

Anexo Comisión de Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

19/05/2026

Sincronización en la publicación de las notas

Una cuestión que quisiéramos preguntar/proponer es si se podría sincronizar la entrega de las notas para que todas las aulas de una asignatura las reciban al mismo tiempo (a menos que haya algún problema puntual con algún profesor).

Por ejemplo, si las notas de una PAC deben salir el día 10, podría fijarse una hora concreta para que salgan a todas las aulas a la vez. Por ejemplo, a las 18:00 h, que da margen suficiente dentro del día en que termina el plazo. ¿Qué sería necesario para implementar esta medida?

Creemos que puede ser una decisión sencilla de tomar y una forma fácil de reducir los malestares que surgen entre los alumnos cuando ven que otras aulas reciben las notas antes. Entendemos que no es un "problema" grave, pero también que tendría un coste mínimo resolverlo y, al menos, el alumnado percibiría un "avance" en ese aspecto.

Respuesta de los Estudios. En cuanto a la propuesta de sincronizar la publicación de las calificaciones para que todas las aulas de una misma asignatura las reciban exactamente al mismo tiempo, entendemos perfectamente la preocupación que plantea. Somos conscientes de que, cuando una misma actividad es evaluada en varias aulas, el hecho de que algunos estudiantes reciban la nota antes que otros puede generar comparaciones, o cierta percepción de desigualdad, aunque el plazo oficial de publicación se esté cumpliendo en la mayoría de los casos. Sin embargo, entendemos que no es un problema grave y que los estudiantes deberían centrarse en la actividad de su aula. Si se está pendiente de lo que sucede en las otras aulas, se hace al margen de los espacios de comunicación de las aulas en las que están adscritos, y no podemos prever todo lo que sucede en espacios de comunicación a los que el profesorado no tiene acceso.

Hay que tener en cuenta algunas dificultades importantes que hacen que esta medida que proponga no sea tan sencilla de implementar como podría parecer inicialmente.

En primer lugar, la actividad docente de las distintas aulas de una misma asignatura es asumida por diferentes colaboradores y colaboradoras docentes. Cada docente es responsable de corregir las actividades de su grupo, introducir las calificaciones y, en su caso, incorporar los comentarios o retornos correspondientes. Aunque existe una coordinación general de la asignatura y un calendario común de publicación de notas, el proceso material de calificación se hace aula por aula y depende de la gestión docente de cada colaborador/a.

En segundo lugar, la plataforma Canvas no dispone, en estos momentos, de una funcionalidad que permita programar la publicación de las calificaciones con un

temporizador. Es decir, no existe una opción que permita dejar todas las notas introducidas y ocultas y configurar que se publiquen automáticamente en una fecha y hora determinada para todas las aulas. La publicación de las notas debe realizarse manualmente. Esto significa que cada docente debe entrar en su aula y hacer visible la calificación cuando ha terminado el proceso de corrección y revisión.

Esta limitación técnica es relevante porque, para garantizar una publicación exactamente simultánea, es necesario que todos los colaboradores y colaboradoras docentes de una misma asignatura estuvieran disponibles en la misma franja horaria, hubieran terminado todas las correcciones, hubieran revisado posibles incidencias y publicaran manualmente las notas al mismo momento. En asignaturas con muchas aulas, esto puede implicar un elevado número de docentes y hace difícil asegurar una sincronización real. Además, cualquier incidencia puntual —una revisión pendiente, un problema técnico, una baja, un retraso justificado o una dificultad en la introducción de las calificaciones— rompería igualmente esa simultaneidad.

También debe tenerse presente que la publicación de las notas no es sólo un acto mecánico. Antes de hacerlas visibles, el profesorado colaborador puede necesitar completar comentarios, revisar la coherencia de las calificaciones, comprobar que no existan errores de introducción o resolver dudas con el profesorado responsable de la asignatura. Forzar una hora única de publicación podría generar una presión añadida sobre ese proceso y, en algunos casos, podría ir en detrimento de la calidad del retorno o de la seguridad en la revisión de las calificaciones.

El criterio que se traslada habitualmente a los equipos docentes es que las calificaciones se publiquen dentro del plazo establecido y, siempre que sea posible, de forma coordinada entre las diferentes aulas de una misma asignatura. Este margen permite combinar dos necesidades: por un lado, garantizar una cierta coherencia en el calendario de publicación; por otra, respetar las condiciones reales en las que se lleva a cabo la corrección y publicación manual de las notas. La propuesta es comprensible y compartimos el objetivo de mejorar la experiencia del estudiantado, pero actualmente no podemos garantizar una publicación exactamente simultánea de las calificaciones en todas las aulas. Las principales dificultades son de carácter organizativo y técnico: la intervención de varios colaboradores docentes, la publicación manual de las notas y la falta de una funcionalidad de Canvas que permita programar su visibilidad de forma automática.

Si en el futuro la plataforma incorporara una funcionalidad que permitiera programar la publicación de calificaciones, o si se definieran procedimientos que facilitaran esta sincronización sin comprometer el proceso de evaluación, sería una medida que se podría valorar de nuevo. Mientras, el compromiso sigue siendo que las notas se publiquen dentro del plazo establecido y que los equipos docentes procuren evitar diferencias excesivas entre aulas siempre que sea posible.

Microsoft Office online

Como ya sabéis, la licencia para utilizar Office a través de la cuenta de la UOC ha eliminado la posibilidad de utilizarlo desde el ordenador y ahora sólo podemos utilizarlo online.

Aunque no haya sido una decisión directa de la UOC, muchos estudiantes están descontentos, puesto que preferían estas herramientas a las de Google (a las que tenemos acceso); por este motivo, desde el CdE realizaremos una reclamación sobre este asunto.

Nos preguntábamos si el profesorado se encuentra en la misma situación y, si así fuera, si podría interesar hacer un frente común para recuperar la prestación perdida. Tampoco estamos satisfechos con cómo se ha comunicado esto al alumnado: se ha ido esquivando el tema y se ha dado información falsa (un hecho que ha sido demasiado evidente).

Respuesta de los Estudios. El profesorado utiliza las herramientas de Google Workspace, que es nuestra plataforma de productividad y es sobre ésta sobre la que se pueden dar garantías completas de servicio. Como bien decís, el paquete Office se sigue pudiendo utilizar mediante office.com. También hay habilitada una página dentro del [espacio](#) del Servicio de Atención de la UOC donde se explica cómo hacerlo.

Feedback docentes en las asignaturas

Al respecto, creemos que sería bueno conocer cuál es la política concreta en cuanto al tipo de feedback que se pide que el profesorado dé al alumnado.

Nos referimos a que hay asignaturas que dan feedback individual y otras que sólo dan de general (y, si no se ha resuelto, el curso pasado tuvimos una en la que no había ni de general ni individual). Esta "asimetría" genera dudas y malestar. Por tanto, quisiéramos saber si la directriz es la de dar sólo feedback general y el individual es voluntario (y vocacional), si es la de dar feedback individual (y hay profesores que no lo aplican) o si se da libertad para que cada uno haga lo que prefiera.

Esto también tiene que ver con una reclamación que ya hace tiempo que hacemos a instancias superiores respecto al incumplimiento del Estatuto del Estudiante, que establece que el alumnado debe tener acceso a su ejercicio ya las explicaciones sobre la calificación recibida (art. 30). Como entenderá, esto se incumple de forma sistemática, ya que parece que queda a la elección de cada profesor hacerlo o no. Y es algo que nos preocupa.

