Tiene que comparar, contrastar y detectar ausencias. La tarea no le pide que demuestre que ha apren-

dido algo: le exige un tipo de pensamiento que no puede activarse sin haber aprendido.

Una consecuencia que solemos evitar

Aceptar que las tareas organizan el aprendizaje tiene una consecuencia que no siempre queremos asumir: no podemos culpar al estudiantado de aprender mal cuando ha aprendido exactamente lo que la tarea hacía estratégicamente inteligente aprender.

Esto no nos deja en una posición cómoda. Nos devuelve la responsabilidad al diseño. Pero también nos devuelve margen de acción.

Porque, si las tareas organizan el aprendizaje, modificar una tarea es una de las palancas más potentes que tenemos como docentes. Más que cambiar una diapositiva. Más que añadir un recurso. Más, incluso, que introducir una nueva metodología.

La pregunta no es qué tareas deberíamos tener. Es qué están enseñando realmente las que ya usamos.

En los capítulos siguientes entraremos en cómo estas decisiones se cruzan con la evaluación, el uso de la IA y los límites institucionales. Pero el punto de partida es este: en la universidad, el aprendizaje se organiza alrededor de lo que pedimos hacer, no de lo que declaramos valorar.

El profesorado no aplica métodos: toma decisiones

Cuando hablamos de tareas, es fácil deslizarse casi sin darnos cuenta hacia una lógica metodológica: qué tipo de tarea funciona mejor, qué diseño es más eficaz, qué estructura conviene adoptar. Pero esa lógica es engañosa.

Diseñamos sabiendo que la tarea no cubrirá todo lo que querríamos. Ajustamos sobre la marcha. Renunciamos a ciertas exigencias para sostener otras. Nada de eso es un fallo del método: es la estructura real de la práctica profesional.



Cambiar una tarea cambia qué se aprende, cómo se aprende y qué se vuelve racional intentar. Por eso no diseñamos actividades: diseñamos condiciones de posibilidad.

La pregunta, entonces, no es cuál es la tarea correcta, sino qué tipo de pensamiento estamos haciendo imprescindible para aprobar.

Diseñar, improvisar, renunciar

Las decisiones docentes no se toman todas en el diseño inicial. Se toman también cuando vemos que una tarea no genera el tipo de trabajo intelectual que esperábamos, cuando detectamos que el estudiantado está activando su PLE de formas que no habíamos previsto, o cuando ajustamos criterios, tiempos o apoyos para sostener el sistema.

Diseñar, improvisar y renunciar no son fallos del método, sino la estructura real de la práctica profesional. Son componentes estructurales de la práctica docente.

Negarlos o esconderlos bajo el lenguaje de la aplicación correcta nos aleja de una comprensión honesta de lo que significa enseñar en la universidad hoy.

Enseñar como práctica profesional, no como receta

Si algo pone de relieve el papel central de las tareas es que no hay decisiones inocuas. Cambiar una tarea cambia qué se aprende, cómo se aprende y qué se valora. Y ese cambio no puede resolverse siguiendo una receta general.

Enseñar, en este sentido, se parece mucho más a una práctica profesional que a una técnica replicable. Exige criterio, experiencia, capacidad de ajuste y disposición a revisar decisiones cuando sus efectos no son los esperados.

Esto no convierte la docencia en algo arbitrario. La convierte en algo responsable.

Aceptar que no aplicamos métodos, sino que tomamos decisiones, no nos quita seguridad. Nos devuelve una forma distinta de autoridad: la de quien sabe por qué hace lo que hace, incluso cuando las decisiones son parciales, revisables o incómodas.

Si las tareas organizan el aprendizaje, entonces no diseñamos actividades: diseñamos condiciones de posibilidad. Y eso nos devuelve una pregunta incómoda: ¿qué tipo de pensamiento estamos haciendo imprescindible para aprobar?



CONSTELACIONES

Constelaciones: tareas y juicio profesional

Este capítulo conversa con varias tradiciones que han pensado la tarea no como actividad complementaria sino como estructura que organiza el aprendizaje. Walter Doyle fue de los primeros en mostrar que lo que los estudiantes hacen intelectualmente depende de lo que la tarea les exige, no de lo que el profesor declara. Su noción de contrato didáctico nombra ese espacio negociado donde se establece qué cuenta como trabajo legítimo y qué no.

Cuando el capítulo insiste en la coherencia entre lo que declaramos valorar y lo que pedimos, resuena el *backward design* de Wiggins y McTighe: no como método a aplicar, sino como exigencia de honestidad en el diseño.

Shulman abre otra conversación igualmente relevante: la del pensamiento pedagógico del contenido. Su propuesta, que es antecedente directo de marcos posteriores como TPACK, tiene el mérito de haber puesto en el centro la pregunta sobre cómo el conocimiento disciplinar se transforma cuando alguien tiene que enseñarlo. Es una puerta de entrada para los profesores especialistas que no se reconocen en el lenguaje pedagógico general.

Sobre Bloom conviene ser directos: la taxonomía ha sido útil y sigue siendo omnipresente, pero organiza verbos cognitivos individuales, no condiciones de aprendizaje. Lo que este capítulo propone va en otra dirección. La taxonomía de Marzano ofrece un marco más completo precisamente porque incluye la metacognición y la autodirección como dimensiones centrales del aprendizaje, no como meta final a la que se llega después de dominar los contenidos. Para Marzano y para otros autores con taxonomías más contemporáneas, aprender no es solo un asunto cognitivo: es también un asunto de cómo el estudiante se regula, se orienta y asume responsabilidad sobre su propio proceso.

Capítulo 6

El aula como espacio de relación

Cuando hablamos de enseñanza universitaria, tendemos a pensar el aula como un lugar donde pasan cosas cognitivas : se explican conceptos, se resuelven dudas, se muestran procedimientos. Todo lo demás las relaciones, las interacciones, los silencios queda en un segundo plano, como si fuera un efecto colateral inevitable, pero poco relevante.

Sin embargo, el aula nunca ha sido solo un espacio de transmisión. Siempre ha sido, también, un espacio de relación. La diferencia es que hoy esa dimensión relacional ya no puede seguir siendo invisible, porque buena parte de lo que ocurre en la presencialidad solo tiene sentido si atendemos a ella.

Entramos en clase y, casi sin darnos cuenta, se repiten patrones. Hay estudiantes que intervienen con naturalidad, otros que solo hablan cuando están seguros, otros que no hablan nunca. Hay quien se equivoca en público y vuelve a intentarlo, y quien aprende muy pronto que es mejor no exponerse. Hay quien ocupa espacio y quien aprende a pasar desapercibido. Pero no hay nada anecdótico ni neutro. Todo es estructural.



Si en el capítulo anterior vimos que las tareas organizan el aprendizaje, aquí conviene mirar algo menos visible: el aula organiza relaciones, distribuye legitimidad y define quién puede arriesgarse.

En muchas clases, cuando alguien responde mal, reaccionamos rápido. Corregimos, aclaramos y seguimos adelante. No hay mala intención. Pero ese gesto mínimo, casi automático enseña algo muy preciso: aquí conviene no equivocarse en público.

La presencialidad no es un formato, es una experiencia

En un contexto en el que el acceso a contenidos, explicaciones y recursos está ampliamente distribuido, la pregunta ya no es si necesitamos presencialidad, sino para qué la necesitamos.

Si el aula presencial se limita a reproducir lo que podría hacerse igual o mejor fuera de ella, su valor se diluye. Pero cuando la pensamos como espacio relacional, la presencialidad adquiere un sentido específico: es el lugar donde se hacen visibles las reglas del juego académico, donde se ensayan formas de participación, donde se aprende a tomar la palabra, a sostener una duda, a equivocarse delante de otros.

Eso no ocurre del mismo modo en entornos asincrónicos ni completamente mediados. No porque sean peores, sino porque no producen el mismo tipo de experiencia.

La presencialidad importa cuando pone en juego el pensamiento en tiempo real, cuando obliga a exponerse a la mirada de otros, cuando exige contrastar interpretaciones y aprender a intervenir sin tener todas las respuestas cerradas.

Es ahí donde el aula aporta algo que no se puede descargar ni automatizar.

Participar no es solo hablar

Solemos reducir la participación a la intervención verbal. Quién habla, quién responde, quién pregunta. Pero participar en el aula es algo más amplio y más complejo. Implica sentirse autorizado a intervenir, percibir que el riesgo merece la pena y entender qué tipo de contribución tiene valor en ese espacio. Y esa autorización no es abstracta: se construye o se erosiona cada vez que alguien habla y ve qué ocurre después.

Cuando la participación es siempre de los mismos, no estamos ante un problema de actitud individual, sino ante un patrón relacional que se ha estabilizado. Y ese patrón se construye a partir de pequeñas decisiones acumuladas: cómo reaccionamos ante un error, a qué tipo de intervención damos continuidad, qué preguntas ignoramos, qué silencios aceptamos como normales.

Cambiar ese patrón también empieza por decisiones pequeñas.

Desde la pandemia dedico cinco minutos a la semana a intercambiar recomendaciones con mis estudiantes: música, libros, series, películas. Lo que empezó como un intento de mantener conexión en la distancia se quedó porque hace algo que ninguna técnica pedagógica consigue igual: abre un espacio donde yo aprendo genuinamente de su mundo y ellos ven que me importa el suyo. No resuelve los patrones de participación, pero los afloja.

Aquí aparece una tensión inevitable: aprender implica incomodidad. Pensar implica exponerse. Pero esa incomodidad no se distribuye de forma equitativa. En algunas aulas, la incomodidad se convierte en un peaje habitual que siempre pagan los mismos, mientras otros aprenden que observar desde la distancia es una estrategia más segura. Hay estudiantes para quienes el riesgo es asumible y otros para quienes cada intervención tiene un coste mucho mayor.

El problema no es que el aula genere incomodidad. El problema es cuando no hacemos nada para sostenerla, cuando la dejamos caer siempre sobre los mismos cuerpos, las mismas voces, los mismos perfiles.

Cuidado sin infantilización

Hablar de cuidado en la universidad suele generar rechazo. Se asocia a bajar el nivel, a sobreproteger, a diluir la exigencia. Pero aquí el cuidado no tiene que ver con eliminar la dificultad, sino con crear condiciones para que la dificultad sea transitable.

Cuidar el aula no es evitar el error, sino no convertirlo en castigo. No es proteger del conflicto, sino hacerlo discutible. No es garantizar comodidad, sino evitar humillaciones innecesarias. El cuidado no elimina la exigencia. La hace sostenible.

Un ejemplo que me costó ver: durante años, con la prisa del feedback y la convicción de que señalar los errores era lo más útil, me olvidé sistemáticamente de decir lo que funcionaba. No ponía notas para no cerrar posibilidades, pero sin quererlo estaba cerrando otras. Un día un grupo me dijo: necesitamos que nos digas también lo que hacemos bien, porque si no es descorazonador. Tenían razón. El cuidado no es solo no dañar. Es también sostener.

La forma en que respondemos a una intervención incorrecta, cómo gestionamos una respuesta incompleta, qué hacemos cuando alguien se arriesga y falla, enseña tanto como el contenido de la asignatura. Enseña quién puede aprender en público y quién debe hacerlo en silencio.

Qué se aprende además de la asignatura

Aquí hay una cuestión que rara vez nos planteamos de forma explícita: qué tipo de estudiantes estamos produciendo, más allá de los contenidos.

Porque el aula enseña, también, si merece la pena arriesgar, si equivocarse es parte del proceso o un fallo que conviene ocultar, si pensar en voz alta tiene valor o es peligroso, y si la autoridad está abierta a ser interrogada o solo a ser reproducida.

Estas disposiciones no aparecen en el programa ni se evalúan explícitamente. Pero acompañan al estudiantado mucho más tiempo que muchos de los contenidos que enseñamos.

Estas no son lecciones accesorias. Se incorporan al Entorno Personal de Aprendizaje del estudiantado y condicionan cómo aprende, qué recursos activa y qué decisiones toma mucho más allá de una asignatura concreta.

Cuando el aula penaliza sistemáticamente la exposición, produce cautela. Cuando solo valida intervenciones brillantes, produce silencio estratégico. Cuando premia la rapidez, deja fuera otras formas de pensar.

La presencialidad como responsabilidad

Defender la presencialidad hoy no consiste en decir que es mejor en abstracto. Consiste en asumir la responsabilidad de hacerla valer.

Si pedimos al estudiantado que venga al aula, tiene que ser porque ahí ocurre algo que no ocurre en otro sitio. Algo que tiene que ver con pensar juntos, con exponerse, con aprender a participar en una comunidad académica real.

Eso exige decisiones incómodas. Exige renunciar a cierta comodidad docente. Exige asumir que el aula es un espacio vivo, relacional, imprevisible, donde no todo puede controlar-



se. Pero también es ahí donde la universidad sigue teniendo algo específico que ofrecer.

Este capítulo no propone un modelo ideal de aula participativa ni una receta para activar al estudiantado. Propone algo más exigente: mirar la presencialidad como un espacio formativo en sí mismo, donde nuestras decisiones relacionales producen efectos duraderos.

Porque, nos guste o no, el aula no solo transmite conocimiento. Produce maneras de estar, de hablar, de pensar y de aprender. Y eso convierte la presencialidad en una oportunidad o en una pérdida de tiempo.

Tampoco se trata de sustituir horas de aula por vídeos grabados y dar por hecho que eso, por sí solo, mejora la experiencia formativa. Cambiar el formato sin revisar qué ocurre en ese tiempo — qué decisiones se toman, qué tipo de participación se espera, qué responsabilidad se distribuye — deja intacto el problema. Puede incluso hacerlo menos visible.

Y muchas veces, la decisión más cómoda es no mirar cómo la estamos habitando, porque mirarlo nos obligaría a cambiarla.

CONSTELACIONES

Constelaciones: aula, relación y distribución del riesgo

Este capítulo se sitúa en una tradición que entiende el aula como una situación social estructurada, no solo como un dispositivo cognitivo. Dialoga con Erving Goffman y su análisis de la interacción cara a cara, donde la exposición pública, la gestión de la cara y el riesgo forman parte constitutiva de toda escena social: participar en clase no es solo hablar, es asumir una posición visible en un orden interactivo. Esa dimensión estructural conecta con Bernstein y su teoría del encuadre, que muestra cómo el aula regula quién puede intervenir, en qué términos y con qué consecuencias, distribuyendo legitimidad de manera no neutral.

La defensa de la presencialidad como experiencia y no como simple formato encuentra apoyo en Norm Friesen, al subrayar que la copresencia corporal y la temporalidad compartida generan una forma específica de experiencia educativa irreductible a la mera transmisión de contenidos. Cuando el capítulo aborda el cuidado sin infantilización, dialoga con Nel Noddings y su concepción del cuidado como relación ética que no elimina la exigencia, sino que la hace transitable. En conjunto, estas conversaciones permiten comprender el aula como un espacio relacional donde se distribuyen riesgo, legitimidad y posibilidad de aprendizaje, y donde cada gesto docente produce efectos formativos duraderos.

BIBLIOTECA PARA AMPLIAR ESTA CONVERSACIÓN

Las cuestiones que atraviesan esta parte —juicio profesional, límites de la evidencia, tareas como dispositivos que organizan el aprendizaje y aula como espacio relacional— forman parte de debates largos y exigentes en teoría educativa. Esta selección no es exhaustiva ni canónica; es una constelación de textos especialmente fértiles para pensar la docencia universitaria como práctica situada y responsable.

Kinsella, E. A., & Pitman, A. (Eds.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge*. Sense Publishers.

Reivindica la idea de que el conocimiento profesional no consiste en aplicar reglas generales, sino en ejercer un juicio prudente en situaciones concretas. Ayuda a fundamentar por qué la docencia universitaria exige deliberación, interpretación y responsabilidad, no mera ejecución de métodos.

Hansen, D. (2021). *The Teacher and the World*. Routledge.

Aborda la docencia como forma de presencia ética en el mundo. Profundiza en la dimensión relacional del aula y en la responsabilidad del profesorado más allá de la transmisión de contenidos, subrayando la formación del carácter y la atención a la experiencia compartida.

Shulman, L. (2023). *Essays on Teaching, Learning and Wisdom*. Reimer Verlag. Reúne textos clave sobre el conocimiento pedagógico del contenido y el juicio profesional. Refuerza la idea de que la sabiduría docente se construye en la práctica reflexiva y no puede reducirse a la aplicación técnica de métodos

Bryk, A. (2020). *Improvement in Action*. Harvard Education Press. Clave para entender por qué una intervención solo tiene sentido si se comprende el sistema en el que se inserta.

Doyle, Walter. (1983). *Academic Work*. Review of Educational Research. Referencia clásica para pensar la tarea como estructura organizadora del trabajo intelectual del alumnado. Ayuda a analizar qué tipo de pensamiento se vuelve necesario —y cuál irrelevante— en función del diseño.

Goffman, Erving. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.

Ilumina el aula como escena social donde exposición, riesgo y gestión de la cara estructuran la participación.

Friesen, N. (2017). *The Textbook and the Lecture: Education in the Age of New Media*. Johns Hopkins University Press.

Defiende que la clase presencial no es solo un medio para transmitir información, sino una forma específica de experiencia compartida. Su análisis de la copresencia y la atención ayuda a entender por qué el aula tiene un valor formativo que no se reduce al acceso a contenidos.

Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield.

Ofrece herramientas conceptuales para analizar cómo el aula regula la comunicación, distribuye legitimidad y encuadra qué saberes y voces son reconocidos como válidos.

Contreras Domingo, José. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.

Defiende la docencia como práctica moral y pública que exige autonomía responsable. Ayuda a sostener teóricamente la idea central de esta parte: enseñar no es ejecutar recetas, sino asumir decisiones deliberadas en contextos complejos.

Estos textos no agotan la conversación. Hay una bibliografía amplísima sobre evidencia, diseño, profesionalidad docente y cultura del aula. Pero quien quiera profundizar con rigor en la tesis central de esta parte —que enseñar no es aplicar métodos sino decidir en sistemas complejos— puede empezar por aquí.

Decisiones que organizan el aprendizaje

Si la clase ya no es el centro del aprendizaje, si el conocimiento circula en abundancia y si enseñar nunca ha sido una práctica neutral, entonces hay una consecuencia que no podemos seguir posponiendo: lo que realmente organiza el aprendizaje no son nuestras intenciones, sino las decisiones concretas que toman forma en el diseño.

Durante mucho tiempo hemos hablado de evaluación, autoría o tareas como piezas separadas del sistema. Primero diseñamos, luego evaluamos. Primero pedimos un trabajo, luego verificamos su autenticidad. Primero enseñamos, luego comprobamos resultados. Esa secuencia ordenada ya no describe lo que ocurre.

En la práctica, la evaluación orienta desde el primer día. La autoría se negocia en cada uso de apoyos. Las tareas delimitan qué tipo de pensamiento merece la pena activar. Nada de eso es accesorio. Es arquitectura.

Existe una versión de la universidad en la que todo sigue funcionando: se entregan trabajos, se corrigen exámenes, se asignan calificaciones. Pero el aprendizaje ya no late. No porque haya fraude evidente, sino porque el diseño nos permite cumplir sin pensar, aprobar sin decidir, producir sin asumir responsabilidad. Podríamos llamarla por analogía una educación muerta^[1].