Respuesta de los Estudios. En cuanto a la cuestión del feedback, es cierto que pueden existir diferencias en la forma en que se devuelve la evaluación al estudiantado: en algunos casos hay comentarios individualizados, en otros se hace un retorno general al conjunto del aula, en otros se combinan ambas modalidades, y también puede haber actividades en las que el retorno se articule a través de rúbricos dudas, sea a través del foro o mediante videollamadas grupales.

La UOC, en los últimos años, ha impulsado un trabajo de formación y promoción del feedback formativo, entendido no sólo como una justificación de la nota, sino como una

herramienta para ayudar al estudiante a comprender su proceso de aprendizaje ya identificar aspectos de mejora. En este sentido, el feedback no debería ser únicamente correctivo, sino también orientador, es decir, capaz de ofrecer recomendaciones para seguir aprendiendo y mejorar en actividades posteriores.

Este feedback formativo puede adoptar formas diversas, tal y como se ha dicho antes. Esta diversidad no responde necesariamente a una carencia de criterio, sino a que las actividades de evaluación no siempre tienen la misma naturaleza. No es lo mismo corregir una breve prueba de respuesta, una actividad reflexiva, un comentario de caso, un proyecto grupal, una práctica profesionalizadora o una actividad con una rúbrica muy detallada. Tampoco es lo mismo una asignatura con una única aula que una asignatura con muchas aulas y un volumen muy elevado de estudiantado. Por ello, el tipo de retorno debe estar vinculado al diseño de la actividad, a los objetivos competenciales, al número de estudiantes, al trabajo previo que se haya realizado en el aula antes de la entrega ya la función que ese retorno debe tener dentro del conjunto del proceso de aprendizaje. Así pues, no existe una única fórmula obligatoria que establezca que todas las actividades de todas las asignaturas tengan que incorporar siempre una feedback individualizado extenso. Lo que sí forma parte del modelo docente es que la evaluación tenga una dimensión formativa y que el estudiantado disponga de elementos suficientes para entender qué se esperaba de la actividad, cómo se ha valorado su trabajo y cómo puede orientar mejor su proceso de aprendizaje. La forma concreta de hacerlo puede variar legítimamente según la asignatura y según la actividad.

Esto no significa que el feedback individual sea una cuestión meramente "voluntaria" o "vocacional", ni tampoco que el profesorado pueda prescindir de cualquier retorno. Quiere decir que el feedback puede estar organizado de formas diferentes. En algunos casos, el retorno individual es especialmente pertinente y necesario; en otros, una rúbrica bien construida, un comentario general completo y una pauta de resolución pueden resultar muy útiles para el conjunto del aula; en otros, puede ser adecuado combinar un retorno general con la posibilidad de que el estudiante pida aclaraciones específicas sobre su calificación. La clave está en que el retorno sea útil, comprensible y coherente con el planteamiento de la actividad.

También conviene distinguir entre feedback formativo y procedimiento de revisión de calificación. El feedback forma parte del proceso de aprendizaje y puede tener una función de orientación, mejora y autorregulación. La revisión de calificación, en cambio, es el procedimiento mediante el cual el estudiante puede solicitar aclaraciones o formular una discrepancia razonada sobre la nota obtenida. Son dos dimensiones relacionadas, pero no idénticas.

En cuanto a la referencia al artículo 30 del Estatuto del Estudiante Universitario, no compartimos la idea de que exista un incumplimiento sistemático de este derecho. El artículo 30 establece que los estudiantes deben tener acceso a sus ejercicios en los días

siguientes a la publicación de las calificaciones y que deben poder recibir las explicaciones oportunas sobre la calificación recibida, de acuerdo con la normativa de la universidad. También prevé que, en el caso de las universidades a distancia, los canales de comunicación puedan ajustarse a su metodología ya sus tecnologías de comunicación.

En el caso de la evaluación continua en la UOC, el estudiantado conserva el acceso a sus propios ejercicios entregados en el aula. Las PEC, retos o actividades entregadas no desaparecen de su entorno de trabajo una vez calificadas. El estudiante puede consultar qué ha entregado, la calificación obtenida y, en su caso, el retorno asociado a la actividad, ya sea en forma de comentario individual, rúbrica, retorno general, pauta de corrección o comunicación docente. Además, si considera que la calificación no se ajusta a los criterios de evaluación, puede dirigirse al profesorado colaborador o profesorado responsable según el procedimiento previsto en la asignatura.

Por lo que respecta a la calificación final, la UOC dispone de un procedimiento específico de revisión y alegaciones de las notas. Este procedimiento se activa a partir de la publicación de la nota final de la asignatura y se tramita a través del espacio correspondiente de Trámites/Revisión y alegaciones de las notas, donde se indican las fechas y los pasos a seguir. La información pública de los planes docentes de la UOC recoge habitualmente que, una vez publicada la nota final, el estudiantado puede solicitar su revisión mediante este aplicativo.

Así pues, existe el derecho de revisión y está procedimentado. Otra cuestión es que el canal y la forma concreta de esta revisión, en una universidad online como la UOC, no sean los mismos que en una universidad presencial. El propio Estatut prevé explícitamente esta adaptación metodológica en el caso de las universidades a distancia. Por tanto, el derecho no debe interpretarse necesariamente como una revisión presencial u oral en sentido estricto, sino como la posibilidad efectiva de acceder al ejercicio, conocer los motivos de la calificación y, en su caso, formular una revisión o alegación por los canales establecidos.

Dicho esto, sí que podemos compartir que la diversidad de prácticas de feedback puede generar percepciones de asimetría entre asignaturas. Ésta es una cuestión que hay que seguir trabajando, no desde una homogeneización rígida de todas las asignaturas, como desde unos criterios comunes que ayuden a garantizar que el estudiantado disponga siempre de un retorno suficiente, útil y coherente con la actividad llevada a cabo. En este sentido, la formación del profesorado, la mejora de las rúbricas, la promoción del feedback formativo y la clarificación de los canales de revisión son importantes líneas de trabajo.

Recogemos la preocupación expresada y la consideramos pertinente en relación a la mejora de la experiencia de aprendizaje. Ahora bien, es necesario diferenciar esta preocupación —legítima— de una afirmación de incumplimiento normativo generalizado, que no compartimos. El estudiantado tiene acceso a sus ejercicios de evaluación continua, puede consultar las calificaciones y los retornos disponibles, puede pedir aclaraciones al profesorado y dispone de un procedimiento formal de revisión y alegación de la calificación final.

Plantillas de respuesta de las PECs

Otro punto que seguramente es más sencillo de "resolver" de lo que parece ser el del formato de las plantillas de respuesta.

Ya hemos pedido en varias reuniones que, como mínimo, estén formateadas en el idioma de la docencia de la asignatura, pero parece que sigue dependiendo de que el profesorado tome nota y tenga que hacerlo bien. De esta forma, es probable que el tema continúe sin resolverse durante bastante tiempo. Por eso queríamos plantear: ¿qué sería necesario para conseguir que cada plantilla esté en el idioma que corresponde?

Somos conscientes de que puede parecer una futilidad, pero, aparte de ser una molestia innecesaria, no hay ningún motivo para sufrirla y, precisamente por ser un detalle menor, su solución es extremadamente sencilla de aplicar.

El hecho de que pueda parecer una pequeñez resulta también bastante simbólico. Supongamos que sois conscientes de que, prácticamente en todo lo que reclamamos ante cualquier instancia de la UOC, recibimos un "NO". Precisamente en este tema no hemos recibido esta negativa, pero, a pesar de ser una cuestión menor, tiene toda la pinta que cuando acabe nuestro mandato deberemos decir que, como representantes del alumnado, no hemos tenido capacidad ni siquiera para cambiar el idioma de las plantillas.

Pero no es sólo el idioma el que molesta a las plantillas; es todo el formato en sí mismo. Se comenta que el problema es que están diseñadas como una tabla. No sabríamos asegurarlo, pero apostaríamos a que se pueda encontrar otro formato mucho más cómodo para el alumnado.

Respuesta de los Estudios. En el programa de Psicología, en abril de 2021, desde la Comisión de Titulación se decidió disponer de un modelo de plantilla para los enunciados de las PEC y también para las respuestas. Se pidió ayuda al eLinc, aportándoles algunos ejemplos que ya usábamos, y nos hicieron una propuesta que acabó de refinarse y trabajar en la Comisión de Titulación. Asimismo, esta iniciativa se compartió con la Subdirección de Docencia para que la hiciera extensiva a otros programas de los Estudios.

Se trata de plantillas abiertas sin formatos de respuesta cerrados.

En la última reunión de titulación se hizo énfasis desde la dirección de programa de que el profesorado utilizara estas plantillas, evitando formatos dentro de las mismas que dificultaran a los estudiantes en la respuesta y que pudieran ser leídas con los distintos procesadores de texto. Asimismo, se enfatizó la necesidad de tener el idioma especificado en el formato de la plantilla para cada entorno.

Diferencias notables de medias entre aulas

A veces surge la incomprensión por el hecho de que la media de la nota de un aula sea muy distinta a la de otra después de la realización de una PAC. Es algo que mucha gente no se explica y, como hecho inexplicable, genera malestar.

Por este motivo, queríamos preguntar si existe algún porcentaje de diferencia en la nota entre aulas que active algún tipo de revisión. Por ejemplo, si un aula tiene un promedio un 30% (o un 20 o un 40) inferior, quisiéramos saber si esto se revisa para analizar sus causas o para ver si ha habido algún error o "exceso de celo".

Si este indicador existe, ¿en qué porcentaje se considera relevante? ¿Y qué medidas se toman al respecto?

En caso de que no exista, y teniendo en cuenta la información que puede gestionarse actualmente, agradeceríamos que se considerase la posibilidad de aplicarlo.

Respuesta de los Estudios. Por lo que se refiere a las diferencias entre las medias de calificación de las diferentes aulas de una misma asignatura, entendemos perfectamente que esta cuestión pueda generar dudas entre el estudiantado. Cuando se constata que un aula obtiene una media sensiblemente menor que otra, es comprensible que aparezca la pregunta de si todas las aulas han sido evaluadas con los mismos criterios o puede haber diferencias en el grado de exigencia aplicado por el profesorado colaborador.

En primer lugar, cabe decir que el profesorado responsable de las asignaturas realiza un seguimiento de la evolución de las aulas y, por tanto, también de las calificaciones obtenidas en las actividades de evaluación continua. Este seguimiento forma parte de la coordinación docente ordinaria de la asignatura. Cuando existen varias aulas de una misma asignatura, el profesorado responsable vela por que los criterios de evaluación sean compartidos, por que las actividades se interpreten de manera coherente y por que las calificaciones respondan a los criterios establecidos en el enunciado, la rúbrica o la guía de evaluación correspondiente.

Ahora bien, también debe tenerse presente que una diferencia entre medias no implica necesariamente una disfunción en la evaluación. Existen varios motivos que pueden explicar que las medias de dos aulas no sean exactamente equivalentes. En primer lugar, la composición de cada aula puede ser distinta. Puede haber grupos con más estudiantes que siguen la evaluación continua con regularidad, grupos con más estudiantes que entregan las actividades de forma más ajustada a los requisitos, grupos con más abandonos o no entregas, o grupos donde una parte significativa del estudiantado no ha comprendido suficientemente el enunciado o no ha trabajado adecuadamente los materiales. Estos factores pueden tener un impacto relevante en la media global del aula.

También puede ocurrir que, en una actividad concreta, un aula haya tenido más dificultades con un determinado aspecto de la PAC: la comprensión de lo que se pide, el uso de los conceptos teóricos, la justificación argumentada, el análisis de un caso, la calidad de las fuentes empleadas o la adecuación formal del trabajo. En actividades de carácter cualitativo, reflexivo o competencial, estos elementos no siempre se traducen de forma mecánica en una nota, pudiendo generar diferencias entre grupos sin que ello implique necesariamente una aplicación desigual de los criterios.

Dicho esto, es evidente que no deberían producirse grandes diferencias entre aulas si la actividad, los criterios de evaluación y las condiciones de realización son comunes. Cuando aparecen diferencias especialmente significativas, es habitual que el profesorado responsable lo revise con el profesorado colaborador. Esta revisión puede consistir en

comparar la distribución de las calificaciones, contrastar los criterios aplicados, revisar algunos ejemplos de trabajos calificados en diferentes franjas de nota, analizar si ha habido interpretaciones distintas de la rúbrica o del enunciado, o valorar si es necesario realizar algún ajuste en los criterios de evaluación en actividades posteriores.

En algunos casos, esta revisión permite confirmar que la diferencia responde a la composición específica del grupo o a la calidad real de las entregas. En otros, puede servir para detectar que es necesario reforzar la coordinación entre los equipos docentes, precisar mejor los criterios de evaluación, esclarecer alguna parte de las PEC, revisar las rúbricas o compartir orientaciones adicionales con los equipos docentes para que la aplicación de los criterios sea más homogénea. También puede llevar a mejorar los enunciados o pautas de evaluación de cara a semestres posteriores.

Hay que tener en cuenta que muchas actividades del grado no evalúan sólo respuestas cerradas o resultados objetivables, sino competencias complejas: capacidad de análisis, articulación conceptual, comprensión de los materiales, calidad de la argumentación, uso de referencias, adecuación al caso o situación planteados, reflexión crítica, coherencia de las propuestas de intervención. En este tipo de actividades, los criterios de evaluación pueden explicitarse mediante rúbricas y pautas, pero difícilmente se pueden reducir a una medida completamente automática u objetivable. Siempre hay una parte de juicio docente, que es necesario coordinar y fundamentar, pero que no se puede sustituir del todo por un indicador estadístico.

Podemos decir que sí hay seguimiento por parte del profesorado responsable, pero no necesariamente a partir de un porcentaje único y universal que active automáticamente una revisión. El seguimiento se realiza atendiendo a varios indicadores: las medias de las aulas, la distribución de las calificaciones, el porcentaje de no entregas, la comparación con semestres anteriores, las posibles incidencias detectadas por el profesorado colaborador y las consultas o reclamaciones que pueda formular el estudiantado.

Protocolo de mínimos por las acusaciones de plagio

Este tema surgió en la reunión con los decanos, pero creemos que vale la pena reiterarlo. Consideramos que, aun sabiendo que no se aprobarán la mayoría de medidas que propusimos para un protocolo de plagios, al menos deberían cumplirse dos puntos: presentar las evidencias en la primera comunicación y permitir las alegaciones del alumnado.

Dicho así, puede parecer que es evidente que esto ya se hace, pero nos siguen llegando casos en los que no es así.