En esta parte no vamos a buscar soluciones técnicas ni recetas a prueba de IA. Vamos a mirar de frente las decisiones

que estructuran el aprendizaje, incluso cuando preferiríamos pensar que son solo ajustes administrativos.

Porque si en la Parte II nos preguntábamos cómo pensar mejor nuestras decisiones, aquí nos preguntamos algo más incómodo: qué estamos haciendo inevitable cuando diseñamos.

Y esa pregunta ya no puede responderse al final del proceso. Se responde antes de empezar.



Evaluar no es el final del proceso

Durante mucho tiempo hemos hablado de la evaluación como si fuera el cierre natural de la docencia. Primero se enseña, luego se aprende y, al final, se evalúa. Como si evaluar fuera un gesto posterior casi administrativo cuyo objetivo fuera comprobar si el aprendizaje ya ocurrió.

Esa forma de entender la evaluación tranquiliza. Nos permite pensar que lo importante pasa antes: en la explicación, en el estudio, en la práctica. Y que, si algo falla, lo que falla es el aprendizaje. No el diseño.

Pero esa tranquilidad se sostiene sobre un supuesto que ya no describe lo que ocurre en la universidad. La evaluación no llega al final. La evaluación está desde el principio. No como examen: como marco. Como horizonte.

Una situación reconocible

Primer día, o incluso antes. Aún no hemos entrado en materia y ya aparecen preguntas que conocemos de memoria: ¿cómo se evalúa la materia? ¿qué cuenta? ¿hay examen? ¿es individual? ¿se puede recuperar?

A veces las escuchamos con desconfianza, como si fueran la prueba de que solo les importa la nota. Y sin embargo son preguntas perfectamente racionales. Son preguntas para orientarse. Porque el estudiantado conoce el juego: lo que tiene consecuencias organiza el esfuerzo.

Antes de leer el programa con detalle, antes de decidir cómo llevar la asignatura, muchos ya han empezado a calibrar cuánto tiempo invertir, qué riesgos asumir, qué apoyos activar, qué tipo de aprendizaje es razonable intentar. Y ese cálculo no se hace mirando los objetivos formativos. Se hace leyendo el sistema de evaluación.

Nada de esto es nuevo. Lo nuevo es que ya no podemos seguir tratándolo como un efecto colateral.

La evaluación organiza el aprendizaje (aunque no nos guste)

La evaluación no solo mide. Empuja, orienta y delimita. Decide qué merece tiempo y atención, qué tipo de comprensión basta, qué errores son asumibles y cuáles inaceptables, qué apoyos se perciben como legítimos y cuáles arriesgados.

En la práctica, la evaluación define qué tipo de estudiante es posible ser en una asignatura concreta. No porque lo decidamos explícitamente, sino porque las reglas se aprenden rápido. Se aprenden por acumulación: por lo que penalizamos, por lo que ignoramos, por lo que premiamos sin decirlo.

Cuando decimos que el estudiantado estudia para el examen solemos decirlo con cierto desdén, como si fuera una desviación del aprendizaje auténtico. Pero estudiar para

la evaluación no es una anomalía. Es la respuesta lógica a un sistema que pone consecuencias en juego.

El problema no es que la evaluación tenga ese poder. El problema es actuar como si no lo tuviera.

Un ejemplo que me costó asumir: en un examen que incorporaba IA de forma deliberada y compleja, pedía a mis estudiantes que usaran la herramienta como punto de partida y luego tomaran decisiones propias sobre lo que la IA proponía. Lo que ocurrió con una parte del grupo fue predecible en retrospectiva: antes de responder al examen, usaron la IA para simplificar el enunciado, convirtiendo una tarea compleja en su versión más superficial, y luego usaron la IA de nuevo para responder esa versión simplificada. El resultado fueron sin contexto, sin criterio, sin humanidad y técnicamente MUY pobres. El sistema de evaluación había hecho racional exactamente el atajo que yo quería hacer innecesario.

Qué solemos hacer

Cuando nos damos cuenta de esto, solemos movernos entre dos reacciones.

Una: mejoremos la evaluación . Hagámosla más justa, más variada, más formativa. Todo eso puede tener sentido. El problema es que a veces lo hacemos sin asumir lo que de verdad implica: que tocar la evaluación no es un ajuste, es tocar el motor.

La otra: no le demos tanta importancia . Tratémosla como un mal necesario, intentando que interfiera lo menos posible con el aprendizaje. Es más, volvamos al sistema anterior de evaluación declarativa donde penalicemos cualquier uso de lo que no sea memoria. Como si la evaluación pudiera ser neutra por omisión.

Ambas reacciones comparten un supuesto raro: que la evaluación es un añadido, un elemento que se puede modular sin alterar el resto del sistema.



Cambiar la evaluación cambia cómo se estudia, cómo se colabora, cómo se usa el tiempo, cómo se perciben los apoyos, qué significa aprender lo suficiente. Aunque no lo pretendamos. Aunque lo neguemos.

Por eso introducir una nueva forma de evaluar no es solo una decisión técnica. Es una reorganización del sistema de aprendizaje.

Pensar mejor el problema: la evaluación como arquitectura

Si aceptamos como ya venimos diciendo que el aprendizaje es sociomaterial y emergente, y que ocurre dentro de Entornos Personales de Aprendizaje activos desde el primer día, la evaluación deja de ser un punto final y pasa a ser una arquitectura invisible que atraviesa todo el proceso.

No se trata solo de instrumentos o momentos. Se trata de qué hacemos visible y qué dejamos fuera. Qué prácticas legitimamos. Qué decisiones se vuelven razonables para el estudiantado.

Y, precisamente por eso, pensar la evaluación solo en términos de control es empobrecerla. No porque el control no exista, sino porque no agota su efecto. En la práctica, la evaluación no mide el aprendizaje: lo vuelve racional, y lo que se vuelve racional se convierte en estrategia, nos guste o no.

Ignorar ese efecto, estrecha el aprendizaje. Se optimiza para cumplir, no para comprender. Se ajusta a criterios visibles, no a procesos que decimos valorar. No porque haya mala fe, sino porque hay racionalidad.

Decisiones razonables (sin prometer milagros)

Aceptar que la evaluación organiza el aprendizaje no implica resignarse a un modelo punitivo ni tecnocrático. Implica asumir que, cuando evaluamos, estamos decidiendo cómo se va a aprender.

Algunas decisiones razonables de esas que no siempre lucen en un documento oficial, pero sostienen la coherencia del sistema pasan por reconocer explícitamente el papel orientador de la evaluación, diseñar pruebas que hagan necesario el tipo de pensamiento que decimos valorar, asumir que evaluar procesos introduce incertidumbre y preguntarnos con honestidad qué prácticas estamos incentivando, incluso cuando no las nombramos.

Estas decisiones no eliminan tensiones. Las vuelven discutibles.

Un punto de inflexión

Cambiar la evaluación no empieza por los instrumentos. Empieza por cambiar la forma de mirar su función.

Mientras sigamos pensando la evaluación como el final del proceso, seguiremos sorprendiéndonos por comportamientos que son perfectamente coherentes con el sistema que hemos diseñado. Y seguiremos corrigiendo efectos sin tocar causas.

En los capítulos siguientes entraremos en dos cuestiones que vuelven esta discusión imposible de aplazar: qué ocurre con la autoría en contextos de colaboración e inteligencia artificial, y qué significa diseñar tareas con sentido más allá del control.

Pero el punto de partida es este: evaluar no es comprobar lo que se ha aprendido, es decidir, desde el primer día, qué tipo de aprendizaje será racional intentar en este sistema. Y esa decisión no se toma al final: se inscribe en el diseño desde el principio, queramos o no.



CONSTELACIONES

Constelaciones: evaluación como arquitectura del aprendizaje

Este capítulo se inscribe en una tradición que ha cuestionado la evaluación como mera medición de resultados. Desde la evaluación formativa de Paul Black y Dylan Wiliam hasta las aportaciones de Royce Sadler sobre criterios y feedback, se ha insistido en que evaluar no es solo verificar lo aprendido, sino hacer visibles estándares, expectativas y modos legítimos de participación académica.

En el ámbito hispanohablante, esta discusión conecta entre otros con las reflexiones de Miguel Ángel Santos Guerra, quien ha subrayado el carácter ético y político de la evaluación, y con Ángel Pérez Gómez, al entender que la evaluación no es un acto técnico aislado, sino un mecanismo que moldea las estrategias de aprendizaje y la cultura académica.

Finalmente, el capítulo se sitúa en conversaciones más amplias sobre gobernanza pedagógica y regulación del aprendizaje, donde evaluar implica distribuir poder, legitimidad y riesgo. Desde esta perspectiva, la evaluación no es un añadido técnico, sino uno de los dispositivos centrales mediante los cuales una institución define qué significa aprender lo suficiente .

Capítulo 8

Cuando la autoría ya no es individual

Durante mucho tiempo la evaluación universitaria se ha apoyado en un supuesto relativamente estable: el trabajo que evaluamos es o debería ser producto de una autoría individual claramente identificable. El estudiante piensa, produce y responde por lo que entrega. Nosotros evaluamos ese resultado como expresión directa de su aprendizaje.

Ese supuesto nunca fue del todo cierto, la autoría individual ha funcionado más como una simplificación organizativa, útil para ordenar responsabilidades, que como una descripción realista de cómo se produce el conocimiento académico. Hoy, simplemente, ya no se sostiene.

No solo por la inteligencia artificial. También porque el aprendizaje universitario lleva tiempo siendo colaborativo, distribuido y mediado. Lo que ha cambiado es que ahora esa realidad se ha vuelto difícil de negar sin pagar un precio.