Por otro lado, nos llegan también casos de suspensos por plagio basados más en especulaciones que en evidencias claras. Creemos que deberíamos tener un debate sobre los límites al respecto, ya que el hecho de que no estén claros perjudica al alumnado, que

nunca tiene la última palabra. Estamos convencidos de que podemos llegar a puntos de entendimiento.

Respuesta de los Estudios. En cuanto a la cuestión del plagio, entendemos la preocupación que plantea y compartimos que se trata de un ámbito especialmente sensible, tanto por las consecuencias académicas que puede tener para el estudiantado como por la necesidad de preservar la integridad del proceso de evaluación. Precisamente por eso, es importante que cualquier actuación en este terreno se realice con rigor, prudencia y de acuerdo con el procedimiento establecido.

En este sentido, la Universidad dispone de un protocolo para abordar las situaciones en las que se detectan indicios de plagio o de uso indebido de fuentes, materiales o herramientas no autorizadas. Este protocolo es el que aplicamos. Cuando se tiene constancia de que se ha producido una conducta de este tipo, la comunicación al estudiante debe ir acompañada de las evidencias que fundamentan la decisión. Estas evidencias pueden provenir de diferentes fuentes: el informe generado por el software de detección de similitudes que utiliza la UOC —actualmente Turnitin, y anteriormente Ouriginal—, la comparación directa con las fuentes originales, la identificación de fragmentos no citados correctamente, la detección de una coincidencia sustancial con trabajos de otros estudiantes o de otros se ha respetado la autoría propia del trabajo presentado.

Ahora bien, conviene precisar que el informe del software no decide por sí solo si existe plagio. Este tipo de herramientas ofrecen indicadores de similitud textual, pero estos indicadores siempre deben interpretarse académicamente. Un porcentaje de coincidencia elevado puede tener explicaciones diversas —citaciones correctas, bibliografía, enunciados, expresiones técnicas compartidas o fragmentos debidamente referenciados— y, de igual modo, un porcentaje no especialmente elevado puede esconder un uso indebido si las coincidencias afectan a partes sustanciales del trabajo o si se han parafraseado fuentes sin reconocimiento suficiente. Por tanto, la herramienta ayuda a detectar indicios, pero no sustituye el criterio docente.

Cuando hablamos del criterio del profesorado, no nos referimos a una impresión subjetiva o a una intuición sin fundamento. Nos referimos al juicio académico y profesional del profesorado que conoce la actividad, los materiales de la asignatura, el nivel esperado del estudiantado, las competencias que se evalúan y los criterios de corrección de las actividades. Este criterio permite valorar aspectos que una herramienta automática no puede resolver por sí sola: si el uso de una fuente está debidamente citado o no, si la dependencia de un texto externo es excesiva, si el trabajo presenta una autoría propia suficiente, si existe una apropiación de ideas o de estructura argumental sin reconocimiento, si se han incorporado fragmentos ajenos como si fueran propio coherencia incompatibles con lo que se espera que haga el estudiante.

Este criterio docente es también necesario en los casos vinculados al uso inadecuado de herramientas de inteligencia artificial generativa. Como sabe, la detección automática de este tipo de usos presenta limitaciones importantes y no puede convertirse, por sí sola, en una prueba concluyente. Por eso, cuando se valora una posible autoría no acreditada, no es suficiente con una sospecha genérica. Hay que considerar indicios concretos: falta de correspondencia entre el texto entregado y las consignas de la actividad, ausencia de trabajo con los materiales de la asignatura, respuestas excesivamente genéricas, inconsistencias conceptuales, errores impropios, cambios repentinos de estilo, imposibilidad de explicar oralmente el contenido del trabajo u otros elementos.

Es cierto que una sospecha no es suficiente. Cuando se comunica una incidencia por plagio o por falta de autoría propia, es necesario que haya elementos concretos que la fundamenten y que estos elementos sean comunicados al estudiante. También es necesario que el estudiante pueda dar las explicaciones que considere pertinentes, pero estas explicaciones no siempre se dan. A menudo, se limitan a responder que no han cometido plagio, sin aportar información que pueda esclarecer el origen de los fragmentos coincidentes, el uso de fuentes, el proceso de elaboración del trabajo o cualquier otro aspecto relevante. El procedimiento, por tanto, no debería entenderse como una decisión automática y cerrada, sino como una actuación fundamentada en evidencias y sometida a contraste cuando el estudiante formula alegaciones.

Además, en caso de duda, se insta al estudiante a mantener una entrevista de contraste con el profesorado. Esto se hace constar en los planes docentes de todas las asignaturas. Esta entrevista no tiene una función sancionadora por sí misma, sino esclarecedora. Permite verificar si el estudiante puede explicar el contenido del trabajo, justificar las decisiones tomadas, identificar las fuentes utilizadas, exponer el proceso de elaboración de la actividad y mostrar un dominio suficiente de los conceptos que supuestamente ha trabajado. La entrevista de contraste es una estrategia que, en último término, preserva la responsabilidad del profesorado y de la Universidad a la hora de garantizar la autenticidad de los trabajos, la equidad entre estudiantes y la validez de la evaluación. Cualquier decisión adoptada por el profesorado a la hora de valorar un plagio no responde a un criterio arbitrario, sino a una valoración académica fundamentada en los criterios de la actividad, en el conocimiento del proceso de aprendizaje y en los elementos concretos disponibles en cada caso.

Uso del IA en el aprendizaje

No descubrimos nada nuevo a nadie si decimos que la IA, si no lo es ya, pronto será una herramienta básica en casi cualquier profesión. En psicología, por ejemplo, ya ocurre y ya se pregunta a los pacientes si consensúan que su caso sea asistido por la IA.

Teniendo en cuenta que esto ya es una realidad, se hace difícil comprender el trato que se le da a la IA en las asignaturas (o en la mayoría, al menos). En vez de prohibir su uso, deberíamos aprender a trabajar y integrarla; pero, aparentemente, no es éste el camino

elegido, a pesar de la pretensión de modernidad y adaptabilidad de la UOC y de que ChatGPT surgió hace ya tres años y medio. Son incontables las charlas o seminarios que se han realizado en el entorno UOC hablando de los usos de la IA, los retos de la IA en la enseñanza, etc., pero cuesta ver que todo esto se esté aplicando. Parece que el reto de la IA en la UOC tiene más que ver con la sostenibilidad de la misma universidad que con su integración en el aprendizaje (aunque sí vemos cómo el profesorado lo utiliza).

Por eso, querríamos preguntar si existe algún plan al respecto, aparte de criminalizar su uso. Si se está implementando, o se piensa realizar próximamente, un enfoque diferente para integrarla en las asignaturas. Sería muy interesante.

Además, se nos sigue pidiendo que hagamos trabajos en grupo, grabemos vídeos o hagamos podcasts que, supuestamente, sirven para desarrollar ciertas competencias (además de evitar que la IA trabaje por nosotros, entendemos), pero no parece que todavía se haya previsto que la competencia del manejo de la IA será totalmente básica.

O quizás sí, por eso queremos hacer esta consulta y, a la vez, petición.

Respuesta de los Estudios. Por lo que respecta a la cuestión del uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje, compartimos que se trata de un debate muy relevante y plenamente abierto. La irrupción de las herramientas de IA generativa ha modificado de forma importante las condiciones en las que se produce, se escribe, se busca información, se resuelven tareas y se generan contenidos. Por tanto, es evidente que la universidad no puede ignorar esta transformación, ni puede limitarse a una posición puramente reactiva o prohibicionista.