Una situación reconocible

Planteamos una tarea individual. El estudiantado trabaja con apuntes compartidos, tutoriales, foros, explicaciones alternativas, compañeros, herramientas digitales y, cada vez más, sistemas de IA generativa. El resultado final llega limpio, coherente, bien escrito.

Y aparece la pregunta a veces como sospecha, a veces como desconcierto : ¿de quién es este trabajo?

En una asignatura de derecho, el comentario jurisprudencial es sólido, bien estructurado y argumentado, pero no sabemos qué interpretaciones descartó, qué dudas atravesó ni qué criterios utilizó para decidir.

No es una situación hipotética. Es la descripción de algo que ocurre en cualquier disciplina donde el producto final puede construirse sin que las decisiones que lo sostienen sean visibles.

A menudo la pregunta llega tarde, cuando el producto ya está ahí y nosotros tenemos que decidir cómo leerlo. Sabemos que ese texto no es el resultado de una mente aislada. Pero tampoco sabemos bien cómo nombrar ese proceso sin caer en la moralina o en el control.

Durante años hemos convivido con esta tensión sin abordarla de frente. Hoy ya no podemos seguir haciéndolo.

Qué solemos hacer

Ante esta crisis, la reacción más frecuente ha sido endurecer el control: más restricciones, más vigilancia, más intentos de asegurar que el trabajo sea propio .

Es comprensible. La evaluación necesita criterios claros y consecuencias asumibles. Pero esa respuesta tiene un problema de fondo: intenta restaurar un modelo de autoría que ya no describe cómo se aprende.

La reacción contraria también aparece: asumir que la autoría ya no importa, que todo es colaboración, que lo relevante es el resultado. Suena contemporáneo, incluso generoso. Pero, si todo vale, deja de estar claro qué estamos evaluando.

Entre el control total y la disolución de la autoría hay un espacio que rara vez exploramos: definir qué entendemos por uso legítimo de apoyos. Y decidirlo sin ingenuidad.

Pensar mejor el problema: autoría, apoyo y responsabilidad

La cuestión central no es si el estudiantado usa apoyos externos. Siempre lo ha hecho. La cuestión es qué tipo de relación establecemos con esos apoyos, qué hacemos pedagógicamente con ellos.

No es lo mismo delegar una decisión clave que apoyarse en una explicación. No es lo mismo reproducir un texto que usarlo como contraste. No es lo mismo ocultar un apoyo que integrarlo críticamente.

La autoría, en este sentido, no desaparece: se transforma. Deja de ser propiedad exclusiva del producto final y pasa a tener que ver con la responsabilidad sobre las decisiones tomadas durante el proceso.

Evaluar autoría deja de ser verificar pureza y pasa a ser reconocer agencia: quién decide, cómo decide y con qué criterios asume esas decisiones. No como confesión, sino como parte del trabajo académico.



Qué estamos evaluando realmente

Cuando evaluamos un trabajo, ¿qué estamos evaluando exactamente? ¿La capacidad de producir un resultado correcto sin ayuda? ¿La habilidad para gestionar recursos disponibles? ¿La comprensión de los criterios de la disciplina? ¿La toma de decisiones bajo condiciones reales?

Durante mucho tiempo hemos dicho a veces sin decirlo que evaluábamos aprendizaje individual. En realidad, a menudo evaluábamos la capacidad de cumplir bajo un conjunto muy específico de restricciones.

La irrupción visible de la IA no ha creado este problema. Lo ha puesto sobre la mesa. Ha hecho evidente que muchas tareas no distinguen entre comprender, reproducir o delegar, porque no lo necesitan para cumplirse.

¿Qué significa hoy hacer trampas ?

Durante años hemos usado la palabra *copiarse* como si su significado fuera evidente: apropiarse de algo ajeno y presentarlo como propio. El límite parecía claro. Pero en un entorno donde aprender implica contrastar fuentes, trabajar con borradores compartidos, apoyarse en explicaciones externas o interactuar con sistemas de IA, la frontera deja de ser tan nítida. ¿Es copiar apoyarse en un argumento mejor formulado para entenderlo? ¿Es copiar explorar alternativas con una herramienta? ¿O copiar empieza cuando dejamos de asumir las decisiones que sostienen lo que entregamos?

La pregunta incómoda porque nos obliga a reconocer algo que ya sabíamos: repetir de memoria lo que está en un libro tampoco es aprender, aunque lo hagamos sin ayuda tecnológica y bajo vigilancia. Repetir no equivale a comprender, del mismo modo que delegar no equivale necesariamente a no pensar. Tal vez el problema no sea que no sepamos detectar la copia, sino que seguimos usando una categoría pensada para un modelo de producción intelectual aislado, cerrado

y poco mediado que ya no describe cómo se construye el conocimiento en la universidad actual.

Durante décadas hemos aceptado como prueba de autoría individual la reproducción fiel de contenidos previamente leídos. Eso nunca fue aprendizaje profundo. Solo era más fácil de vigilar.

Colaboración, IA y un falso dilema

Plantear la autoría como un dilema entre trabajo individual y fraude tecnológico es una simplificación peligrosa. La colaboración ha sido siempre una condición del aprendizaje universitario. La IA se inserta en ese ecosistema como un apoyo más, aunque con características particulares.

El problema no es que el estudiantado colabore o use herramientas. El problema es cuando el diseño de la tarea no hace visible ni relevante la autoría y luego pretendemos evaluarla a posteriori.

No podemos exigir responsabilidad individual en tareas que no la hacen necesaria. No podemos sorprendernos por usos estratégicos de apoyos cuando el sistema los hace racionales.

Decisiones razonables (y nada cómodas)

Aceptar que la autoría ya no es individual no implica renunciar a evaluar, sino redefinir qué estamos reconociendo. Puede significar explicitar los apoyos permitidos en lugar de fingir que no existen, diseñar tareas donde las decisiones del estudiante sean visibles aunque el producto esté mediado, valorar la capacidad de justificar elecciones tanto como el resultado final y asumir que evaluar procesos exige desplazar parte del control hacia la confianza. Nada de esto elimina la incertidumbre; obliga a decidir cuánta estamos dispuestos a sostener y qué tipo de responsabilidad queremos hacer formativamente relevante.

Estas decisiones no eliminan incertidumbre. La redistribuyen.

Un desplazamiento necesario

La pregunta no es si el trabajo es original. Es qué tipo de aprendizaje ha sido necesario para producirlo. No centrarnos únicamente en detectar apoyos, sino en hacerlos pedagógicamente relevantes.

La autoría, entendida así, deja de ser una propiedad que se defiende y pasa a ser una responsabilidad que se ejerce.

En el capítulo siguiente exploramos una consecuencia directa de este desplazamiento: si la evaluación organiza el aprendizaje y la autoría ya no es individual, necesitamos diseñar tareas que merezcan ser aprendidas, no solo tareas que puedan ser controladas.

CONSTELACIONES

Constelaciones: autoría, agencia y responsabilidad académica

Este capítulo dialoga con la noción de función autor formulada por Michel Foucault, al entender la autoría no como esencia individual sino como principio de atribución y responsabilidad dentro de un régimen institucional de verdad. La autoría académica, en este sentido, ha sido siempre una construcción normativa más que una descripción fiel de cómo se produce el conocimiento.

La idea de producción distribuida y mediada se apoya en la teoría del ensamblaje sociomaterial desarrollada por Bruno Latour, donde la agencia no pertenece exclusivamente a sujetos humanos, sino que se configura en redes de mediaciones. Pensar la IA como nuevo actante en esa red permite desplazar el debate del fraude hacia la configuración de la agencia y la responsabilidad.

Este capítulo no cierra la conversación sobre integridad académica, sino que la desplaza. Hay una línea de investigación creciente que está revisando los límites de lo que llamamos hacer trampa en contextos donde el aprendizaje es distribuido y los apoyos son ubicuos. Esa conversación merece seguirse de cerca, porque las categorías que usamos para juzgar la autoría estudiantil se construyeron para un modelo de producción intelectual que ya no describe bien lo que ocurre.

Capítulo 9

Diseñar tareas que merezcan ser aprendidas

Después de haber desplazado la evaluación y la autoría, queda una pregunta más incómoda: ¿qué tareas merecen realmente ser aprendidas?

El problema central hoy no es que una tarea pueda resolverse con ayuda externa. El problema es que muchas no merecen ser aprendidas ni siquiera cuando se resuelven sin ella.

Una situación reconocible

Planteamos una tarea correcta. Bien formulada. Clara. Ajustada al temario. El estudiantado la entrega. Cumple. Aprueba. Y, pasado un tiempo, apenas queda rastro de lo que se suponía que debía aprenderse.

No hay escándalo. No hay conflicto. No hay siquiera una trampa clara que señalar. Solo queda una sensación: esto no era exactamente lo que queríamos.



Durante años hemos convivido con este tipo de tareas sin demasiadas preguntas. Hoy, con un entorno de apoyos abundantes, esa fragilidad se vuelve evidente. No porque ahora hagan trampa , sino porque ya no disimula.

Menos control, más sentido

Cuando una tarea solo funciona bajo condiciones artificiales de control sin apoyos, sin colaboración, sin contraste , el problema no está en el entorno. Está en la tarea.

Diseñar tareas que merezcan ser aprendidas implica aceptar algo incómodo: no vamos a controlar todos los procesos. Ni deberíamos intentarlo. El aprendizaje universitario siempre ha sido, en parte, abierto, distribuido, imprevisible. Lo que cambia ahora es que esa apertura ya no puede ocultarse como si fuera una anomalía.

Una tarea con sentido no es la que garantiza autoría pura, sino la que hace necesario comprender, decidir, justificar, relacionar ideas. Una tarea en la que el uso de apoyos no sustituye al aprendizaje porque no elimina la necesidad de pensar.

Qué hace que una tarea merezca ser aprendida

No se trata de hacer tareas más complejas por acumulación. Ni más largas. Ni más originales en apariencia. Se trata de que la tarea active un tipo de trabajo intelectual que tenga valor más allá de cumplir.

Una tarea merece ser aprendida cuando obliga a tomar decisiones y no solo a ejecutar procedimientos; cuando hace visibles los criterios de la disciplina y no únicamente los resultados; cuando admite apoyos pero exige integrarlos con sentido; y cuando produce algo intelectualmente nuevo para quien aprende una relación, una interpretación, un juicio que no puede limitarse a reproducir lo ya dado.

Estas tareas no garantizan éxito. Hacen algo más importante: hacen difícil cumplir sin pensar.

Evaluar procesos, no solo productos

Hablar de tareas con sentido nos devuelve a la evaluación. No para añadir instrumentos, sino para desplazar el foco.

Cuando solo evaluamos el producto final, dejamos fuera buena parte de lo que decimos valorar: las decisiones, los tanteos, los errores, las revisiones, las renunciaciones. Todo eso desaparece del radar, aunque sepamos que ahí se juega lo más relevante.

Diseñar tareas con sentido implica hacer visibles decisiones y procesos, aunque eso reduzca control. Y, sobre todo: no se trata de pedir explicaciones por obligación. Se trata de diseñar tareas donde explicar sea necesario para que el trabajo tenga sentido.

Ahora bien, evaluar procesos no significa supervisarlo todo ni pedir transparencia total. Significa decidir qué momentos del pensamiento consideramos formativamente relevantes y hacerlos visibles, aunque eso nos obligue a aceptar mayor incertidumbre.

Cuando el diseño hace innecesario el control

Cuando una tarea está bien diseñada, el control pierde centralidad. No porque desaparezca la evaluación, sino porque el tipo de aprendizaje que se activa no se resuelve con delegación acrítica.

Eso no elimina apoyos. Los integra. Y, al integrarlos, los vuelve pedagógicamente relevantes.



Diseñar bajo condiciones reales

Nada de esto se diseña en un laboratorio. Se diseña con las horas de clase que hay, no las que necesitaríamos. Con el aula que te asignan, no la que elegirías. Con la obligación de hacer un examen en una fecha concreta aunque el proceso que has diseñado no lo necesite. Esas condiciones no son excusas. Son el contexto real en el que se toman decisiones profesionales. Y diseñar bien dentro de ellas no significa ignorarlas, sino decidir qué es posible sostener y qué hay que dejar ir, al menos por ahora. Por eso este capítulo no propone un catálogo de tareas ejemplares.

Propone algo más difícil: usar el diseño como espacio de decisión profesional. Decidir qué tipo de aprendizaje queremos hacer inevitable. Qué apoyos asumimos como parte del proceso. Qué renunciaciones estamos dispuestos a aceptar. Qué consecuencias evaluativas estamos dispuestos a sostener.

No para llegar a tareas perfectas, sino a tareas coherentes.

Un cierre abierto

A lo largo de esta Parte III hemos insistido en una idea incómoda: el aprendizaje no se organiza solo con buenas intenciones, ni con mejores explicaciones, ni con más control. Se organiza con decisiones concretas que toman forma en la evaluación, en la autoría y, finalmente, en las tareas.

El verdadero riesgo no es que alguien use apoyos. El riesgo es diseñar tareas que podrían resolverse igual aunque nadie comprendiera nada. Tareas que simulan aprendizaje sin exigirlo. Y ese es el escenario en el que la docencia se vuelve formalmente viva, pero intelectualmente vacía.

CONSTELACIONES

Constelaciones: diseño de tareas y sentido del aprendizaje

Este capítulo se sitúa en la tradición que ha entendido el diseño de la enseñanza como el verdadero organizador del aprendizaje. Dialoga con el *constructive alignment* de John Biggs, al subrayar que no basta con formular objetivos ambiciosos si las tareas no hacen inevitable el tipo de pensamiento que declaramos valorar.

La distinción clásica de Marton y Säljö entre enfoques superficiales y profundos de aprendizaje sostiene el argumento central: cuando una tarea permite cumplir mediante reproducción o ejecución mecánica, el sistema racionaliza ese mínimo. Diseñar tareas que merezcan ser aprendidas implica, por el contrario, activar procesos donde comprender, decidir y relacionar ideas no sea opcional. En este punto, la reflexión de Ronald Barnett sobre la universidad como espacio de formación para la incertidumbre refuerza la tesis del capítulo: no se trata de blindar tareas frente a apoyos externos, sino de exigir juicio académico en contextos abiertos.

En el ámbito universitario, esta conversación conecta con Miguel Ángel Zabalza, para quien el diseño docente no es una cuestión instrumental, sino una decisión profesional que articula contenidos, actividades y evaluación en un sistema coherente. Desde esta perspectiva, el diseño de tareas no es un ajuste metodológico, sino el lugar donde se decide qué tipo de trabajo intelectual se vuelve inevitable y qué tipo queda, simplemente, fuera del horizonte.

BIBLIOTECA PARA AMPLIAR ESTA CONVERSACIÓN

Las cuestiones que atraviesan esta parte – evaluación como arquitectura, autoría como responsabilidad distribuida y diseño de tareas como decisión estructural – forman parte de debates consolidados en pedagogía universitaria y teoría educativa. Esta selección no pretende ser exhaustiva, sino ofrecer puntos de apoyo conceptuales especialmente fértiles para pensar el aprendizaje más allá del control.

Biggs, John B., & Tang, Catherine. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Introduce el concepto de *constructive alignment*, clave para entender que la coherencia entre objetivos, tareas y evaluación no es técnica, sino estructural: lo que se evalúa organiza lo que se aprende.

Black, Paul J., & Wiliam, Dylan. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148.

Texto fundamental sobre evaluación formativa que desplaza la evaluación desde la medición final hacia su función reguladora del aprendizaje.

Sadler, Dennis R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Instructional Science, 18(2), 119–144.

Aporta una reflexión precisa sobre criterios, estándares y la necesidad de que el alumnado comprenda qué cuenta como calidad en un sistema evaluativo.

Foucault, Michel. *¿Qué es un autor?* .

Permite problematizar la autoría como función institucional de atribución y responsabilidad, no como esencia individual.

Latour, Bruno. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

Fundamenta la idea de producción distribuida y agencia en redes sociomateriales, útil para pensar la autoría en contextos mediado-tecnológicos.

Wiggins, Grant P., & McTighe, Jay. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

No como receta metodológica, sino como marco para pensar el diseño desde lo que se quiere que el estudiante comprenda y pueda hacer con sentido.

Barnett, Ronald. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Open University Press.

Defiende la universidad como espacio de formación para la incertidumbre, donde el juicio y la responsabilidad importan más que la ejecución técnica.

Zabalza, Miguel Ángel. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Refuerza la idea de que el diseño docente incluyendo tareas y evaluación es una decisión profesional que articula coherencia formativa y configura el tipo de trabajo intelectual que se vuelve posible.

Como repetimos en cada parte, estos textos no agotan la conversación. Hay una bibliografía amplísima sobre evaluación, diseño y autoría académica. Pero quien quiera profundizar con rigor en la tesis central de esta parte que el aprendizaje se organiza desde decisiones estructurales y no desde controles periféricos puede empezar por aquí.

Decidir en condiciones no ideales

A lo largo del libro hemos hablado de decisiones, de diseño, de evaluación, de tareas. Pero todo eso ocurre en contextos concretos que rara vez son ideales.

Grupos grandes. Tiempos ajustados. Cambios institucionales que no siempre vienen acompañados de recursos. Expectativas contradictorias. Cargas que no se ven. Ninguna de estas condiciones es excepcional. Son, sencillamente, el escenario habitual.

En ese escenario, pensar bien nuestras decisiones no garantiza que todo funcione como queríamos. Diseñar con más conciencia no elimina la incertidumbre. Y querer enseñar mejor no corrige por sí solo los límites estructurales.

Esta parte no pretende ofrecer soluciones para hacerlo perfecto ni para resistirlo todo. Plantea algo más sencillo y más difícil a la vez: qué significa ejercer el juicio profesional cuando no podemos controlarlo todo, cuando no podemos hacerlo todo y cuando, aun así, nuestras decisiones siguen teniendo consecuencias.

Decidir en condiciones no ideales no es resignarse. Tampoco es convertirse en héroes silenciosos. Es reconocer el margen real que tenemos a veces pequeño, a veces mayor de lo que creemos y actuar dentro de él con criterio.

Porque incluso cuando el contexto no acompaña, seguimos organizando aprendizaje. Y eso nos interpela, no para culpabilizarnos, sino para decidir con más honestidad.

Capítulo 10

Enseñar sin control total

Durante mucho tiempo, enseñar en la universidad ha estado ligado a una promesa implícita: si el diseño es bueno y las reglas están claras, el aprendizaje será razonablemente previsible. No perfecto, pero controlable. El profesor explica, propone tareas, evalúa; el sistema responde con mayor o menor fidelidad.

Esa promesa ya no se sostiene del todo. Y no porque antes funcionara sin fisuras, sino porque ahora resulta más difícil seguir fingiendo que el control total es una opción real.

Hoy enseñamos en contextos donde el acceso a apoyos es constante, la colaboración es estructural y las trayectorias de aprendizaje no siguen un único camino. El aula ya no es un espacio cerrado, y la asignatura tampoco. El aprendizaje ocurre dentro de Entornos Personales de Aprendizaje que no diseñamos, pero que influyen decisivamente en lo que el estudiantado hace, decide y aprende.