De hecho, la UOC ha incorporado ya el uso de las herramientas de IA como una cuestión vinculada a las competencias transversales de las titulaciones. La Universidad entiende que saber relacionarse críticamente con estas herramientas formará parte, en muchos ámbitos, de las competencias del profesional del futuro. Esto incluye saber formular buenas preguntas, contrastar resultados, identificar errores, entender los límites de los sistemas automatizados, valorar sus riesgos éticos (pero también los políticos, medioambientales, económicos, geoestratégicos, etc.) y decidir cuándo su uso es pertinente y cuándo no lo es. Precisamente porque se trata de una competencia relevante, no puede abordarse de forma indiscriminada. Integrar la IA en el aprendizaje no significa permitir su uso en cualquier actividad, en cualquier momento y para cualquier finalidad. Quiere decir especificar claramente qué usos son admisibles, cuáles no lo son, en qué condiciones se pueden utilizar estas herramientas y cómo debe declararse este uso. Por este motivo, en los planes docentes o en los enunciados de las PEC se indica, cada vez con mayor precisión, si el uso de herramientas de IA está permitido, limitado o no autorizado para una actividad concreta.

Esta distinción es importante. Puede haber actividades en las que el uso de la IA sea adecuado porque el objetivo es, precisamente, aprender a hacer un uso crítico: comparar respuestas, detectar sesgos, revisar la calidad de un texto generado, analizar las limitaciones de una herramienta, explorar diferentes formulaciones de un problema o reflexionar sobre las implicaciones profesionales y éticas de su utilización. Pero también

existen actividades en las que el objetivo es que el estudiante ponga en juego aprendizajes propios que no pueden ser sustituidos por una herramienta automatizada: comprender un concepto, elaborar una argumentación, analizar un caso, articular una posición profesional, justificar una decisión educativa, psicológica, etc. o demostrar que ha adquirido determinadas competencias básicas de la titulación.

En este segundo tipo de actividades, permitir que la IA genere el núcleo de la respuesta podría desvirtuar por completo el sentido de la evaluación. No se trata de "criminalizar" la herramienta, sino de preservar el valor formativo de la actividad. Una máquina puede ayudar a redactar, ordenar ideas o generar una primera aproximación a un tema, pero no puede sustituir al proceso de apropiación conceptual, de lectura, de reflexión, de elaboración personal y de posicionamiento profesional que el estudiante debe desarrollar a lo largo del grado.

También hay que diferenciar el uso que puede hacer el profesorado de la IA del uso que puede hacer el estudiantado en una actividad evaluable. El profesorado puede utilizar herramientas digitales o de IA como soporte para determinadas tareas docentes, siempre bajo su responsabilidad académica y profesional. Pero esto no equivale a decir que el estudiante pueda delegar en una herramienta la realización de una actividad pensada para acreditar sus propios aprendizajes. En una actividad de evaluación, lo que debe valorarse es el trabajo del estudiante, no la capacidad de una herramienta para producir la tarea que, justamente, se le ha encargado al estudiante.

Además, es necesario matizar una idea que a menudo aparece en este debate: aprender a utilizar herramientas de IA es importante, pero no es una competencia que pueda sustituir a todas las demás. Muchas de estas herramientas están diseñadas, precisamente, para que la experiencia de usuario sea sencilla y accesible. El reto no es sólo "saber utilizar" una herramienta, sino saber qué se le puede pedir, qué no se le debería pedir, cómo interpretar sus respuestas, cómo detectar sus errores, cómo evitar dependencias acríticas y cómo situar su uso dentro de un marco profesional, ético y epistemológico adecuado.

Esto es especialmente importante en ámbitos como la psicología, la educación o la intervención social. Es cierto que en algunos contextos profesionales ya se están empezando a utilizar herramientas de IA para apoyar determinadas tareas. Pero también es cierto que no existe una posición profesional unánime sobre esta cuestión. Hay profesionales que ven estas herramientas como un soporte potencial; otros, en cambio, subrayan sus riesgos y consideran que su incorporación puede empobrecer, desresponsabilizar o incluso desvirtuar dimensiones esenciales de la relación educativa, social o terapéutica. Estas posiciones críticas no pueden ser descartadas como resistencias al cambio. En algunos casos, pueden estar señalando problemas muy relevantes: la confidencialidad, la protección de datos, la responsabilidad profesional, la calidad del vínculo, la reducción de la complejidad de los casos, la dependencia tecnológica o la sustitución del juicio profesional por respuestas automatizadas. La Universidad, pues, no

puede transmitir un mensaje simplista según el cual la IA debe incorporarse siempre porque “ya forma parte del futuro profesional”. Lo que hace falta es formar al estudiantado para que pueda situarse críticamente ante estas herramientas. Y esto implica, en algunos casos, aprender a utilizarlas; en otros, aprender a limitar su uso; y, en otros, comprender por qué no es pertinente utilizarlas en determinadas situaciones.

En cuanto a la presencia de trabajos en grupo, vídeos, podcasts u otros formatos de actividad, no deberían interpretarse sólo como una respuesta defensiva ante la IA. Evidentemente, la transformación tecnológica obliga a repensar los formatos de evaluación, pero estos también responden a objetivos competenciales propios: expresión oral, capacidad de síntesis, trabajo colaborativo, comunicación profesional, planificación de una intervención, argumentación pública, capacidad de trasladar conocimientos a situaciones aplicadas, etc. Estas competencias siguen siendo importantes y no quedan anuladas por el hecho de que existan herramientas de IA generativa.

Dicho esto, el criterio que se está consolidando es que cada actividad debe indicar con claridad qué uso puede hacerse de las herramientas de IA. Cuando el uso esté permitido, deberá explicitarse en qué condiciones: por ejemplo, si se puede utilizar para generar ideas iniciales, revisar el estilo, traducir fragmentos, contrastar argumentos, estructurar un esquema o explorar ejemplos. También habrá que indicar si este uso debe declararse y de qué manera. Cuando el uso no esté permitido, también será necesario justificarlo desde el sentido formativo de la actividad: porque se quiere evaluar la comprensión propia, la capacidad de análisis, la elaboración personal o la consecución de una competencia que no puede ser delegada en una herramienta. Así pues, la respuesta no debe ser ni la de una prohibición generalizada ni la de una aceptación acrítica. La respuesta debe ser una regulación clara, ubicada y pedagógicamente coherente. El uso de la IA puede formar parte del aprendizaje universitario, pero no puede sustituir al aprendizaje universitario. Esa diferencia es fundamental. Ante la duda, lo mejor es la prudencia.

Aprovechamos que ha planteado esta cuestión, de la que podemos seguir hablando, para compartir con vosotros el mensaje que, por ejemplo, el profesor Jordi Solé Blanch, director del grado en Educación Social, ha colgado recientemente en las aulas de la asignatura Ética aplicada a la educación social al comprobar que, para la realización de una de las PAC de la asignatura, en la cual y la intervención que debería llevarse a cabo, muchos estudiantes utilizaron las herramientas de IA. Creemos que este mensaje interpela directamente a los estudiantes a la hora de preguntarse qué esperan de su formación y si pueden hacerse cargo o no de una ética de las consecuencias:

A propósito del uso de herramientas de IA generativa para la realización de las PAC

Estimados/as,

Soy Jordi Solé, profesor responsable de esta asignatura y director del grado. Una vez que ha entregado la segunda PAC y el profesorado de las diferentes aulas ha empezado a corregir sus trabajos, me veo obligado a hacerle una breve reflexión sobre el uso que algunos/as de ustedes está haciendo de las herramientas de IA generativa para la realización de las actividades. Desgraciadamente, es un mensaje que debo hacer cada semestre en diferentes asignaturas, así que quizás algunos de vosotros, con las variaciones pertinentes, ya lo han leído. Me dirijo sobre todo a aquellas personas que está haciendo un uso inadecuado de estas herramientas, es decir, un uso académicamente fraudulento, tipificado como una conducta de plagio de acuerdo con la Normativa Académica.