Nada de esto significa que todo valga. Significa que el control ya no puede ser el organizador principal de la docencia.



Una situación reconocible

La pandemia nos dio a muchos la versión más extrema de esto. En la semana seis de trece, con un grupo que estaba justo en el momento del curso donde las ideas podían ponerse en marcha con otros, de un día para otro no había aula. No había parte física. No había lo que había diseñado.

Lo que hice no fue una decisión pedagógica elegante: fue supervivencia. Mantuve las tareas pero reorganicé cómo se hacían, buscando aplicaciones que permitieran algo parecido a lo que el espacio compartido hacía posible. Creo que a muchos nos pasó lo mismo.

Y lo que quedó de ese semestre no fue el diseño de emergencia. Fue aprender a distinguir qué era imprescindible de lo que era simplemente cómodo.

Qué solemos hacer (y por qué no basta)

Ante la pérdida de control, muchas respuestas docentes se mueven entre dos extremos.

Por un lado, el endurecimiento: más restricciones, más reglas, más vigilancia. Intentamos asegurar que el aprendizaje ocurra como debe, reduciendo al mínimo lo imprevisible. Esta estrategia puede funcionar a corto plazo, pero suele tener un coste alto: empobrece el tipo de aprendizaje posible y desplaza el foco hacia el cumplimiento.

Por otro lado, la retirada: aceptar que no podemos controlar nada y limitarse a acompañar sin intervenir demasiado. Esta posición, aunque suene abierta, tampoco es neutra. Cuando el profesorado se retira por completo, el sistema no se vuelve más justo ni más formativo; simplemente deja de ser explícito.

Ambas respuestas comparten un problema: siguen entendiendo el control como el eje. O bien se intenta reforzarlo, o bien se renuncia a él sin redefinir qué lo sustituye.

Pensar mejor el problema: incertidumbre como condición

Aceptar que no tenemos control total no equivale a renunciar a la responsabilidad docente. Al contrario: la desplaza.

En contextos de aprendizaje sociomaterial y emergente, la incertidumbre no es un fallo del sistema, sino una condición estructural. No todo puede anticiparse, no todo puede cerrarse, y no todo *debería* cerrarse. Y cuanto más intentamos eliminar la incertidumbre, más estrechamos el aprendizaje posible.

Pensar así obliga a cambiar la pregunta. Ya no es solo cómo controlo mejor, sino qué decisiones sigo tomando aunque no pueda prever todos los efectos, qué tipo de aprendizaje estoy dispuesto a organizar aun sin garantías y qué riesgos merece la pena asumir.

Aquí, la confianza no es ingenuidad. Es una decisión profesional.

Confianza no es ausencia de criterio

Confiar no significa dejar hacer sin más. Significa diseñar sabiendo que el aprendizaje no se producirá exactamente como lo imaginamos, y aun así asumir la responsabilidad de orientar ese proceso.

La confianza se concreta cuando hacemos explícitos los criterios, aceptamos soluciones diversas sin renunciar a la exigencia, permitimos apoyos pero exigimos sentido en su uso e intervenimos cuando es necesario, aunque no tengamos una respuesta perfecta.

En este marco, la autoridad del profesor no desaparece. Cambia de forma. Ya no se apoya tanto en el control del proceso como en la claridad del juicio profesional.



Responsabilidad compartida, no delegada

Enseñar sin control total implica también redistribuir responsabilidades. El aprendizaje deja de ser algo que el profesorado garantiza y pasa a ser algo que se construye con otros.

Esto no exime al docente. Le exige otra cosa: decidir qué responsabilidades está dispuesto a compartir y cuáles no. Qué parte del proceso queda abierta a negociación y qué parte no. Qué incertidumbres puede sostener y cuáles ponen en riesgo el sentido de la asignatura.

Compartir responsabilidad no es delegar sin más. Es asumir que el aprendizaje universitario no puede organizarse como una secuencia cerrada de instrucciones, sino como un sistema de decisiones interdependientes.

Decisiones razonables en contextos abiertos

Enseñar sin control total no conduce al caos si se toman decisiones claras, aunque no sean cómodas.

Algunas decisiones pasan por aceptar que no todos los aprendizajes serán visibles ni evaluables, renunciar a controlar cada paso para poder sostener aprendizajes más profundos, intervenir menos veces pero con mayor sentido y distinguir entre incertidumbre productiva y desorganización improductiva.

Estas decisiones no eliminan la inseguridad. La vuelven trabajable.

Un cambio de posición

Dejar de pensar el control como condición de la buena enseñanza no es relativizar la exigencia. Es situarla en otro lugar.

Enseñar sin control total no es enseñar peor. Es enseñar de otro modo. Un modo que reconoce los límites reales de la docencia universitaria y, al mismo tiempo, defiende su responsabilidad específica.

Porque incluso cuando no controlamos todo, seguimos decidiendo mucho. Y esas decisiones — qué abrimos, qué cerramos, qué sostenemos — siguen organizando el aprendizaje.

Asumirlo no nos debilita como profesorado. Nos sitúa, simplemente, en un lugar más honesto para enseñar.



CONSTELACIONES

Constelaciones: incertidumbre y juicio profesional

Este capítulo se inscribe en la tradición que entiende la enseñanza como práctica en sistemas complejos. Desde la teoría de la complejidad aplicada a la educación, Brent Davis y Dennis Sumara muestran que el aprendizaje es un fenómeno emergente, no la ejecución lineal de un diseño. La imprevisibilidad no es un fallo: es una propiedad estructural.

En el plano normativo, Gert Biesta ha defendido que educar implica asumir riesgo sin garantías. La búsqueda de control total puede ofrecer tranquilidad, pero empobrece la experiencia educativa al intentar eliminar su dimensión incierta.

En el contexto español, José Gimeno Sacristán recordó que el currículo no es un plan técnico que se aplica, sino una práctica que se concreta en decisiones situadas. Desde ahí, enseñar sin control total no es abdicar, sino ejercer juicio profesional en condiciones reales.

Innovar sin quemarnos

Hablar hoy de innovación docente en la universidad provoca reacciones encontradas. Para algunas personas es una exigencia permanente que nunca se satisface del todo; para otras, una palabra gastada que ya no promete nada bueno. En ambos casos, suele ir acompañada de cansancio.

No porque innovar sea en sí mismo algo negativo, sino porque durante años se ha presentado como una obligación difusa, mal delimitada y, a menudo, desligada de las condiciones reales en las que se enseña.

Innovar, en muchos contextos universitarios, se ha convertido en sinónimo de hacer más: más tareas, más seguimiento, más herramientas, más ajustes. Y casi siempre con los mismos tiempos, los mismos grupos y los mismos límites institucionales.

El resultado no suele ser mejor docencia, sino agotamiento.



Una situación reconocible

Alguien decide mejorar una asignatura. Introduce cambios razonables: una nueva tarea, más feedback, algún espacio de trabajo colaborativo, una evaluación algo más procesual. Nada extravagante. Nada revolucionario.

Durante un tiempo, funciona. El estudiantado responde mejor. Hay más implicación. Las conversaciones en clase ganan profundidad. Pero también aparece otra cosa: más correcciones, más decisiones, más incertidumbre, más trabajo invisible.

Llega un punto en el que la pregunta deja de ser pedagógica y se vuelve física: es un momento no siempre visible para nadie más en el que te preguntas si podrás sostenerlo otro año.

Y esa pregunta rara vez aparece en los discursos oficiales sobre innovación.

Qué solemos hacer (y por qué nos quema)

Ante esta tensión, solemos movernos entre dos respuestas poco satisfactorias.

Una es la sobreexigencia silenciosa. Ajustamos, compensamos, estiramos tiempos personales, asumimos más de lo razonable porque merece la pena. Durante un tiempo, incluso nos sentimos coherentes. Hasta que el cansancio se vuelve estructural.

La otra es la retirada defensiva. Volver a lo mínimo. Reducir riesgos. Hacer lo que siempre ha funcionado, aunque sepamos que ya no encaja del todo. No por falta de compromiso, sino por supervivencia.

Ambas respuestas tienen algo en común: individualizan un problema que es estructural. Durante años pensé que si no podía sostenerlo era porque no estaba organizándome bien. Tardé en entender que el problema no era individual.

Pensar mejor el problema: innovación como decisión, no como virtud

Innovar no es una cualidad moral del profesorado. No es una prueba de compromiso ni de calidad docente. Es una decisión profesional situada y condicionada.

Decidir innovar implica decidir también qué estamos dispuestos a asumir, qué no vamos a hacer, qué costes son razonables y cuáles no, y qué tensiones podemos sostener sin agotarnos.

Cuando la innovación se presenta como un imperativo genérico *hay que innovar*, se borra esta dimensión decisional. Y, con ella, la posibilidad de decir no sin sentirse culpable.

Mejora razonable frente a transformación total

No todas las mejoras tienen que ser profundas ni visibles. No todo cambio tiene que rehacer la asignatura entera. A veces, innovar consiste en tocar una única palanca con cuidado.

Una tarea mejor pensada. Un criterio más explícito. Una renuncia consciente a algo que no aporta lo suficiente.

La mejora razonable no es falta de ambición. Es una forma de proteger la docencia como práctica sostenible en el tiempo.

Con el tiempo he aprendido algo más incómodo: que a veces lo que llamo innovar es hacer casi lo mismo, pero con más conciencia de por qué lo hago. Y que eso, aunque no luzca, cambia algo en cómo los estudiantes se relacionan con lo que les pido.

Esto exige aceptar que no todas las incoherencias se pueden resolver a la vez. No todos los problemas tienen solución dentro de un mismo curso. Innovar también es decidir qué dejar pendiente sin convertirlo en fracaso personal.



El desgaste no es una debilidad individual

Uno de los efectos más perversos del discurso innovador es que convierte el agotamiento en un problema privado. Si no puedes sostenerlo, parece que te falta motivación, competencia o vocación.

Pero el cansancio docente no aparece porque innovemos mal, sino porque innovamos en sistemas que no redistribuyen cargas, no reconocen el trabajo invisible y no ajustan expectativas.

Hablar de innovación sin hablar de condiciones es una forma elegante de trasladar el coste al profesorado.

Reconocer esto no nos exime de responsabilidad, pero sí nos devuelve una lectura más justa del problema.

Decidir cuándo innovar y cuándo no

Innovar sin quemarnos implica aceptar que no siempre es el momento. Que hay cursos, grupos o contextos institucionales en los que sostener ciertos cambios no es viable.

Decidir no innovar o no hacerlo ahora también es una decisión profesional. No una rendición.

La clave no está en hacer siempre más, sino en saber por qué hacemos lo que hacemos, reconocer cuándo un cambio aporta sentido y cuándo solo añade carga, y distinguir entre mejora pedagógica y autoexplotación bienintencionada.

Enseñar para poder seguir enseñando

Este capítulo no defiende una docencia cómoda ni conservadora. Defiende algo más básico: una docencia que se pueda sostener en el tiempo.

Porque una universidad que se apoya sistemáticamente en el sobreesfuerzo de su profesorado no es innovadora. Es frágil. Y esa fragilidad acaba repercutiendo en la calidad de la enseñanza, aunque se disfraze de excelencia.

Innovar sin quemarnos implica aceptar límites. Nombrarlos. Decidir dentro de ellos. Y recordar que cuidar la práctica docente no es egoísmo profesional, sino una condición para seguir enseñando bien.

No todo cambio merece la pena si nos deja sin margen. Y no todo margen es falta de compromiso. A veces la decisión más profesional no es hacer más, sino decidir qué dejar de hacer sin traicionarse.

En el próximo capítulo entraremos en una consecuencia inevitable de todo esto: qué significa seguir enseñando bien sin idealizar la universidad, asumiendo sus límites y, aun así, encontrando razones para no retirarse del todo.



CONSTELACIONES

Constelaciones: innovación y responsabilidad profesional

Este capítulo se inscribe en la tradición que entiende la docencia universitaria como práctica profesional situada y en algunos autores de los que hemos hablado ya en momentos anteriores de este libro. Schön, entiende que innovar no es aplicar técnicas, sino deliberar bajo incertidumbre y Biesta, insiste en que esa innovación no puede reducirse a rendimiento ni a mejora visible sin juicio educativo.

Los análisis de Stephen Ball sobre performatividad permiten leer el imperativo de innovación como reconfiguración del trabajo académico y desplazamiento de costes hacia el profesorado. Zabalza refuerza la idea de que el diseño docente y sus cambios son decisiones profesionales que deben ser coherentes y sostenibles. Innovar, así, no es intensificar la carga, sino decidir con criterio dentro de condiciones reales.

Seguir enseñando (bien) sin idealizar la universidad

Hay un momento —no siempre explícito— en la trayectoria de muchos profesores universitarios en el que la idealización se rompe. No suele ser abrupto. Llega poco a poco, por acumulación: trámites, cargas mal repartidas, decisiones que no dependen de uno, reformas que prometen más de lo que sostienen.

A veces no llega como crisis, sino como cansancio acumulado. Un día te descubres explicando con menos convicción de la que recuerdas haber tenido, y esa diferencia te inquieta más que cualquier reforma institucional.

Es el momento en que entiendes que la institución no va a ordenarse para que tú enseñes mejor. Que muchas de las condiciones que te incomodan no son excepciones, sino parte del paisaje. Y, sin embargo, seguir enseñando bien exige algo paradójico: dejar de idealizar la universidad sin dejar de tomarse en serio la docencia.



Una situación reconocible

Sabemos que no todo depende de nosotros. Que el tamaño del grupo limita. Que los planes de estudio arrastran inercias. Que la evaluación institucional no siempre valora lo que decimos valorar en clase.

Y aun así, entramos al aula. Preparamos tareas. Leemos trabajos. Tomamos decisiones que afectan a cómo aprende otra gente.

La tensión no está entre creer o no en la universidad. Está entre aceptar sus límites y renunciar a cualquier margen de acción.

Qué solemos hacer cuando la idealización se cae

Cuando dejamos de idealizar la institución, solemos caer en uno de dos movimientos.

Uno es el desencanto total: esto no tiene arreglo, da igual lo que haga, el sistema lo absorbe todo. La docencia se reduce entonces a cumplir con lo mínimo necesario, no por desinterés, sino por autoprotección. Y esa autoprotección tiene lógica. Nadie puede sostener indefinidamente una práctica que solo se mantiene a costa de sí mismo.

El otro es la resistencia solitaria: seguir empujando como si el contexto no importara, sostener prácticas exigentes a costa de desgaste personal, vivir cada límite como una traición.

Ambos caminos acaban pasando factura.

Pensar mejor el problema: enseñar dentro de límites reales

Enseñar bien no equivale a ignorar los límites institucionales. Enseñar bien hoy implica saber leerlos.

Los límites existen. Son estructurales. No desaparecen por compromiso individual. Pero tampoco determinan completamente lo que ocurre en el aula.

Entre la omnipotencia y la resignación hay un espacio profesional más honesto: decidir qué merece la pena cuidar incluso cuando no todo acompaña.

Decisiones imperfectas, pero propias

A lo largo de este libro hemos insistido en una idea: enseñar no es aplicar métodos, es tomar decisiones. En este punto, esa idea adquiere su forma más realista.

Decisiones como qué batallas no vamos a dar este curso, qué incoherencias asumimos sin convertirlas en virtudes, qué prácticas protegemos porque sostienen el sentido de la docencia y qué renunciaciones hacemos para no romper el equilibrio personal.

Estas decisiones no son ideales. Son suficientemente buenas. Y eso no es poco.

Lo que sigue mereciendo la pena

Después de quitar capas de idealización, queda algo menos épico, pero más sólido. A veces lo único que quiero es que alguien debata, que se abra una conversación que antes estaba cerrada. Cuando eso ocurre, ya ha pasado algo que no se deshace. Este libro busca lo mismo. Porque enseñar nunca ha sido un gesto abstracto. Siempre ha ocurrido en condiciones imperfectas.

Enseñar sin promesas grandilocuentes

Seguir enseñando con criterio es más modesto que transformar la universidad. Y más exigente que sobrevivir en ella.

Eso implica aceptar que no todo es posible, rechazar la culpa como motor de mejora y tomar decisiones conscientes, incluso cuando no son las que querríamos en un contexto ideal. Implica también aceptar que habrá días mediocres, clases que no salen como esperabas y decisiones que no pue-

des justificar del todo. Seguir enseñando bien no es hacerlo siempre bien.

Seguir enseñando bien no es creer que la universidad funciona como debería. Es decidir que, incluso así, vale la pena intervenir con sentido en los espacios que habitamos.

Un cierre sin épica

Si este libro ha intentado algo, no ha sido ofrecer respuestas cerradas ni reforzar identidades docentes heroicas. Ha intentado devolver la docencia universitaria a su lugar real: una práctica profesional compleja, situada, atravesada por tensiones y sostenida por decisiones.

No todo se puede cambiar. No todo depende de nosotros. Pero no todo está perdido en los márgenes.

Y quizá eso decidir ahí, sin idealizar, sin quemarnos, sin retirarnos del todo sea una forma suficientemente honesta de seguir enseñando. No porque la institución lo merezca siempre, sino porque el aprendizaje, porque el aprendizaje en el que creemos, sí lo merece.

Decidir no es retirarse

Llegados aquí, conviene decir algo con claridad, aunque incomode: aceptar que enseñamos en condiciones no ideales no es una coartada para no hacer nada. Tampoco es una invitación a bajar el listón ni a refugiarse en el el sistema no lo permite . Si este fuera el mensaje, todo lo anterior perdería sentido.

Reconocer límites no equivale a renunciar a la responsabilidad profesional. Equivale a asumirla sin fantasías. El riesgo real aparece cuando confundimos lucidez con retirada, cuando la conciencia de las restricciones se transforma en distancia y la distancia en falta de implicación.

Decidir bajo límites no es decidir menos, es decidir mejor

Enseñar en condiciones no ideales no reduce el número de decisiones. Lo aumenta. Porque ya no podemos refugiarnos ni en el método perfecto, ni en la evidencia milagro, ni en la institución como garante del sentido.

Decidir aquí implica preguntarse qué prácticas estamos sosteniendo por inercia, qué incoherencias toleramos sin revisarlas, dónde seguimos ejerciendo control cuando decimos que confiamos y qué tipo de aprendizaje estamos organizando realmente, no el que declaramos.

No todo vale, aunque no todo sea posible

Una de las ideas que atraviesa todo el libro es esta: no todo se puede hacer, pero no todo da igual.

Entre el heroísmo agotador y la resignación cínica hay una posición más difícil: intervenir con criterio. Elegir pocas cosas y hacerlas deliberadamente. Sostenerlas incluso cuando no brillan en los informes. Revisarlas cuando producen efectos que no nos gustan.

Eso no es hacer lo que se puede. Es hacerse cargo de lo que se hace.

Lo que este libro no legitima

Este libro no legitima diseñar tareas pobres porque no hay tiempo, evaluar de forma incoherente porque el sistema obliga ni ignorar el aprendizaje real del estudiantado porque así funciona la universidad.

Entender los límites no exime de responsabilidad. La redefine.

Un cierre sin consuelo fácil

Este no es un libro para sentirse tranquilo. Tampoco para sentirse culpable. Es un libro para dejar de engañarse.