Llevamos cuatro cursos marcados por la aparición de diversas herramientas de IA generativa (IAG). En términos educativos, ha supuesto un verdadero punto de inflexión. Quienes hayan cursado la asignatura de Competencias TIC aplicadas a la educación social han tenido la oportunidad de reflexionar sobre esta cuestión, a la vez que han podido conocer diversas herramientas y sus aplicaciones en el campo de la educación. Nos encontramos ante un avance tecnológico que marcará una época en todo tipo de ámbitos. Aquí nos ocuparemos de sus efectos pedagógicos.

El debate en la UOC está abierto. Lo es por muchos motivos. De hecho, la universidad plantea la necesidad de integrar la IAG como una competencia del “profesional del futuro” en contextos reales de trabajo, pero, al mismo tiempo, es muy consciente de que, detrás de esta decisión, es necesario llevar a cabo una reflexión ética para identificar las implicaciones sociales y legales del uso de la IA, establecer los criterios de adecuación pedagógica (entender al estudiante como el pensamiento; en las actividades de aprendizaje) y adoptar los mecanismos que permitan preservar la integridad académica y la garantía de la autoría mediante la aplicación de estrategias de evaluación que aseguren la identidad y acreditación de competencias. De alguna forma, el abordaje que hacemos de estas herramientas delimitará la evolución del modelo formativo de la universidad, que, como sabéis, se basa en la actividad del estudiante y en la evaluación continua.

Las cuestiones que plantea la irrupción de las herramientas de IAG no es un problema exclusivo de la UOC por el hecho de ser una universidad online. Lo es de todo el sistema universitario, que puede ver cuestionado el valor del aprendizaje y la evaluación si no se garantiza la autoría real de los trabajos presentados por los estudiantes. Hoy, el estudiante que quiere realizar trampas lo tiene más fácil que nunca. Bien, ni siquiera debe molestarse en cortar y pegar textos de fuentes obtenidas por internet, una de las derivas clásicas y más perniciosas del uso indiscriminado de las tecnologías. Las herramientas de IAG pueden resolver con bastante acierto muchas de las actividades que se le propondrán a lo largo del grado. Puede colgar directamente los enunciados y los recursos de aprendizaje a estas herramientas y obtendrá textos medianamente coherentes y bien estructurados capaces de responder a lo que se le pide. En la mayoría de los casos, si no ha habido un trabajo de interacción más o menos productivo (entendiendo la interacción como una conversación con un chatbot que ofrece respuestas plausibles que no comprende), serán textos formalmente correctos, pero sin alma, estandarizados y, sobre todo, vacíos. Vacíos porque muchos trabajos no dicen nada, pero, sobre todo, y es eso lo que debería preocuparte, vacíos del proceso de

aprendizaje que da sentido a su formación. Sé que todo esto es mucho más complejo. Los estudiantes aplicados utilizan la IAG para estudiar con mayor eficacia y complementar su aprendizaje, además, estas herramientas ofrecen la oportunidad de contar con soportes muy valiosos para atender las necesidades de las personas con discapacidad. Nos encontramos ante una tecnología que puede utilizarse para diversas finalidades. La cuestión es que ahora es posible simular muchos procesos de la formación académica y obtener resultados convincentes sin necesidad de cultivar el propio intelecto.

Detectar un texto escrito por una IA generativa es relativamente fácil. No necesitamos disponer de softwares especializados para identificarlo. Los utilizamos, por supuesto, pero para corroborar lo que ya intuimos por nosotros mismos, de acuerdo con nuestra experiencia, el conocimiento que tenemos de la materia que impartimos, nuestro criterio académico y el hecho de que, por generación espontánea, si comparamos los trabajos que se presentan ahora con los de hace unos pocos semestres, el grueso de los estudiantes de la UOC han aprendido; sin olvidar el estado de alerta que hemos tenido que desarrollar después de encontrarnos con todo tipo de comportamientos fraudulentos a lo largo de nuestra trayectoria docente. Pensar que no sabemos identificar un texto escrito con IAG es una forma de menospreciarnos. Evolucionan los medios, pero las intenciones perduran, sobre todo porque cada uno hace lo que puede adaptarse a los requisitos de un sistema que, en último término, actúa como un mecanismo de selección y certificación de títulos. Así pues, podemos entender las razones que llevan a alguien a querer engañar. Hay prisa por obtener el título universitario para ver si se amplían las oportunidades laborales y las posibilidades de proyección profesional, el mismo sistema de evaluación se ha convertido en una demanda permanente de evidencias y productividad académica sin fin, que obligan a cumplir plazos ya asumir volúmenes de trabajo, a menudo desmesurados sí, a la vez, hay que conciliar los estudios con toda atención cuelgan siempre de un hilo o que obligan a realizar todo tipo de equilibrios. Somos muy conscientes de ello, pero estas justificaciones no eliminan la responsabilidad individual de quien decide recurrir a prácticas fraudulentas para obtener mejores resultados académicos.

Algunos/as de usted recibirán un correo para informarles que hemos detectado que ha cometido plagio en la elaboración de sus trabajos. Las PEC de estas personas serán calificadas con una D=0. Se enviará este correo a las personas que han presentado los trabajos con las pruebas más evidentes, conscientes de que no han sido las únicas que han utilizado herramientas de IA generativa. Aquel/a que se sienta injustamente acusado de haber cometido una conducta que no reconoce, se le pedirá la realización de una entrevista de contraste, tal y como se recoge en el plan docente de la asignatura. Se enviará también un correo a las personas que cometieron los plagios clásicos: copiar el trabajo de otro estudiante, utilizar fuentes externas o estrechas de Internet sin citar la referencia bibliográfica, etc.

Más allá de estos casos, hay muchas otras personas que, como decía, han utilizado herramientas de IA. Se han utilizado, por ejemplo, para resumir los textos de referencia, desarrollar las ideas básicas del trabajo, corregir las redacciones, etc. No se sorprenda a algunas de estas personas si se le ha suspendido su trabajo, a pesar de haber entregado textos formalmente correctos y aparentemente sólidos. Suspendarán, sobre

todo, aquellas personas que, en su trabajo, no han entendido nada a propósito de las acciones protectoras y perfectas. No lo han entendido ellas, ni las herramientas de IAG que han utilizado. Otros suspenderán por no alcanzar los criterios mínimos de evaluación, o no han seguido las instrucciones que se han ido colgando en el tablero del aula. No es extraño que ocurra esto. Más del 30% de los estudiantes de todas las aulas no leen estos mensajes. Tampoco leen los planes docentes de las asignaturas ni revisan las correcciones y comentarios que se les hacen en las PAC desde el Speedgrader. ¿Para qué, si lo único que importa es saber si se ha aprobado o no?

Ésta es la situación con la que nos estamos encontrando, a pesar de haberles advertido sobre esta cuestión al inicio del semestre en el mensaje de bienvenida. Nos encontramos en todas las asignaturas cada semestre, pero no deja de ser un poco raro que corra este riesgo, entre otras cosas, porque el que ahora delegue en la IAG, no lo podrá delegar el día de la prueba final (PF). Es importante que adquiera los contenidos de la asignatura ahora, que aprenda a identificar los dilemas éticos que plantea una situación y los valores en conflicto por usted mismo, que entienda la lógica de las acciones coercitivas, los requisitos que deben cumplir y los diferentes niveles de aplicación. Si no aprende ahora estas cuestiones, difícilmente analizará correctamente el caso que se le presente en la PF. Y sí, se puede suspender la asignatura si no se aprueba la PF a pesar de haber superado la evaluación continua.

Las personas que cursan esta asignatura ya han superado 120 créditos. Aun así, permítanme una breve reflexión. El modelo educativo de la UOC se basa en la participación activa del estudiante a partir de una serie de recursos y materiales de estudio que se adaptan a los estilos de aprendizaje de cada uno. La base del modelo, tal y como he dicho antes, se sostiene en la evaluación continua y formativa. Para evaluar sus aprendizajes, utilizamos diferentes instrumentos de evaluación. Uno de los principales instrumentos es el trabajo escrito. Escribir es una forma de aprender, una acción que nos ayuda a pensar, una competencia básica y compleja que se adquiere con hábito y disciplina. También le pedimos exposiciones orales para desarrollar habilidades comunicativas que son imprescindibles para el ejercicio profesional, pero la escritura tiene un papel central en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Es mediante la escritura que aprendemos a ordenar ideas, argumentar con rigor, plantear preguntas significativas y establecer conexiones entre conceptos. Cuando recurrimos al uso de herramientas de IA generativa para delegar estas tareas, perdemos la oportunidad de desarrollar y consolidar estas habilidades. El proceso de elaboración de un trabajo escrito o una exposición oral no es sólo una formalidad para obtener una nota. Es un ejercicio que le ayuda a interiorizar conceptos, reflexionar críticamente y conectar los contenidos académicos con su realidad personal y profesional. Si esta etapa de aprendizaje se ve sustituida por una respuesta automatizada, se interrumpe un proceso esencial de crecimiento intelectual y humano. Además, no siempre podrá disponer de este tipo de respuestas inmediatas en sus contextos de trabajo. En una reunión de equipo o con otros profesionales, aunque lleve el móvil en el bolsillo, no podrá interrumpir la conversación para preguntarle al ChatGPT qué decisión habría que tomar en torno a un caso. Son momentos en los que tendrá que poner a prueba sus conocimientos, su capacidad de análisis, su habilidad discursiva, etc. Es desalentador asistir a reuniones de trabajo en las que los compañeros y compañeras apenas son capaces de hilvanar una idea con sentido, un discurso

mínimamente inteligible, algo más que un simple argumento cargado de prejuicios y lugares comunes, y eso en caso de que sean capaces de emitir dos frases seguidas. En demasiadas ocasiones, sólo se escuchan monosílabos o titubeos ofensivos, y digo ofensivos, porque en este tipo de reuniones se toman decisiones que afectan a la vida de terceros, y es a ellos a quienes nos debemos. La comunicación en este tipo de espacios exige algo más que un emoticono o un selfie.

Os ha tocado formaros en una época en la que Internet hace circular todo tipo de información. Bien, el 90% de lo que circula es pornografía y cantidades ingentes de desecho comunicativo, incluyendo, por supuesto, nuestras stories. La escritura de hoy en día, también la académica, se ha visto afectada por la propia dinámica de la red, en la que predomina el collage y el hipertexto. Recortar información de aquí y de allá -una actividad que ahora ni siquiera hace falta que hagamos nosotros- no es escribir. Escribir es algo más, supone una implicación personal, es fruto de una actividad cognitiva, incluso corporal, que requiere estructura, organización, relectura, reflexión, etc. Escribir tiene efectos subjetivos, y uno de ellos es el aprendizaje. ¿Qué sucede cuando alguien decide que, en lugar de escribir por sí mismo sus trabajos, lo delegará a una herramienta de IA generativa? ¿Qué deja de aprender cuando no ejerce por sí mismo la escritura y se contagia a una máquina para que le sustituya? Si esto sucede en un contexto formativo, ¿cómo se puede dar cuenta de la consecución de los contenidos básicos de una materia o el desarrollo de unas competencias que deben permitirle aplicar los conocimientos en situaciones profesionales futuras? Si alguien decide cursar un grado en la universidad, más allá de hacerlo para obtener un título que le acreditará para el ejercicio de una profesión, ¿no lo hace porque tiene un deseo de aprender? ¿Cómo se alimenta ese deseo? ¿No requiere cierto esfuerzo personal? ¿Qué cedemos a una aplicación digital, un bote o un algoritmo cuando dejamos de realizar este esfuerzo? ¿Qué dejamos de aprender cuando buscamos atajos para lograr unos resultados inmediatos (por ejemplo, resolver una PEC) sin tener en cuenta sus efectos a largo plazo? Son tantas las preguntas que podemos hacernos.

No quiero alargarme. No nos oponemos a que utilice herramientas de IA generativa, aunque sólo acabamos contribuyendo a alimentar las plataformas de unas corporaciones que están colonizando todos los ámbitos de nuestra vida y que sacan un gran provecho de nuestro trabajo gratuito, sin olvidar su impacto geopolítico y medioambiental. De hecho, en algunas asignaturas (y quizás, más adelante, en esta misma asignatura) se le pedirá que las utilice, entre otras cosas, porque su uso se ha integrado plenamente en el mundo profesional. Sin duda, no todo el mundo lo ha hecho de la mejor forma. Hay usos fascinantes, mientras otros hacen pasar bastante vergüenza. Ya sabéis que cualquier despropósito tiene margen de empeoramiento. Si la IAG se utiliza como consultorio sentimental, decidir el momento de un divorcio (y la fiesta de celebración) o para preguntarle cualquier nimiedad (para rebozar un corte de pechuga de pollo, ¿hay que pasarlo primero por el huevo batido o por el pan rallado?), los usos en el mundo profesional pueden ser tanto o más perspicaces, si no fuera porque, en nuestro ámbito, los procesos de digitalización se usan sobre todo para automatizar la desigualdad. Sin embargo, éste es otro debate.

Llegados a este punto, y mientras el plan docente de la asignatura o el enunciado de las PEC no diga lo contrario, quien utilice herramientas de IAG para escribir las PAC está

cometiendo una conducta de plagio, siendo el plagio una práctica fraudulenta. No sólo supone un desprestigio para la persona que lo comete, sino también por la institución que lo permite. El plagio, por tanto, afecta directamente a la persona que lo realiza, pero también al resto de compañeros y compañeras que se están formando en la misma institución, así como al resto de personas que trabajan en ella; entre ellas, nosotros, sus profesores y profesoras. Supongo que sois conscientes de que, con esta conducta, nos pierdan el respeto. Al mismo tiempo, nos hizo perder el tiempo y nuestro deseo por la enseñanza. Pero no quiero hablar de nosotros. Piense, por ejemplo, hasta qué punto el valor y el prestigio institucional de la UOC depende, entre otras cosas, de cuestiones tan delicadas como ésta. Estamos hablando, en último término, del valor de sus títulos, más allá de la consideración que tengan después en el mercado de trabajo, que es un campo de batalla que no podemos controlar desde la universidad, aun haciendo lo posible para combatir las dinámicas de precarización de los servicios públicos. La credibilidad de la universidad está ligada a la calidad e integridad de sus procesos académicos, así como a su capacidad de formar a personas competentes y éticamente responsables. Hay quien se vanagloria de cursar seis asignaturas en el semestre “porque es muy fácil colar trabajos en la UOC utilizando el ChatGPT”. No sé si es algo de lo que enorgullecerse.

Lamento tener que escribir un mensaje como éste, en serio. Lo siento también por las personas que mantienen, en todo momento, un comportamiento honesto y comprometido con el estudio, independientemente de las notas que obtengan. De hecho, muchas de estas personas se ven perjudicadas por quienes cometen conductas fraudulentas. Sin embargo, entenderá que la situación es lo suficientemente importante para tener que dirigirme a todo el mundo. No hace falta que le diga que este tipo de comportamientos nos obligan a adoptar un rol muy desagradecido. No sois suficientemente conscientes del lugar en el que nos coloca. Buscar y sancionar conductas de plagio es agotador. Nos desvía de tareas más interesantes y bastante más valiosas, como la posibilidad de realizar una buena evaluación formativa de sus trabajos. Todos salimos perdiendo. Mientras tanto, nos obliga también a tener que reformular, semestre tras semestre, las actividades que le proponemos, pero a nadie se le escapa que esto tiene un límite. Nosotros diseñamos las asignaturas y el plan de aprendizaje de acuerdo con la materia a impartir y las preguntas o problemas que nos parecen relevantes para introducirse en las diferentes disciplinas que conforman el campo del saber de la educación social. No lo haremos en función del riesgo de que las actividades puedan ser resueltas por una IAG. Si utiliza estas herramientas para sustituir una tarea que debe realizar por usted mismo, más allá de la sanción que pueda recibir en caso de que lo detectemos, piense en serio el favor o perjuicio que se haga, pero también el favor o perjuicio que haga a sus compañeros y compañeras, al profesorado que confía en su honestidad, ya la institución que certifica.

Como puede ver, sólo nos queda apelar a la responsabilidad de cada uno ya una ética de las consecuencias. Vivimos una época salvaje y mezquina. Apelar a una ética de las consecuencias no deja de ser una forma de resistencia. La decisión es suya.

Cordialmente,

Sobre los criterios de suspenso por plagio

Vamos recibiendo casos de compañeras y compañeros que reportan haber sido suspendidos con una D por supuesto uso de la IA en sus trabajos, recibiendo justificaciones poco concretas.

Una de estas justificaciones es la que la PAC tiene una estructura "demasiado organizada", o que se repite demasiado alguna expresión, algo que aparentemente es bastante humano. Lo cierto es que nos preocupa la aparente falta de concreción o de consistencia de algunos criterios que nos han llegado. También se ha pasado de penalizar las faltas de ortografía a penalizar la ausencia de éstas o la redacción "demasiado" correcta, lo que muchos interpretan como que se está premiando el hecho de rebajar el nivel de la redacción.

Todo esto se suma a que nos siguen reportando casos en los que los alumnos son suspendidos sin que hayan podido ver las evidencias del plagio o pudiendo hacerlo cuando ya es muy tarde. El último caso que nos ha llegado parece que se remitirá a las instituciones; veremos cómo termina.

Quizás convendría detenernos un momento y que hablemos con calma a los actores implicados en estas situaciones. Es decir, el alumnado también.

Nos gustaría insistir (porque lo hemos dicho en varios foros en la universidad) que NO pretendemos defender la inocencia de nadie. No entramos a valorar si una estudiante ha plagiado realmente o no (a menos que pueda constatarse una injusticia muy evidente, claro) y, en términos generales, confiamos en que el profesorado no suspende a nadie a la ligera. No hay que convencernos de eso. Pero sí querríamos que se puedan asegurar, como ya hemos manifestado en otras ocasiones, que se den ciertas garantías mínimas para el alumnado en este proceso.

Por eso creemos que sería positivo si pudiéramos recibir algunas aclaraciones sobre los criterios que se están aplicando por considerar un caso de fraude académico por uso de la IA. Y consideramos también que sería bueno disponer de algún tipo de acreditación respecto al procedimiento seguido y validez de los criterios aplicados. Es posible que haya algún acuerdo o protocolo que no conocemos, que quizás están (esperamos) avalados por algún organismo, algún estudio o similares. En tal caso, nos sería de gran ayuda poder tener conocimiento para poder comprender los criterios empleados y poder confirmar al alumnado que, efectivamente, ante estas indicaciones, su suspenso está sólidamente justificado.

Respuesta de los estudios. Desde los Estudios nos gustaría poder contar con más información sobre lo detectado. ¿Ha estado en alguna titulación en concreto? Sería necesario contar con esa información para poder ser más concretos en la respuesta.

Reflexión sobre el diálogo institucional

Por último, nos gustaría plantear una pequeña reflexión. Normalmente, cuando el alumnado reclama algo, nos encontramos con unos interlocutores a la defensiva que condicionan el debate. No es que pase en ninguna instancia concreta de la UOC (más bien ocurre en todas), ni tampoco que ocurra siempre, pero es una tendencia habitual.

A menudo vemos que la actitud con la que se inicia el diálogo es más de predisposición a ofenderse ante algunas afirmaciones que a entender qué hay detrás de ellas. Ni siquiera cuando están sólidamente argumentadas.

Sin ir más lejos, en la reunión con los decanos del otro día, comentamos que había artículos de la normativa académica de la UOC que la propia universidad sabe que no va a cumplir, y parece que eso no gustó. Pero no es sólo que los hechos sean éstos, sino que en numerosas ocasiones se nos ha explicado asimismo por parte de las direcciones, el vicerrectorado y otros órganos.

Con esto no queremos volver a debatir este tema aquí ni señalar a nadie, sino sólo hacer entender que quizás estamos más informados de lo que parece en algunas cosas (digamos que sólo en algunas) y que, aunque sólo sea a veces, hay argumentos que avalan lo que decimos. Por eso, consideramos que sería recomendable leer este correo como una serie de propuestas constructivas y no sólo como una crítica al trabajo de nadie.

Somos conscientes de que los alumnos no somos "seres de luz" que tenemos la razón en todo, ni que comprendemos siempre la postura de nuestros interlocutores o que hablamos siempre con el tono más adecuado. Pero la diferencia recae en que, como hemos dicho antes, nosotros nunca tenemos la última palabra ni tomamos las decisiones que afectan al otro colectivo; al contrario, somos nosotros quienes "sufrimos" las consecuencias de unas decisiones en las que apenas podemos influir.

Respuesta de los Estudios. Como responsables de Estudios, nuestra voluntad es precisamente que el estudiante tenga la mejor experiencia de aprendizaje posible, un objetivo que sólo podemos alcanzar si mantenemos, al mismo tiempo, el rigor académico y la exigencia en las competencias que certificamos. Creemos que en esta Comisión siempre nos hemos mostrado abiertos a cualquier aportación constructiva, que esté enfocada a buscar soluciones que equilibren las necesidades del alumnado con la viabilidad académica y también con las limitaciones organizativas de la universidad.

En este sentido, nos gustaría que nuestros encuentros fueran espacios de confianza en los que nadie se sienta bajo sospecha ni a la defensiva, sino que podamos colaborar desde la comprensión mutua de nuestros roles.