Si al terminar la Parte IV alguien piensa: No puedo hacerlo todo, pero ahora sé mejor qué decisiones estoy tomando y cuáles estoy evitando entonces el libro ha llegado exactamente donde tenía que llegar.

Porque enseñar bien, hoy, no consiste en salvar la universidad ni en sobrevivir sin pensar. Consiste en decidir con conciencia, incluso cuando las condiciones no acompañan, incluso cuando el margen es estrecho.

Y eso precisamente eso no es no hacer nada. Es asumir que enseñar sigue siendo una práctica profesional exigente, aunque ya no podamos maquillarla con ideales que no se sostienen.

CONSTELACIONES

Constelaciones: lucidez institucional y responsabilidad profesional

Este capítulo dialoga, además de con todas las ideas comentadas antes en el libro, con Arendt en la idea de responsabilidad por el mundo tal como es; con MacIntyre, al entender la docencia como práctica que se ejerce dentro de instituciones imperfectas; con Schön, al concebir la decisión profesional bajo incertidumbre; y con Habermas, en la defensa de estándares de racionalidad y justificación pública incluso en contextos institucionales limitados. En el ámbito universitario, Zabalza refuerza la idea de la docencia como práctica situada que exige coherencia más que épica.

BIBLIOTECA PARA AMPLIAR ESTA CONVERSACIÓN

Las cuestiones que atraviesan esta parte —juicio profesional bajo incertidumbre, límites institucionales, sostenibilidad de la práctica docente y responsabilidad en contextos imperfectos— forman parte de debates consolidados en filosofía de la educación y estudios sobre profesión académica. Muchos de los libros mencionados en otras partes del libro ya abordan estas cuestiones. Esta selección ofrece algunos anclajes especialmente fértiles para pensar la docencia universitaria sin idealizaciones y sin cinismo.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Fundamental para entender la práctica profesional como deliberación en situaciones inciertas, donde no hay aplicación automática de técnicas, sino juicio situado.

Davis, Brent, & Sumara, Dennis J. (2008). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.

Aplica la teoría de la complejidad al aprendizaje, mostrando que la emergencia y la imprevisibilidad no son fallos, sino propiedades estructurales de los sistemas educativos.

Ball, Stephen J. (2021). *The Education Debate* (4th ed.). Policy Press.

Analiza cómo las políticas de rendición de cuentas y excelencia reconfiguran el trabajo docente y desplazan costes hacia el profesorado.

MacIntyre, Alasdair C. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). University of Notre Dame Press.

Este ensayo sobre la virtud introduce la distinción entre prácticas e instituciones, útil para pensar la docencia como práctica con bienes internos que se ejerce dentro de estructuras imperfectas.

Arendt, Hannah. (1961). *The crisis in education*. En *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). Faber.

Reflexiona sobre la responsabilidad ante el mundo tal como es, sin recurrir a idealizaciones ni retiradas cínicas.

Estos textos no agotan la conversación. La bibliografía sobre profesión académica, gobernanza universitaria y ética docente es amplia y diversa. Pero quien quiera profundizar en la tesis central de esta parte —que decidir en condiciones no ideales no es resignarse, sino ejercer responsabilidad profesional sin épica— puede empezar por aquí.



Epílogo

A lo largo de este libro he insistido en una idea: enseñar es decidir. Y decidir implica responsabilidad.

Pero conviene cerrar con algo igual de importante: la docencia universitaria no es una empresa individual. No es una prueba de carácter ni un ejercicio solitario de coherencia moral. No necesita héroes.

La figura de el/la docente que lo compensa todo, que sostiene el sistema a base de sobreesfuerzo, creatividad inagotable y compromiso ilimitado, puede parecer admirable, pero es insostenible y, sobre todo, desplaza el problema. Nada de lo que hemos discutido aquí —evaluación, tareas, autoría, incertidumbre o innovación— se sostiene de forma estable si depende únicamente de la voluntad individual. Una buena tarea aislada no transforma una cultura evaluativa. Una decisión valiente no cambia una estructura que penaliza el riesgo. Una innovación brillante no corrige condiciones que hacen inviable sostenerla en el tiempo.

La comunidad importa más que la brillantez individual. Las conversaciones entre colegas, los acuerdos mínimos sobre evaluación, las discusiones honestas sobre criterios o los ajustes compartidos en un plan de estudios son infraestructuras invisibles que sostienen más aprendizaje que cualquier gesto heroico en soledad. No porque diluyan la responsabilidad, sino porque la redistribuyen.



Hay una palabra que conscientemente he intentado no usar demasiado de forma explícita, aunque ha estado presente todo el tiempo: agencia. No se trata de una autonomía romántica ni de una libertad absoluta, sino del margen real desde el que una persona, en este caso alguien que enseña en la universidad, puede ejercer su competencia. Es el espacio donde el criterio no es decorativo, sino operativo, y alguien puede realmente tomar decisiones con efecto.

Hemos hablado de decisiones, de juicio y de responsabilidad. Todo eso solo tiene sentido si existe agencia, si el profesorado puede intervenir con efecto real en el diseño, en la evaluación y en las condiciones de aprendizaje. Sin agencia, la competencia se convierte en retórica y la responsabilidad en carga.

Pero la agencia no es un atributo puramente individual. Se construye o se reduce en las condiciones institucionales. Depende de si hay margen para deliberar colectivamente, revisar planes de estudio, coordinar criterios o negociar cargas sin que hacerlo se interprete como falta de compromiso. Ya dijimos que la agencia es el espacio donde la competencia se ejerce, y ese espacio no puede sostenerse en soledad.

Por eso la libertad de cátedra tampoco existe en el vacío. A veces reaccionamos con inquietud cuando se habla de marcos compartidos, criterios comunes o acuerdos institucionales sobre la enseñanza. Nos preocupa con razón que ese marco se convierta en uniformidad, que limite la autonomía disciplinar o que diluya el juicio profesional. Defendemos la libertad de cátedra como un espacio necesario frente a la imposición.

Pero quizá convenga decir algo incómodo: la ausencia total de marco no amplía la libertad, la precariza.

Cuando no existe una conversación compartida sobre qué entendemos por buena enseñanza universitaria, cuando no hay acuerdos mínimos sobre evaluación, sobre exigencia o sobre

el sentido formativo de un plan de estudios, cada docente queda solo ante una incertidumbre que no es pedagógica, sino estructural. No se trata de la incertidumbre productiva del aprendizaje esa es inevitable , sino de una indeterminación institucional que obliga a inventar desde cero lo que debería estar parcialmente sostenido por una comunidad profesional.

La libertad de cátedra no consiste en enseñar sin referencia alguna, sino en ejercer juicio dentro de un marco que hace posible ese juicio. Sin un horizonte compartido, la libertad se convierte en fragmentación; y la fragmentación no fortalece la agencia, la debilita. Un marco institucional razonable no elimina la libertad, la hace practicable. Reduce la incertidumbre que no tiene nada que ver con enseñar bien y deja espacio para la que sí es constitutiva del aprendizaje.

La cuestión, entonces, no es elegir entre libertad o marco, sino construir marcos suficientemente abiertos para sostener la diversidad disciplinar y suficientemente claros para que la responsabilidad no recaiga enteramente en individuos aislados.

La docencia universitaria es corresponsabilidad. Del profesorado, sí, pero también de equipos de titulación, departamentos, políticas institucionales y sistemas de reconocimiento que condicionan lo que es viable. La universidad no puede exigir juicio profesional y, al mismo tiempo, generar condiciones que lo asfixien. No puede reclamar innovación sin revisar cargas ni pedir coherencia evaluativa sin permitir deliberación colectiva.

Decidir en condiciones no ideales no significa aceptar cualquier condición como inmodificable. Significa distinguir entre lo que depende de nuestra práctica directa y lo que requiere acción colectiva. Significa intervenir con lucidez allí donde tenemos margen y contribuir a ampliar ese margen junto a otros.



Enseñar es decidir. Pero decidir con agencia. Y la agencia solo se sostiene cuando la competencia profesional se ejerce en comunidad y dentro de instituciones que asumen su parte de responsabilidad.

No para construir una universidad ideal ni para salvar el sistema, sino para sostener juntos, en las condiciones reales que habitamos, el margen desde el que todavía podemos decidir con sentido.

Este libro no habría sido posible sin las muchas personas que han estado a mi alrededor mientras lo pensaba, lo discutía y lo dudaba.

Gracias a quienes han puesto ojos extra sobre estas páginas, a quienes han animado cuando hacía falta y, sobre todo, a quienes me han enseñado a veces sin saberlo a pensar mejor mi propia docencia y eso incluye, por supuesto, a mis estudiantes.

Quiero agradecer especialmente a quienes me han dado el impulso necesario para atreverme a escribir esto. Muy en particular, a algunos de mis referentes personales y profesionales más importantes amigos, además que han leído los borradores iniciales y cuyo apoyo y entusiasmo han sido también el motivo por el que he tenido que sobreponerme, una y otra vez, a mi síndrome del impostor para sacarlo adelante.

LC. Marzo de 2026



ENSEÑAR ES DECIDIR

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA MÁS ALLÁ DEL MÉTODO



Linda Castañeda

Este libro parte de una convicción sencilla pero incómoda: enseñar en la universidad no consiste en aplicar métodos correctos, sino en tomar decisiones. Y esas decisiones hoy son más visibles, más incómodas y más difíciles de esquivar que hace veinte años.

A través de doce capítulos organizados en cuatro partes, Linda Castañeda propone un recorrido que va del diagnóstico al criterio, del criterio al diseño y del diseño a la sostenibilidad. No ofrece recetas, sino preguntas que ya rondaban tu práctica sin tener nombre.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA