Once tesis sobre la relación entre la (llamada) "investigación" y la docencia universitaria en las (también así habitualmente denominadas) "Ciencias" jurídicas

Ponencia Sesión de Teoría XXVI Seminario de Teoría y Método del Derecho Público (Universidad de Zaragoza, 29 de mayo de 2026)

Andrés Boix Palop
Universitat de València

Primera: La Universidad como institución no nace con la intención de combinar y retroalimentar docencia e investigación

A lo largo de los prácticamente mil años de historia de las instituciones que consideramos equivalentes y germen de las Universidades actuales éstas, como es inevitable, se han transformado notablemente, acompañando la evolución de las necesidades sociales, culturales y económicas de las sociedades en que han operado. Por esta razón, tiene probablemente poco o ningún sentido extraer ninguna conclusión que deba proyectarse sobre el presente y el futuro de la primigenia relación entre docencia e investigación que se daba en esas Universidades medievales. Lo que no es óbice para que pueda, en cambio, ser informativo dar cuenta sucinta del marco inicial en que se presentaba la misma, asumiendo con naturalidad que desde su génesis medieval hasta su configuración contemporánea, la institución ha transitado por una metamorfosis que refleja la concreta manera en que se han tratado de optimizar una serie de funciones que podía cumplir para esas sociedades, siempre adaptándose (como es lógico) a las exigencias de soberanía de los estados nacionales y sus diferentes objetivos y necesidades (Ramírez Chávez y Álvarez Morales, 2023). Estas necesidades, inicialmente, no ponían un excesivo acento en la investigación, por no decir ninguno, por lo que el origen de la actividad que ahora definiríamos como académica es esencialmente docente.

Suele decirse que ya en el siglo XIII, esta noción cristalizó en dos prototipos de gobernanza que sentaron las bases de dos formas de entender la organización (e incluso en términos modernos podría decirse que también la autonomía) académico-universitaria: la *Universitas Scholarium* (Bolonia), donde los usuarios, el gremio de estudiantes, ejercían el poder y contrataban a sus maestros, y la *Universitas Magistrorum* (París), en la que eran quienes tenían algo que enseñar los que detectaban cierta necesidad u oportunidad de mercado y en consecuencia ofrecían sus cursos y controlaban la organización, por lo que estaba regida por el estamento docente (Ruiz y López, 2019; Ramírez Chávez y Álvarez Morales, 2023). Estas dinámicas organizativas permiten a la Universidad reclamar un espacio de independencia frente a los poderes eclesiásticos y civiles, pero siempre en torno a la docencia, en la medida en que se trata de lo que tiene demanda (por parte de unos estudiantes que ven en los estudios de leyes, teología o medicina oportunidades para su desarrollo personal, social y económico) y de lo que empieza a conformarse una incipiente oferta. La investigación no aparece en estos estadios como relevante, más allá de la obviedad de que un buen docente haya de estar al tanto de las novedades de su campo que puedan resultar útiles a ese peculiar cuerpo de alumnos.

El tránsito hacia la modernidad de estas instituciones, marcado por la paulatina integración de las mismas en estructuras estatales más rígidas, convertidas no sólo en centros de enseñanza y de avance (siquiera sea por su contribución a su difusión) del

conocimiento, no altera en lo sustantivo este abierto desequilibrio en favor de la docencia. Que las Universidades pasen a ser también un instrumento de cohesión política al servicio del Estado las hace quizás menos dependientes de las exigencias de la demanda (que sigue siendo esencialmente formativa) de los posibles cuerpos del alumnado y más capaces de generar una oferta de universitarios con perfiles diferentes y que vayan más allá de sus funciones docentes, pero como los Estados modernos conciben estas necesidades de avance social y de mayor cohesión en clave de facilitar mejor y más uniforme formación, sin que el componente investigador o científico haga su aparición aún de forma relevante, la ecuación sigue quedando sustancialmente inalterada.

Es más, desde principios del siglo XIX, tras la Revolución Francesa y la posterior consolidación imperial de Bonaparte, se impone un giro pragmático que acrecienta la importancia de una docencia orientada a la práctica, que es la que interesa a estos Estados en proceso de fortalecerse, frente a un modelo más "divagativo". Giro pragmático que convierte a estas instituciones en piezas de un engranaje cada vez más para la estabilidad política y la creación de burocracias leales a las que se aspira a formar mejor. Este modelo se caracterizó por la postergación sistemática de la filosofía y la literatura (disciplinas percibidas como focos de crítica e inestabilidad), y por supuesto la teología, en favor de una formación profesionalista estricta donde aparecen las ingenierías y son cada vez más importantes las enseñanzas en medicina y farmacia (Ramírez Chávez y Álvarez Morales, 2023). El Estado asumió el control de estas enseñanzas para asegurar que los egresados fueran, ante todo, funcionarios públicos competentes. Como explica en relación a la dicotomía docencia-investigación Prelot (1963, *apud* Ramírez Chávez y Álvarez Morales, 2023), la universidad napoleónica no buscaba la producción de conocimiento original, sino la transmisión de saberes útiles para el mantenimiento y mejora del orden social. Esta visión profesionalista sacrificó inevitablemente la dimensión investigadora, o lo que pudiera haber de la misma en el modelo más divagativo previo, y tiene una enorme importancia, pues si bien no es el único modelo en Europa y resto del mundo occidental, esta reorientación estatalista y pragmática de la institución sí tiene una gran repercusión en el resto de Europa, empezando por España, donde el modelo se va copiando e imponiendo.

Es cierto, con todo, que con posterioridad y de alguna manera en pugna con el ideal francés e ilustrado asociado a las ideas de modernización podemos trazar una cierta reacción intelectual en el mundo germánico que daría lugar a lo que en ocasiones se ha llamado "idealismo universitario" pero que, más allá de discusiones retóricas, sí sintetiza la idea de una Universidad al servicio de las incipientes estructuras de Estado y de sus necesidades en otras coordenadas.

Segunda. El modelo humboldtiano de Universidad de investigación tiene gran parte de mito.

De nuevo, tiene poco sentido que nos adentremos en una excesivamente profunda reflexión sobre cómo de esencial era para Humboldt (y para el modelo universitario desarrollado a partir de sus tesis en Alemania a lo largo del siglo XIX) la relación entre docencia e investigación. Ni a efectos de justificar cómo ha de ser la relación entre estas actividades en la actualidad, ni para entender cuáles sus verdaderas sinergias o problemas y si tiene sentido en la actualidad, dos siglos después y en un contexto como el actual, completamente diferente, combinarlas de un modo u otro, la visión de ese momento es en el fondo la clave, dado que las coordenadas del momento no se asemejan en nada a las actuales. Pero parece que puede tener sentido, siquiera sea a efectos informativos, repasar mínimamente los elementos esenciales a partir de los cuales se ha construido la mitología sobre la conveniencia e incluso necesidad de que

en las instituciones de enseñanza superior se combine la docencia con la investigación más avanzada y puntera en cada uno de los campos del saber.

Así, suele señalarse que es de alguna manera la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 la que, en el marco de una respuesta romántica y nacionalista a la hegemonía francesa, altera las bases del modelo y se aleja de la apuesta pragmática francesa promoviendo la unidad del avance y la mejora en la ciencia (*Wissenschaft*) con la formación integral (*Bildung*) del individuo como tareas de la Universidad que se retroalimentarían y deberían conectarse para mejorarse mutuamente, por lo que tiene sentido que se lleven a cabo en una única institución y por las mismas personas. Suelen señalarse como pilares del modelo humboldtiano, en efecto:

- Libertad de enseñanza y aprendizaje (*Lehr- und Lernfreiheit*) que busca garantizar una absoluta autonomía para docentes y alumnado en la elección de métodos y contenidos, alejándolos de la influencia estatal, que por reacción con el control más directo del modelo francés se ve como perniciosa.
- Primacía de la ciencia entendida como algo puro y alejado de consideraciones pragmáticas, que aspira a un aprendizaje como un fin en sí mismo (*Bildung durch Wissenschaft*), ajeno a la utilidad profesional inmediata, de nuevo en parte como reacción al paradigma francés.
- Unidad de la docencia con la investigación a partir de la cual se considera que el conocimiento no es un producto nunca acabado, sino el fruto de un proceso de indagación colaborativa continuado.
- Consideración de la necesidad de una comprensión unitaria del conocimiento, que supone la ruptura de la jerarquía entre ciencias naturales y humanidades bajo el concepto de *Wissenschaft*, que las agruparía a todas, sin distinción.

Como puede verse, todas estas ideas conforman buena parte del credo actual de la ideologización culturalmente decantada de lo que es o ha de ser la Universidad actual, incluyendo las bases de la actual conexión, que se considera imprescindible, entre los quehaceres docentes e investigadores. Resulta, por ello, tentador, dejarse llevar por la narrativa tradicional que nos suele indicar a Humboldt como una figura nuclear que de alguna manera reinventa la idea de Universidad en un sentido realmente moderno y avanzado del que no seríamos sino lógicos e inevitables continuadores. No obstante, más allá del mito, la historiografía crítica contemporánea ha pasado a cuestionar esta narrativa. Para Ash (2006), el "mito de Humboldt" es, en gran medida, una tradición inventada a principios del siglo XX. Si bien Wilhelm von Humboldt fue reconocido en el siglo XIX primordialmente como un pionero de los estudios lingüísticos modernos; sus memorandos sobre reforma universitaria permanecieron inéditos y desconocidos para la mayoría de sus contemporáneos durante décadas (y todavía hoy, de su texto “Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin”, donde es cierto que aparecen las ideas de unidad de docencia e investigación, protección de la libertad académica y la necesidad de que desde la Universidad se busque la verdad, si bien precursor de la sistematización de estas nociones, se extraen más lecturas que consecuencias prácticas directas tuvo en su momento, pues el texto resurge en realidad cuando es empleado como fuente legitimadora de la construcción de una cierta “idea de Universidad” tiempo después). La elevación de su figura a la del creador intelectual del modelo de Universidad dedicada a la investigación es considerada ahora como una maniobra de la élite académica alemana para mitigar la crisis provocada por la masificación estudiantil (las Universidades alemanas pasan de 13.000 alumnos en 1850 a más de 64.000 antes de la Primera Guerra Mundial) y la fuga de la investigación hacia institutos externos (como la Sociedad Kaiser Wilhelm). Esta masificación generaba el temor a la creación de una suerte de “proletariado intelectual" (empleando la terminología que en esa época ya es común en otros ámbitos) donde el creciente número de académicos educados (provenientes, además, de ciertas elites sociales, pero quizás no siempre económicamente completamente desahogadas) pero

poco o nada empleables fuera de la Universidad podían amenazar la estabilidad del sistema (Ash, 2006) o, siendo si cabe más cínicos, generar cierta desafección y malestar en círculos socioeconómicos integrados a los que no convenía molestar en exceso. A nuestros efectos, esta revisión del éxito de público y crítica del modelo humboldtiano resulta interesante, porque no creo que sea imposible establecer paralelismos con dinámicas parecidas que se han producido recientemente ni que sea adecuado perder de vista, a efectos de analizar todas estas retóricas explicativas, los intereses y necesidades de las clases sociales que, como *insiders* clásicos, controlan la narrativa (y se benefician de ella) sobre lo que haya de ser la Universidad.

Con todo, es evidente que los postulados de Humboldt, por lo demás porque estas ideas no son sólo suyas, sino que forman parte de un caldo de cultivo más general en esa época, tienen consecuencias. Por ejemplo, la libertad académica humboldtiana encontró su ejecución más tangible en las reformas de Franz Exner y Hermann Bonitz en Austria de 1848-1850, con la abolición del "año preliminar" que elimina la función de la facultad de Filosofía como mera preparatoria de las facultades mayores, el reconocimiento de la libertad de elección de los estudiantes para seleccionar libremente cursos y profesores, la creación sistemática de seminarios, laboratorios y clínicas para anclar la docencia en la praxis investigativa y, muy importante a nuestros efectos, la institucionalización de la habilitación para promoverse el relevo académico con base no sólo en el conocimiento y supuesta capacidad para la transmisión docente sino también, en lo que es una novedad de gran relieve y con repercusiones que aún vivimos, en los méritos acreditados en el ámbito de la investigación (Mülhberger, 2024).

Tercera. La vía pragmática y con una visión profesionalizante de las instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos nos permite contemplar opciones de mejora de la docencia que pasan por una conexión con la realidad que no ha de ser siempre focalizada en la investigación

En paralelo, desde finales del siglo XIX, Estados Unidos llega a la integración de la investigación en sus Universidades y a una cierta hibridación con la docencia que parte de coordenadas diferentes y sirve a necesidades distintas pero que llega a un punto de llegada en gran parte común, con la transformación de sus tradicionales y elitistas "colleges" coloniales de base religiosa en Universidades de investigación, si no masivas, sí cada vez más abiertas. A diferencia de Europa, este sistema no buscó la igualdad entre Universidades, sino que fomentó una competencia feroz basada en admisiones selectivas, redes de donantes privados y la búsqueda de financiación federal masiva, lo que dio lugar a un círculo virtuoso de crecimiento e importancia social. Los conocidos cambios liderados por Charles Eliot en Harvard integraron, también, la creación de escuelas profesionales de alto nivel con un sistema electivo de los docentes que empieza a tener en cuenta también méritos más allá de la docencia y que lleva a lo que es tenido como un avance sustancial por la profesionalización de estas actividades y su estabilidad que conduce a la aparición de la titularidad vitalicia (*tenure*), revolucionaria no solo por proteger la libertad de expresión, sino por su impacto en la productividad: al tener garantizado su empleo, los docentes ya no sentían la necesidad de proteger sus posiciones bloqueando la contratación de colegas más talentosos, permitiendo así una acumulación constante de capital intelectual (MacLeod y Urquiola, 2021) que retroalimenta la vocación innovadora e investigadora.

Esta evolución resulta especialmente ilustrativa si la proyectamos sobre la enseñanza de las Ciencias jurídicas. Lejos de sucumbir a una obsesión puramente academicista, el modelo estadounidense es ejemplo de una integración de la investigación que en nada desdibuja la esencia profesionalizante de sus *Law Schools.* Para disciplinas como el Derecho, cuyo fin último es la ordenación práctica de la convivencia y la resolución

de conflictos reales, la lección más valiosa de esta vía pragmática radica, precisamente, en comprender que la excelencia docente no requiere de un anclaje exclusivo en la investigación teórica. Por el contrario, una enseñanza jurídica de máxima calidad exige mantener la conexión con la realidad forense, institucional y social. En este ámbito, una docencia orientada a la práctica, alimentada por la experiencia en la resolución de problemas complejos y conectada con el ejercicio profesional, aporta un valor añadido al aprendizaje del estudiantado que ninguna métrica de impacto investigador puede, por sí sola, sustituir ni garantizar. Sorprendentemente, al menos a mi juicio, este elemento y seña de identidad de las mejores Universidades anglosajonas no ha sido en absoluto trasladado a la reflexión sobre cómo hacer una enseñanza del Derecho mejor y más útil en España, mientras que todas las pautas sobre investigación, su evaluación y bibliometrías sí han sido transplantadas en su integridad, encontrado un fértil ecosistema de acogida en nuestro país. Llama la atención la disparidad de esta mirada e incorporación selectiva de sólo algunos elementos de la experiencia de lo que son comúnmente considerados como centros de excelencia docente en las enseñanzas jurídicas.

Cuarta: La introducción de la investigación como "misión" de la Universidad española ha sido tardía e instigada por los propios docentes

Si proyectamos a España este proceso histórico, se constata con facilidad que en la Universidad española no es hasta la transición democrática a finales del siglo XX, que coincide con un proceso de maduración social y económica y la paulatina integración política e institucional con la Unión Europea, lo que exigió una reconfiguración estructural muy profunda de todas las instituciones, siendo la educación superior uno de los ámbitos donde ésta opera también, cuando se introduce definitivamente un modelo de atención a la investigación como parte consustancial de las labores académicas que ha de desarrollar el profesorado universitario. El sistema debió transitar (y además con cierta rapidez) de una universidad todavía anclada en postulados decimonónicos, puramente docente en lo estructural y de vocación profesionalizante, hacia un modelo que ha integrado en pocos años la investigación como pilar fundamental de su identidad, realidad plenamente consolidada ya desde principios del siglo XXI. Esta evolución supuso el paso del modelo napoleónico, caracterizado por el control estatal centralizado y la formación de cuadros para la administración, hacia la plena asunción narrativa de la aspiración "humboldtiana", donde la unidad entre docencia e investigación define la misión académica sin que quepa ninguna duda sobre la conveniencia y necesidad de esta simbiosis. Y, aunque las reformas desde el Plan Moyano hasta finales del siglo XX intentaron romper con una rigidez institucional que históricamente asfixió la producción científica nacional para mejorarla radicándola en la Universidad, en lo que puede considerarse una cierta pauta estatal para la consecución de intereses generales por esta vía, puede detectarse en toda esta evolución una indudable constante como vector esencial del cambio: la voluntad del propio profesorado, de las clases universitarias que son elemento estructural del sistema, por integrar primero y dar una creciente importancia después a la investigación como piedra angular de su labor profesional (y del proceso de selección del profesorado universitario).

El centralismo estatal español del siglo XIX no fue una simple elección administrativa (como no lo es nunca, de hecho), sino una herramienta de control político que buscaba ciertos objetivos respecto de la forma en que había de operar la universidad española, al concebirse la educación superior como un servicio público al servicio de la estabilidad del régimen liberal moderado, donde se priorizaba la uniformidad sobre cualquier innovación. Los conocidos Plan Pidal (1845) y Ley Moyano (1857) consolidaron este marco, imponiendo planes de estudio idénticos e incluso otorgando a la entonces

llamada Universidad Central de Madrid el monopolio del doctorado, lo que relegó a las universidades “de provincias” a una función meramente transmisora de saberes codificados. Este diseño legislativo, más allá de sus otras carencias anuló cualquier espacio institucional para la investigación (Peset y Peset, 1974), convirtiendo al profesor en una suerte de burócrata del conocimiento, cuyas funciones en el seno de este modelo de instituciones de enseñanza superior se limitan, al menos en cuanto a lo que le es exigible administrativamente y para desempeñar correctamente su carrera académica y al margen de las preocupaciones y ocupaciones que pueda tener por su cuenta, a recopilar el saber que se considera que ha de ser transmitido a los estudiantes y simplemente ponerlo a su disposición, idealmente de la mejor manera posible.

Ante este bloqueo sistémico, cualquier impulso modernizador, e investigador, se vio obligado inevitablemente a surgir fuera del tejido universitario oficial. Así, la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) en 1907 representó el primer injerto humboldtiano en un sistema orgánicamente hostil a la innovación e indirectamente, por ello, a la investigación. Bajo la égida de la Institución Libre de Enseñanza y la presidencia del neurólogo (y culturista) Ramón y Cajal, la JAE buscó oxigenar la ciencia española mediante la internacionalización y la creación de laboratorios externos. El impacto, al menos en términos cuantitativos, de la experiencia fue notable: se concedieron cerca de 2.000 pensiones de investigación de un total de 9.000 solicitudes, lo que demuestra tanto el alto nivel de competitividad como la existencia patente de una demanda intelectual insatisfecha por parte de la Universidad tradicional. Sin embargo, este modelo sufrió una ruptura traumática, como tantas otras, a partir de 1939, con su disolución, que dio paso al CSIC, consolidando una segregación que se prolonga, al menos, hasta las reformas democráticas llevadas a cabo tras la liquidación (formal, materialmente más lenta y costosa) de la dictadura franquista y sus estructuras. Hasta la transición democrática la Universidad española conservó en lo esencial un rol puramente docente (se ha de insistir, de nuevo, en que ello es así más allá de iniciativas que tienen que ver con la inquietud personal de ciertos docentes o de personas en mundos que puedan ser próximos a la Universidad, pero esas actividades eran paralelas a la actividad académica estrictamente exigida, y si se hacía en esa época, por ejemplo, “Ciencia del Derecho” ello tenía que ver más con revistas o colectivos de juristas, piénsese en la llamada “generación de la RAP” si hablamos del Derecho administrativo, que lo hacían fuera de o en paralelo a la Universidad y con una relación con la misma que era, en el mejor de los casos, contingente, y no porque formara parte de las labores que tenían encomendadas los docentes universitarios, más allá de que a partir de ahí pudieran surgir dinámicas de prestigio o de escuela), mientras la investigación quedaba recluida en un ente externo bajo estricto control ideológico… y hay que decir, por lo demás, que no particularmente exitoso ni boyante. En una manifestación más de lo peculiar de la transición española de la dictadura a la democracia, algunas de estas estructuras, e incluso su nomenclatura oficial, perviven en su morfología y tradición franquista, sin que haya habido un intento formal de volver a las creaciones democráticas de los períodos anteriores a la dictadura franquista.

La universidad franquista, regida por la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) de 1943, operó bajo una estructura de poder fragmentada donde la "cátedra" funcionaba como un feudo personal y el catedrático numerario gozaba de una independencia casi absoluta que impedía cualquier modernización coordinada (Sánchez Ferrer, 1996). Las características y problemas de ese modelo son conocidas y no tiene sentido adentrarse en ellas, desde la jerarquía completa y un modelo de integración en la misma puramente gremial, con relaciones “maestro-discípulo” (hasta la nomenclatura del momento refleja todos estos problemas, por mucho que sorprendentemente siga siendo empleada, incluso con cariño, en la actualidad) basadas en redes de patronaje y dependencia personal directa; un generalizado absentismo de la Universidad que permitía el

pluriempleo, completamente habitual, ya fuera en la Administración pública desempeñando otras funciones, ya en el sector privado rentabilizando el supuesto prestigio asociado a esas posiciones, pero que en todo caso llevaba a un inevitable descuido de las labores académicas, esto es, de la docencia; una inexistencia completa de inspección o controles sobre no ya la calidad de la docencia sino también sobre los mismos contenidos que se impartían y hasta sobre el propio hecho de que se dieran las clases o no, sin ninguna capacidad ni voluntad por parte de nadie de llevar a cabo ese control; y por último un fracaso de proporciones monumentales de los programas de Doctorado, quizás la pasarela más directa en un modelo esencialmente docente, al menos en los ámbitos científicos "puros", hacia la actividad investigadora, donde si bien se va abandonando el salvaje centralismo anterior subsiste una tradición que desconectaba la etapa doctoral, aun definida como "categoría científica", de la actividad investigadora real, siendo las tesis doctorales en muchos casos meros ejercicios de erudición vacía de contenido sin formación investigadora empírica ni rigor metodológico alguno. Todos estos problemas convivían con los de selección de personal, con un modelo que hace crisis cuando la masificación del sistema en los años 60 y 70 no se resolvió con la contratación de "profesionales de prestigio" como asociados (intención original de la norma), sino con la contratación masiva de profesores sin estabilidad para cubrir cargas docentes inabarcables, precarizando la carrera académica y dando origen al mítico "conflicto de los PNN (Profesores No Numerarios)", que acompaña parte de la narrativa de transformación y adaptación de la Universidad franquista al marco democrático y que entronca en parte con la identificación de la investigación como mérito diferenciador para la selección del personal en la que vivimos instalados en la actualidad. Refiero únicamente estos problemas en relación a la relación entre investigación y docencia sin ánimo de exhaustividad y por la sorprendente pervivencia de algunos de esos elementos, al menos, en el imaginario colectivo y aspiracional de las clases docentes universitarias españolas, algo constatable incluso en la retórica empleada, y porque es en este punto cuando comienza a introducirse, con el colapso de este sistema ante la masificación, haciendo imperativa la reforma profunda que llegaría en la década de los 80 del siglo pasada, la identificación del binomio docencia-investigación como inescindible también en la Universidad española.

Quinta. La consolidación de la integración o conexión de las tareas docentes e investigadoras en España ha venido de la mano, en la práctica, con todo lo bueno y lo malo que eso significa, de la introducción de incentivos económicos y de carrera y de la entronización de los criterios bibliométricos para evaluar la calidad de la investigación

A estos efectos, el clarísimo punto de inflexión normativo, síntoma de que hay un caldo de cultivo cultural y político ya suficientemente maduro en esa dirección, es la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, impulsada por José María Maravall, ministro del primer gobierno socialista salido de las elecciones de octubre de 1982 que marcan la llegada, por primera vez en medio siglo, de fuerzas progresistas al gobierno de España. Maravall, académico formado en parte en los Estados Unidos, promueve el que es el primer texto legal en otorgar a la universidad la misión explícita de investigar (así, desde su artículo 1) aunque sin una traslación a las obligaciones concretas e inderogables de cualquier profesora universitaria, que en su expresión legal siguen siendo estrictamente docentes. Sin embargo, la puesta en marcha de la ley reveló la inevitable brecha entre la forma legal y la realidad institucional, porque la mayor parte del profesorado tradicional, educado en las estructuras y cosmovisión de la Universidad franquista, seguía considerando la investigación como un elemento ornamental y de prestigio y no parte esencial de su carrera. En medio de grandes esfuerzos por transformar la estructura organizativa a una realidad departamental que permitiera una organización más funcional de la docencia y sin la que, por lo demás, es imposible aspirar a hacer

ciencia moderna en cualquier área de conocimiento que requiera de equipos humanos y materiales organizados para lograr una producción con un mínimo de impacto, sin embargo, es el propio profesorado con mayores ambiciones e incipiente experiencia internacional el que por un lado empieza a cultivar perfiles investigadores por vocación e interés, pero en ocasiones también por razones de prestigio y diferenciadoras (se inician también en esta época las primeras peticiones de que quien se dedique más y mejor a las tareas investigadoras haya de verse compensado con menos obligaciones docentes), y a emplear esta vertiente en los sistemas de acceso puestos en marcha por la LRU, descentralizados, para primar candidatos con este perfil cuando así era considerado como conveniente. Suele señalarse, en este sentido, que es fácilmente trazable como la introducción de la obligación de investigar en paralelo a la realización de tareas docentes como parte del cuerpo mínimo de actividades propias del profesorado universitario español va emergiendo en España en esa época, al socaire de estas ideas y planteamientos y debido a esa combinación de condicionantes, pero mayoritariamente trae causa del propio interés y vocación de ciertos profesores universitarios porque así sea, pues son ellos los que impulsan esta aparición y promueven su necesidad para la mejora docente, hasta el punto de que podría decirse que acaba siendo una obligación que aparentemente nace “autoimpuesta” en términos generales por el colectivo mucho antes de que legalmente lo sea en sentido estricto (Imbernón, 2012).

Es la creación del Plan Nacional de I+D (1986), y la aparición en el Real Decreto 1086/1989 del mecanismo incentivador de los “sexenios” como forma de reconocimiento de tramos de 6 años de investigación evaluada en principio como de calidad y excelente en forma de reconocimiento lo que comienza la verdadera transformación del ecosistema universitario español hacia una verdadera hibridación de las tareas docentes e investigadoras como parte estructural (junto a la adición de algunas otras de las que no tiene sentido hablar a nuestros efectos, pero que han ido apareciendo por diversas razones, desde la gestión no profesional y realizada por las propias profesoras, a la innovación y transferencia o a los recientes añadidos de tareas de liderazgo y visibilidad) de las obligaciones de todo profesor universitario. Al introducir esta evaluación, como incentivo retributivo voluntario basado en la evaluación externa de la productividad científica, el sistema logró cambiar la conducta del profesorado de forma paulatina, pero a la postre masiva.

Este nuevo modelo no ha hecho sino profundizarse y consolidarse con las sucesivas reformas. Tanto el gobierno conservador de finales de siglo XX que promueve la aprobación de la LOU como sucesivos gobiernos de cariz centrista socialdemócrata que la matizan levemente (LOMLOU) o sustituyen por la reciente LOSU han profundizado en una idea, ampliamente plebiscitada, por lo demás, por los cuerpos docentes universitarios (ahora ya, completamente, cuerpos docentes e investigadores): los sexenios han ido pasando de indicios de calidad y evaluaciones voluntarias asociadas a la obtención de un mero incentivo económico a derivar en rebajas de la carga docente del profesorado (generando dinámicas muy criticadas, véase Caldera Serrano y López-Lago Ortiz, 2022), en méritos esenciales para acceder a ciertas funciones (incluyendo la dirección de tesis doctorales) e incluso responsabilidades de gestión y, por supuesto, se han ido conformando, a partir de la creación de modelos primero de oposición que daban un peso creciente a la labor investigadora, a partir del sentir mayoritario de la comunidad académica, y después de un modelo de acreditaciones previas a cargo de una entidad orientada y controlada por la propia comunidad académica como es la ANECA que ya incorpora en sus baremos toda una serie de exigencias y medidas de la productividad investigadora como elementos esenciales para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, en paralelo a la decreciente importancia de la exhibición o demostración del conocimiento del temario de la asignatura que se va a impartir (que se

da por descontado a partir de la cuantificación de los méritos docentes por el hecho de haber estado impartiendo efectivamente clase en el pasado).

Aunque por lo general este modelo ha sido ampliamente aceptado (la mayor parte de la comunidad universitaria participa activamente en el mismo, validándolo con su vocación por evaluar a los compañeros por medio de estos sistemas y por participar activamente en los procedimientos así diseñados, derivados de la consideración de que así es como tiene sentido seleccionar al profesorado universitario e identificar a los mejores perfiles, organizando así tanto la entrada como la promoción; y menor aún es la proporción de los profesores que no sólo no participan o aspiran a participar de estas estructuras sino que directamente organizan su actividad docente e investigadora a partir de otras consideraciones) y conlleva un inevitable peso cuantitativo y productivista al amparo de la lógica de que a más y mejor (definida estrictamente por métricas bibliográficas) investigación mejor y más valiosa es la aportación de los docentes a la Universidad y, además, que ello también predetermina una mejor calidad de la docencia, este giro hacia la bibliometría y el uso de índices que sustituyen a toda evaluación cualitativa ha generado alguna (tímida) respuesta crítica, que suele señalar como problemas o defectos del sistema algunos de sus efectos, a saber:

- Desequilibrio entre la consideración de la docencia frente a la investigación, ya que al ser éste el mérito que se tiende a recompensar económicamente y en términos de promoción de manera clara a mayor presencia cuantitativa, mientras que la docencia se limita a la consecución de unos méritos anuales que se alcanzan simplemente por el desempeño (y hay una aversión generalizada a que pueda valorarse y medirse efectivamente en términos de calidad por métodos que permitan discriminar entre mejores y peores docentes), la docencia acaba relegada a la consideración de una carga secundaria, a la que se dedica cada vez menos atención y tiempo. Este efecto ha sido señalado mucho y tiende a pensarse que ha de ser solucionado con el establecimiento de una suerte de "sexenio de excelencia docente", en lo que es una conversación que aparece cíclicamente, en unas coordenadas de debate frente a las que parece razonable mantener un sano escepticismo.
- Priorización del "resultadismo" sobre el impacto y los indicadores, criticando que la investigación así evaluada tiende a incentivar la producción masiva frente a la calidad, la búsqueda de dónde publicar para lograr los mejores indicadores y todas las estrategias asociadas a la necesidad de obtener buenas métricas (incluyendo todo tipo de incentivos a fraudes o prácticas cuestionables) antes que a la búsqueda de una verdadera relevancia social o científica en los resultados. Evidentemente, estas críticas tienen en realidad poco que ver con la vinculación entre docencia e investigación y las supuestas sinergias entre ellas, por lo que simplemente las dejo apuntadas.
- Transformación del modelo de investigación en Humanidades (y también en Derecho), pues la imposición (o, si se prefiere, generalización) de modelos y criterios provenientes de las ciencias experimentales (artículos cortos, búsqueda del impacto, trabajo en equipo firmado por muchos investigadores…) ha acabado por desvirtuar la producción monográfica individual y más pausada que era hasta hace no mucho considerada propia de estas áreas (y donde solía considerarse que se producían las aportaciones de más mérito y relieve) a medida que la dinámica de incentivos ha acabado por llevar hacia este tipo de ciencia, considerada de más calidad y de mayor reflejo sobre la docencia, y por ello mejor evaluada (en Derecho ciertas evaluaciones también han primado la existencia a estos efectos de un número mínimo de monografías, lo que ha provocado la proliferación de monografías tendencialmente descriptivas de un número de páginas suficiente para ser así consideradas, que son a día de hoy las más corrientes).

Más allá de estas consideraciones críticas, por lo general tan ampliamente compartidas retóricamente por la comunidad académica como poco tenidas en cuenta con un mínimo de coherencia por los actores del sistema, pues por mucho que se repitan las acciones de todos ellos siguen yendo en la misma dirección, resulta bastante evidente que el modelo parece sólidamente asentado a partir de esta transformación. Una evolución que es, por un lado, perfectamente compatible con la del resto de sistemas universitarios de nuestro entorno, así como también del mundo occidental e incluso más allá. Pero lo es también con las preferencias expresadas por la propia comunidad académica, que sistemáticamente enarbola como seña de identidad diferenciadora la importancia de nuestros quehaceres investigadores a la hora de aportar valor y sentido a la misión de la Universidad actual. Ello permite tanto diferenciar al profesorado universitario del profesorado de las enseñanzas primarias y medias, eximido de estas obligaciones, como aspirar a un mayor prestigio y reconocimiento por ello. Del mismo modo que permite organizar el acceso y promoción en torno a estas consideraciones cuantitativas y bibliométricas permitiendo obviar o al menos minimizar engorrosos trámites relativos a la demostración del conocimiento del temario (algo que sí han de hacer en las enseñanzas primaria y secundaria como parte de la oposición, y que formaba parte de la columna vertebral de las pruebas de selección del profesorado universitario mientras la docencia era considerada el elemento esencial de la función social de la Universidad), parte de las pruebas que como es sabido ha sufrido una paulatina pérdida de importancia hasta el punto de ser en la actualidad completamente residual. Todo ello convive con una sorprendente reivindicación, al menos declarativa, con la importancia de la docencia universitaria, quizás anclada en la no del todo infundada sospecha de que la sociedad que financia mayoritariamente el sistema público universitario (o las familias que pagan a las Universidades privadas las matrículas de sus hijos, razón por la cual con esos fondos no se realiza excesiva investigación en esos centros, salvo si son también regados con fondos públicos finalistas al efecto) lo hace con la intención de que ese esfuerzo revierta, esencialmente, en una buena docencia y la mejor preparación posible de los egresados. A partir de esta prudente consideración, la justificación última de que este modelo de organización e incentivos es sensato radica en la afirmación, por lo general apodíctica, de que toda buena docencia (universitaria, porque por lo visto esto es sólo predicable con carácter general de este tipo de docencia) requiere que el personal que la lleva a cabo sea a su vez personal investigador y, si es posible, que lo sea en investigación innovadora y puntera. La cuestión, por supuesto, es si esta convicción se sostiene mínimamente a la vista de la evidencia o, por el contrario, hace aguas.

Sexta: Los beneficios sobre la conexión entre las tareas docentes e investigadoras del profesorado son una construcción que en parte tiene una utilidad justificadora y que operan como mitos tan repetidos y asumidos por el colectivo como poco cuestionados

La tensión entre las funciones docente e investigadora ha transitado desde la visión de John Henry Newman, quien en el siglo XIX concebía la institución como un espacio para la "búsqueda de la verdad" y la formación del intelecto (Newman, 1858), hasta el referido modelo humboldtiano, que concluye que las enseñanzas universitarias han de tratar el aprendizaje como problemas no resueltos y, por ende, situar al estudiante en un perpetuo "modo investigación" (Graham-Matheson, 2010). No obstante, esta integración originalmente conseguida de forma casi orgánica y natural por las propias aspiraciones intelectuales de los docentes se enfrenta hoy a los paradójicos efectos rigidificadores derivados de haberla convertido en elemento estructural de los sistemas de funcionamiento e incentivos, con efectos directos para la selección y promoción de las profesoras, en un contexto de fragmentación sistémica derivada de la inevitable "neoliberalización" de la educación superior (a todos los niveles, trasunto de idéntico

proceso padecido por todas las sociedades, en las que por una parte la lógica de mercado como modelo de asignación de recursos y establecimiento de prioridades se ha ido imponiendo y que además busca evidencias cuantitativas medibles para la toma de decisiones o la priorización de unas alternativas, o de unas personas, frente a otras), un proceso que prioriza la eficiencia métrica sobre la autonomía académica y la evaluación intelectual cualitativa, que aun siendo criticado en ocasiones por estas razones (Ávila et al., 2018), es en general considerado más eficiente y menos satisfactorio que el actual punto de llegada.

En este contexto, la creencia de que docencia e investigación conviven óptimamente en un modelo de completa integración productiva es necesaria para que el sistema funcione de un modo coherente con los actuales modelos de medición del rendimiento de instituciones, egresados y, especialmente, cuerpos docentes, pues básicamente lo hacemos depender en casi todo lo diferencial de dimensiones que se relación con la evaluación, cuantitativa y bibliométrica, por mor de su objetividad, de la producción científica. Ocurre, sin embargo, que existe una alarmante escasez de pruebas empíricas que sustenten la supuesta correlación automática entre la productividad investigadora y la eficacia docente (Bolívar, 2017). Aunque este tipo de creencias institucionales suele ser resistente a los datos objetivos, y especialmente así es cuando esas creencias forman parte de la identidad colectiva de un grupo (y de la imagen que le interesa cultivar hacia fuera por razones de prestigio o económicas, o hacia dentro, a efectos de mantener el control sobre las estructuras de poder que inevitablemente existen en toda actividad humana organizada) es quizás importante, dado lo extendido de esta visión, realizar una reflexión mínimamente crítica sobre lo que podemos calificar sin duda de mitos que, como presuposiciones colectivas, impiden un análisis riguroso de la realidad académica sobre las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior.

Mark Hughes (en Barnett, 2008; *apud* Bolívar, 2017) ha identificado al menos cinco mitos fundamentales que han distorsionado la idea que se suele predicar de la relación entre investigación y docencia universitaria, todos ellos habitualmente proclamados, todos ellos seguidos como orientaciones ancilares del actual diseño del despliegue de las políticas universitarias de nuestros días, y todos ellos sorprendentemente ayunos de bases empíricas solidas:

- *El mito del beneficio mutuo automático*: se asume, y así se declara enfáticamente, que toda investigación revierte necesariamente en una mejor docencia y viceversa (aunque en este caso con menos énfasis); el mito tiene también el mérito de ser extremadamente ambicioso, por cuanto, además, considera que cualquier tipo de investigación, sea puntera y de excelencia o más descriptiva y reiterativa (caso de que llamar a esto investigación no constituya una patente *contradictio in terminis,* como a mi juicio probablemente lo debiera ser, aunque no esté siempre así comúnmente entendido), sea en unas materias u otras, sea relativa a la docencia que se imparte o no… tiene ese efecto positivo, y que adicionalmente lo tiene sobre cualquier tipo de docencia (grado, máster, doctorado, etc.).
- *El mito de la relación generalizable y estática:* junto al primer mito, se asume, yendo más allá, que este vínculo entre investigación y docencia es predicable de todas las ramas y enseñanzas, y prácticamente en la misma medida y con idéntica intensidad por mucho que parezca razonable pensar que, pongamos por caso, quizás podría ser más fácilmente predicable y empíricamente demostrable entre las enseñanzas que podríamos considerar más directamente vinculadas a las ciencias “puras”, que en una parte no menor preparan a gente y la forman para acabar siendo profesionales dedicados a la producción de ciencia, y a niveles de mayor especialización, por ejemplo en el máster o el doctorado, de lo

que lo sería en estudios de grado profesionalizantes como pueden ser, sin ir más lejos, los del grado en Derecho.

- *El mito de la superioridad de la profesora-investigadora*: derivada de estas ideas, es inevitable la conclusión, que mientras no pueda ser mínimamente demostrada no deja de ser a su vez también un mito, de que un académico será mejor a todos los niveles, y que por ello debiera tener derecho a ser considerado de "mejor categoría", si une a su docencia una trayectoria investigadora lo más dilatada y amplia posible, en lo cuantitativo, y lo más comúnmente aclamada, en lo valorativo, incluyendo la necesaria mejor calidad de sus clases frente a las de otros profesores; en versiones extremas del mito, además, se concluye que esta excelencia será más acusada si cabe si el docente en cuestión deriva o relaciona idealmente toda su docencia con su actividad investigadora (lo cual puede ser cierto o no, pues quizás cierto grado de complejidad y profundidad que no correlacione con una gran capacidad explicativa pueda resultar en docencia de peores resultados… pero lo que resulta en todo caso de esta tesis es un modelo fascinantemente separado de cualquier consideración sobre que las necesidades curriculares del estudiantado, y en consecuencia de la propia sociedad, puedan ser diferentes de los intereses investigadores del profesorado).
- *El mito de la separación del saber:* aunque este punto, por ser más teórico, interese quizás menos a esta exposición, de estas consideraciones y los previos mitos tiende a deducirse necesariamente el planteamiento metodológico, en sí mismo cuestionable, de que el conocimiento existe de forma previa a los procesos de enseñar e investigar.
- *El mito del estudio (y del investigador) desinteresado:* por último, y permeando muchas de las patologías que vemos en la actualidad, a estos mitos se les superpone una última, y optimista, premisa en relación a la relación de investigación y docencia, por cuanto se considera que de esta promoción de la investigación, en un contexto donde los incentivos económicos y de carrera van a estar inevitablemente sesgados hacia los perfiles investigadores debidamente competentes a la hora de conseguir y aportar las correspondientes evidencias de éxito bibliométrico, no van a aparecer sesgos ni condicionantes que colisionen con la exigencia mínima de neutralidad que ha de guiar cualquier investigación que se pretenda de una mínima calidad.

Séptima: La mayor parte de los supuestos beneficios de la relación entre investigación y docencia tienden a afirmarse sin excesivo sustento empírico y más como consecuencia de la necesidad de justificar un modelo que resulta conveniente a la propia comunidad académica que como análisis cuidado de la posible tensión entre las mismas

Sorprende, sin embargo, la escasa evidencia empírica que sustenta estas asunciones. Haciendo un repaso rápido a los trabajos académicos que han tratado de construir una metodología para el estudio de las relaciones entre docencia e investigación en la Universidad, sus efectos y consecuencias más o menos acreditadas, hay que señalar el esfuerzo de Griffiths (2004) a la hora de crear una taxonomía que identifica cuatro modos de relación que son, efectivamente, cuatro realidades diferentes que más o menos cubren todas las posibilidades y que presentan problemas y posibilidades plenamente diferentes: *research-led teaching* (contenido docente organizado en torno a los intereses investigadores de la profesora), *research-oriented teaching* (se transmite durante la enseñanza la cultura epistemológica y metodológica de la disciplina), *research-based teaching* (en el que serán los y las estudiantes los que realicen su propio proceso investigador como elemento estructural de la docencia) y *research-informed*

teaching (donde la enseñanza se nutre de los resultados y métodos de investigación, pero sin que los alumnos y alumnas participen de la investigación activamente). Como es evidente, y a pesar de la muchas veces interesada confusión, los beneficios, muy constatables al menos en algunos ámbitos (de nuevo, ciencias experimentales y especialmente en etapas posteriores al grado) del *research-based teaching* o del *research-informed teaching* no se trasladan a otras formas, y especialmente nada tienen que ver con una *docencia research-led-teaching* realizada por una profesora que sea una investigadora especializada que imparta la asignatura a partir de su visión en un estudio de grado profesionalizante. Por lo demás, y salvo en este último caso, en las ocasiones en que pueda tener sentido, la trayectoria investigadora del docente en sí no tiene por qué ser relevante a efectos de estructurar una docencia de calidad, incluso aun orientada a la investigación, a pesar de lo cual la valoramos como *proxy* adecuado para cualquier proceso de selección y formación del profesorado universitario por encima de cualquier medición o evaluación mínimamente seria de su capacidad docente efectiva. Sobre esta base, se han desarrollado marcos curriculares muy diversos, pero en general la evidencia apunta siempre en la misma dirección: los beneficios constatados para el aprendizaje del estudiantado se producen principalmente cuando las alumnas son actoras, no meras receptoras, de la investigación (Healy y Jenkins, 2009), lo que apunta a que fuera de los supuestos en que tenga sentido un *research-based teaching* el tipo de cualidades necesarias para el docente no son tanto investigadoras como docentes, a pesar de que se le evalúe sólo por las primeras.

Estos estudios ya apuntan a que el empleo de la capacidad investigadora como elemento a tener en cuenta para seleccionar al personal que ha de desarrollar esencialmente labores docentes (al menos, a partir de considerar como prioritaria la función esencial por la que la sociedad mantiene económicamente a las Universidades) no parece razonable, al menos no en solitario o de modo preponderante, pero no puede descartarse que sea un *proxy* adecuado y relevante que se proyecte también sobre la capacidad docente (por las razones que sea, incluyendo que la capacidad e inteligencia general aplicada a un campo bien puede ser exactamente aquella que resulta también necesaria para brillar en el otro). Sin embargo, la evidencia empírica disponible tampoco apunta en esa dirección. En este sentido, el estudio más citado (y más tradicionalmente cuestionado y debatido) es el meta-análisis de John Hattie y Herbert Marsh publicado en 1996, quienes, analizando 58 estudios previos, concluyeron que la correlación entre productividad investigadora y calidad docente es estadísticamente cero, ni positiva ni negativa, simplemente inexistente. Evidentemente, un estudio que llega a unas conclusiones tan alejadas de la asunción en la que se fundamentan los mitos antedichos y que por ello indirectamente cuestiona gran parte de nuestro modelo de organización de la actividad a que nos dedicamos y de los procesos de identificación de excelencia y de buena capacidad docente con los que nos sentimos tendencialmente cómodos y a partir de los cuales seleccionamos a nuestros pares y determinamos quiénes son aquellos que merecen mayores reconocimientos ha sido objeto de numerosísimas críticas. En concreto, se criticó mucho que equiparaba productividad investigadora (a partir de los criterios bibliográficos cuantitativos al uso en torno al número de citas y publicaciones) con la calidad investigadora, lo que es obvio que no son necesariamente realidades idénticas. Ello no obstante, esta objeción, que puede resultar pertinente si se trata de analizar en un plano teórico o ideal si la mejor investigación convierte a una persona en mejor docente, resulta ciertamente grotesca si la proyectamos sobre un entorno jurídico e institucional que es el que precisamente opera entendiendo que son precisamente esos indicadores los que permiten considerar a una profesora mejor investigadora, y por ello mejor docente, a todos los efectos que el sistema tiene en cuenta, desde contratarlo a promocionarlo (así como a todos los efectos al uso en términos de prestigio asociado a estos hitos). En un idéntico sentido, las críticas que se basaban en que el estudio no consideraba dimensiones organizativas, disciplinarias ni culturales, o las que hacían referencia al hecho de que se medía el efecto del producto

de la investigación en la docencia (contenido materialmente impartido) sin tener en cuenta el efecto del proceso en la mejor formación del investigador en la cultura investigadora pierden de vista que el estudio no aspira a cuestionar esas dimensiones, sino la evidencia empírica en que se sustenta toda la creencia de que los mejores investigadores son necesariamente mejores docentes, que la investigación se proyecta sobre cualquier docencia, mejorándola, y que en consecuencia hemos de organizar así la enseñanza superior y, muy especialmente, el sistema de incentivos para el profesorado y los mecanismos de selección del mismo. Como los propios autores dejaron claro en un trabajo posterior, no se sugiere que la investigación y la docencia no estén vinculadas en la mente y formación de cualquier académica, pues es evidente, por lo demás, que lo están, sino que simplemente señalan que ese vínculo no se traduce en resultados observables y medibles en la enseñanza e investigación efectiva y prácticamente llevada a cabo en nuestras Universidades (Hattie y Marsh, 2004).

La investigación cualitativa y cuantitativa que se ha realizado en las dos últimas décadas, por lo demás, nos aproxima una imagen y unos resultados que, si se quieren, aportan matices y completan esta idea básica, pero sin que de ninguna manera cuestionen la aportación inicial de Hattie y Marsh que demuestra empíricamente que el rey al que toda la estructura académica construida en nuestras Universidades en las últimas décadas loa en la procesión va, en el mejor de los casos, escasamente vestido, sin que ello haya causado por lo demás excesivo trastorno, porque la procesión está ya muy bien montada y organizada como para que haya muchas ganas de establecer cambios de relieve por parte de sus integrantes. En este sentido, por ejemplo, los estudios de parte suelen indicar ciertos efectos, pero con una relación “no siempre directa ni sencilla” que no explicitan (HEFCE, 2000), mientras que las revisiones empíricas más estrictas tienden a concluir que la evidencia sugiere que investigación y docencia de calidad no son roles contradictorios necesariamente (lo que, dentro de lo que cabe, dado cómo estamos organizados, no deja de ser un respiro), pero que “no se puede concluir que el vínculo sea fuertemente positivo. La relación es modestamente positiva, y probablemente más fuerte en el nivel de posgrado que en el de grado” (Zaman, 2004). Sorprendentemente, en España, a pesar de la preocupación reciente por la calidad e innovación educativas, y de la ingente producción bibliográfica en estas materias, no parece existir ningún estudio fiable y empírico sobre los efectos en la calidad de la docencia de que ésta sea impartida por investigadores tenidos por y evaluados como mejores o no. Aunque quizás esta sorpresa no debiera ser tanta porque para poder proceder a esta labor es preciso, previamente, disponer de algún sistema de evaluación y comparación de resultados efectivos de la docencia que permita una mínima seguridad en la existencia de correlaciones al menos tendencialmente fiables sobre el desempeño de cada profesor o profesora y la mejora de los resultados y conocimientos del alumnado, algo que en España no existe por nuestra reconocida aversión a llevar a cabo cualquier evaluación mínimamente solvente, objetivable y falsable que nos permita saber qué docencia es efectivamente mejor en términos de mejora del rendimiento y posibilidades de desarrollo futuro de los y las estudiantes. Así, al no poder saber lo que es “buena docencia” (más allá de las encuestas pasadas a los estudiantes, que por lo demás tampoco suelen ser objeto de excesivo tratamiento a estos efectos y que en lo que me consta nunca han sido cruzadas en sus resultados de manera suficientemente amplia y metodológicamente exigente con los perfiles de los diversos tipos de profesores), esta evaluación resulta sencillamente imposible[1].

[1] No existe en España tampoco, en lo que me consta, ningún estudio empírico fiable sobre lo que pueda ser considerado como “mala docencia”, por ejemplo a partir de las sanciones disciplinarias, quejas y detección de incumplimientos que permitan vincular las mismas a categorías profesionales y analizar cómo correlacionan con los perfiles investigadores del profesorado. Dado que a estos efectos la evidencia que he podido recopilar es meramente anecdótica se presentará oralmente en la sesión presencial.

Obviamente, esta evidencia empírica no correlaciona con la percepción subjetiva de unos cuerpos docentes que, habiendo sido seleccionados así y que han obtenido al menos cierto éxito profesional en el desempeño dentro de un sistema que parte de esas creencias, tienden a considerar evidente que, en efecto, la relación existe y es potente. Hasta un 85% de los académicos encuestados en algunos casos sostienen que la relación existe y que su docencia ha potenciado también su investigación (Beckler y Kennedy, 2004), en lo que es un resultado habitual en los estudios basados en encuestas a académicos. El más reciente estudio en la materia a nivel europeo (British Academy, 2021) sobre los efectos del nexo entre investigación y docencia universitaria (*teaching-research nexus*) abunda en esta idea y casi un 95% de los académicos encuestados afirman que la unión es muy productiva y se traduce en mejoras en sus resultados en ambos dominios, mientras que para el estudiantado la relación es percibida como más vaporosa y suele ser incapaz de identificar mejoras derivadas de la misma. Para el caso español, los resultados van igualmente en esta línea (por ejemplo, en el trabajo de Tesouro y Puiggalí, 2015).

Por su parte, estudios posteriores han demostrado que si a quienes preguntamos es a los y las estudiantes, comparando idénticos cursos impartidos por profesores con diferente productividad investigadora, y con las matizaciones y objeciones que puedan hacerse a los estudios basados en encuestar a estudiantes que pertenecen a diferentes clases, pero que metodológicamente trata de tener en cuenta estos parámetros, se ve que es consistente que el estudiantado de grado no tiende a dar mejores calificaciones ni a considerar mejores docentes a los investigadores más aclamados (es más, el efecto tiende a ser inverso cuando nos referimos a los académicos más prolíficos), aunque en máster sí se evalúa mejor a los investigadores con más investigación y publicaciones cuando también demuestran calidad pedagógica (EER, 2017). En esta misma línea Gros, Viader, Cornet et al. (2020) han constatado que los y las estudiantes perciben, en su caso, beneficios a partir del TFM, pero no antes. Se trata de un resultado que no parece particularmente contraintuitivo, además de coherente con el resto de estudios empíricos, pero que no por ello ha supuesto que se atienda a sus conclusiones para el rediseño de ciertas políticas organizativas y de incentivos. Adicionalmente, los estudios empíricos tienden a mostrar que el incremento de la capacidad investigadora asociada a ciertos docentes y que puede ser útil para algunos casos de docencia especializada en ciertas materias y cursos pierde su utilidad en cursos generalistas y la docencia en grado y que, en general, por la menor disposición de tiempo y de cierto despliegue de consideraciones en ocasiones actitudinales o pedagógicas, también revierte negativamente en la docencia en grado. Las excepciones, de nuevo, son los estudios sobre los llamados *course-based undergraduate research experiencies (CUREs)*, que son ejemplos muy concretos de esa modalidad de *research-based teaching*, donde los resultados sí mejoran respecto del formato tradicional[2].

[2] Un elemento adicional de interés que podría apuntarse también para enriquecer este debate, pero que dado que sería largo de desarrollar me limito a dejar apuntado, es la sorprendente ausencia de grandes referencias al desarrollo de la tarea investigadora avanzada, y especialmente a su integración como elemento dinamizador de las clases por los responsables de la misma, en las obras de referencia sobre calidad de la docencia, cuestión que desde hace unos años han generado mucha producción científica (por mencionar algunas de las contribuciones más relevantes, véanse Bain, 2004; Braskamp y Ory, 1994; y De Miguel Díaz, 1998; por ejemplo). Si bien pueden encontrarse en estas obras ejemplos de buenas prácticas de integración de actividades de investigación en la docencia, los análisis sobre lo que constituye la docencia que suele considerarse como mejor y más eficaz no requieren nunca ni de que esta investigación sea particularmente puntera o avanzada ni de que el docente que la presenta y emplea en clase haya sido el que haya liderado esa actividad investigadora en persona. Tampoco en la ingente e inabarcable producción científica aparecida en los últimos años en España sobre innovación docente, al menos en lo que yo he sido capaz de encontrar (dígase esto con la debida prudencia, dado que quizás una IA pueda procesarla en su totalidad, pero es ésta una tarea que ya excede con creces las capacidades humanas ordinarias), hay referencias a estudios o evidencias sobre cómo la investigación puntera realizada por el

Octava. No da la sensación de que el entorno institucional de organización de la docencia en España ni el marco jurídico vigente sobre selección del profesorado tengan excesivamente en cuenta la evidencia empírica sobre las relaciones entre investigación y docencia a la hora de diseñar el modelo de docencia o la selección, formación y promoción del profesorado

Sin pretender entrar en la iteración de lamentos y quejas tan habitual en nuestro entorno sobre los defectos organizativos que aquejan a nuestro modelo universitario, sí parece necesario dejar constancia, al menos, del hecho de que la evidencia empírica arriba expuesta no parece haberse trasladado a una reflexión sobre cómo tendría sentido organizar docencia en investigación en nuestras Universidades y qué sentido tiene (o no) el énfasis en la investigación y en cierto tipo de investigación a efectos de la selección y evaluación del profesorado. Máxime cuando ello se combina, como es sabido, con un estado constante de cierto lamento hacia lo que podemos llamar de forma un tanto eufemística las "dificultades para el desarrollo de una carrera docente e investigadora equilibrada" que el actual entorno supone, especialmente para las y los jóvenes profesores e investigadoras (Caldera Serrano y López-Lago, 2022). Resulta sin duda descorazonador (o me lo resulta a mí) presenciar a un espectáculo como el actual y ver cómo una clase profesoral asentada, que ha desarrollado su carrera desde una cierta comodidad producto de sus circunstancias, y desde la tranquilidad que la da una posición funcionarial del tipo que sea ya consolidada, sigue vehiculando ciertos dogmas que sirven para la autojustificación y la conservación de unas estructuras y ropajes de prestigio y que quizás protejan en parte su posición, pero que no dejan de ser inútiles para nada que no sea la retórica de defensa del estado actual de cosas para lo que pueda servir, que no se corresponden en absoluto con la realidad sentida por la comunidad universitaria en su conjunto (estudiantado incluido) ni con la evidencia empírica y que condenan a los aspirantes a la función pública universitaria a realizar extravagantes esfuerzos supuestamente investigadores las más de las veces absurdos y poco valiosos para demostrar cuantitativamente y a partir de unos indicadores bibliométricos unos méritos investigadores que les harían supuestamente buenos docentes aunque sabemos que no es el caso, mientras desatendemos la posible selección basada en criterios efectivamente solventes sobre quiénes podrían ser buenos docentes y tampoco organizamos la docencia teniendo en cuenta estas variables.

Novena. Posibles condiciones para la consecución de verdaderas sinergias positivas entre investigación y docencia universitaria y su proyección sobre los estudios de Derecho

Con todo, y tratando de ser propositivo, quizás tenga más sentido exponer mínimamente las condiciones bajo las cuales la integración de la docencia y de la investigación podría ser muy positiva, a efectos de que quien pueda tenerlo en cuenta en un futuro atienda a estas consideraciones, sí respaldadas con ciertos datos y por lo demás nada chocantes, sino incluso bastante obvias, sobre dónde nos indica la evidencia acumulada

investigador que la ha llevado a cabo mejora la experiencia docente, ni estudios empíricos fiables sobre la cuestión, aunque menudean descripciones, generalmente entusiastas y optimistas, sobre el empleo de la investigación propia o ajena para el desarrollo de clases como ejemplo de innovación, acompañadas por lo general de una muy positiva (y subjetiva) evaluación sobre el impacto de esta actividad en la calidad docente y los resultados de aprendizaje del estudiantado.

que se dan las condiciones para que la integración investigación-docencia genere beneficios documentados:

- *Docencia vehiculada a partir de la investigación donde ésta se lleva a cabo con una participación directa y activa del/de la estudiante.* Es sabido que los mayores efectos positivos se producen cuando los alumnos son agentes del proceso investigador, no meros receptores pasivos de sus resultados. Es el paso de un simple *research-led teaching* al *research-based teaching* lo que modifica sustancialmente los resultados en positivo y da sentido a la retórica de las ventajas de la integración de la actividad investigadora en las instituciones docentes.
- *Diseño curricular concebido de modo que estos efectos se produzcan y potencien.* Los posibles efectos de mejora en la docencia no surgen espontáneamente por el hecho de que el profesor, además y también, investigue, sino que para ello se requiere de una integración expresa y pedagógicamente diseñada del currículo académico de los estudiantes que analice dónde y cómo introducir estos elementos, con qué tipo de profesores y con qué perfiles.
- *Necesidad de atender al nivel educativo:* Dado que sabemos que la integración es más positiva y natural en el máster y el doctorado que en los primeros cursos de grado, los dos elementos anteriores han de ser tenidos en cuenta, incrementando la docencia así orientada sobre todo en el posgrado y con profesorado de perfiles quizás distintos para unos y otros casos y en los diversos estadios de formación del estudiantado.
- *Los sistemas de incentivos y de organización de la docencia y de la investigación, además de la organización de ambas, han de estar diseñados teniendo en cuenta los efectos que se desea producir en este ámbito y de las sinergias y funciones que se considere que ha de ser prioritario lograr.* Así, y por ejemplo, quizás los sistemas que tratan investigación y docencia como actividades separadas y competitivas generan efectos manifiestamente incoherentes con la lógica de que la docencia y la investigación son actividades que presentan fuertes sinergias y que ambas han de ser desarrolladas de manera combinada y coherente por toda profesora universitaria. En este sentido, resulta particularmente sorprendente, por no emplear un término algo más contundente, el hecho de que el sistema español (y toda la comunidad académica, que lo plebiscita tanto en la teoría como con su adhesión inquebrantable al mismo) se fundamente en la retórica sobre la solidez e importancia de ese nexo y a la vez batalle con un furor y entusiasmo dignos de mejor causa para que toda actividad investigadora acreditada, y tanto más cuanto más excelente haya sido considerada, deba traducirse en inmediatas (y, cuanto más generosas, mejor) reducciones de la carga docente de quienes la tengan positivamente evaluada. A la radical incoherencia entre este resultado práctico y el marco teórico del que supuestamente se parte, que lleva al paradójico resultado de cuanto mejor pensamos que es una profesora como docente (porque ha acreditado estar cada vez en mejores condiciones para impartir docencia dada su solvencia investigadora) menos clases le encargamos, se unen sesgos adicionales derivados del modelo que provocan que los profesores en etapas iniciales e incluso formativas (que, si la experiencia hace a uno mejor esta tarea, hay que presumir que serán peores docentes) den más horas de clase que el profesorado que consideramos excelente y mejor para estas tareas. Como elección organizativa este estado de cosas dibuja un régimen institucional de prioridades, cuando menos, curioso. Que quizás podría justificarse si los beneficios sociales de la investigación evaluada como excepcional de algunas profesoras fueran tales que ello justificara dedicarlas exclusivamente a esos menesteres, pero esta situación está lejos de ser el caso,

porque entre otras cosas ni medimos estos efectos ni aspiramos a cuantificarlos siquiera mínimamente… pero es que, además, asumir la existencia de semejantes *trade-offs* en términos de dedicación estrictamente temporal nos vuelve a introducir la molesta sospecha, porque nos desmonta la retórica al uso, de que la supuesta compatibilidad de docencia e investigación del alto nivel de exigencia predicado de una educación superior *premium* con una dedicación temporal a la actividad laboral razonable es, sencillamente, un imposible. La sospecha de que, en medio de apelaciones a la vocación docente y de servicio que compartiríamos todo el profesorado universitario y que tan habituales son en nuestra retórica gremial, lo que esconde este modelo organizativo es una feroz aversión a dar clase convenientemente embozada en la retórica de la búsqueda de una supuesta excelencia investigadora (que por lo demás se puede solventar con publicaciones con descripciones iterativas que suponen un ciertamente meritorio esfuerzo, aunque quizás algo menos en el futuro con la ayuda de la IA, pero poco valor añadido social) que conviene a quienes así disfrutan de una bien ganada holganza pero no aporta ningún rédito a la sociedad que sufraga este entramado no puede ser sino grande.

- *Asunción de la importancia del docente para el aprendizaje del/ de la estudiante.* Ninguno de estos modelos funciona demasiado bien, según los estudios empíricos disponibles, si el docente, hasta en los casos en que su actividad investigadora puede derivar en sinergias positivas y tiene una acreditada capacidad investigadora, no desarrolla una tarea docente que dedique tiempo y esfuerzo en el diseño de la misma y muy especialmente en monitorizar, controlar y corregir el trabajo del alumno o de la alumna. Es decir, con un grado de dedicación que si la actividad investigadora absorbe más y más horas de su jornada laboral resulta bastante difícil de garantizar.
- *Diferenciación por áreas de conocimiento respecto de la introducción de la experimentalidad.* En general, parece más o menos constatada la correlación entre materias cuyo ejercicio profesional está vinculado a la actividad investigadora y una mejora de la valoración de la calidad de la docencia a cargo de investigadores, lo que por lo demás no deja de ser una correlación que tampoco resulta sorprendente en exceso. En este sentido, las carreras más orientadas al ejercicio de una profesión, en cambio, presentan niveles más altos de satisfacción cuando la docencia tiene en cuenta este factor. Para la enseñanza del Derecho, que está dentro de estas últimas, se trata de un elemento no menor que quizás permitiría cuestionar alguna de las orientaciones actuales del modelo de docencia e investigación jurídica. Téngase en cuenta que, si comparamos el modelo predominante de la docencia en Derecho con otras materias, la evolución reciente ha sido hacia perfiles de profesorado con una alta especialización investigadora que han ido ocupando más y más espacio en detrimento de otros perfiles, desde los más orientados a la docencia de la Universidad española más clásica a perfiles como la figura del profesor asociado, que nunca ha logrado funcionar de acuerdo a sus iniciales previsiones, y finalmente, en el modelo actual, está en tendencia a ser orillada por considerarse no tanto un profesional especializado que aporta sus conocimientos prácticos a la docencia como una figura a tiempo parcial y precarizada de la que mejor ir prescindiendo. El contraste con las enseñanzas de las profesiones sanitarias, donde en cambio el componente de profesionales que combinan docencia y ejercicio profesional está incluso normativamente establecido, es en este sentido significativo.

A partir de estas consideraciones, se pueden avanzar algunas conclusiones específicas respecto de la enseñanza universitaria orientada a las llamadas Ciencias Jurídicas, porque respecto de ellas algunas de las posibles ventajas de la integración de la tarea investigadora tienden a aparecer difuminadas, mientras que no ocurre así con los

posibles problemas, agudizados por la tendencia a concebir al profesorado universitario como un todo uniforme, tanto entre disciplinas como respecto de las tareas de cada profesora-investigadora, a partir de un molde que, nos guste más o menos, viene de las ciencias experimentales. A nivel internacional, este modelo español de alta uniformización contrasta con la especialización institucional estadounidense. En EE. UU., las universidades se clasifican en perfiles nítidos: desde las R1 y R2 de "muy alta" actividad investigadora, hasta las *Primarily Undergraduate Institutions* (PUI), donde el foco principal es el aula y la tutorización mucho más directa (MOST Policy Initiative, 2024). Se trata de una posible alternativa para tratar de afrontar algunas de estas disyuntivas que, en cambio, no parece que en nuestro país haya intención de explorar.

Décima. El impacto de la IA como herramienta para la docencia y la investigación está llamado a ser un elemento disruptor que es imprescindible tener en cuenta a efectos de buscar un nuevo equilibrio entre docencia e investigación en la Universidad

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos de generación de conocimiento constituirá sin duda una de las transformaciones estructurales más profundas a las que se enfrentarán tanto la actual como las próximas generaciones de profesores y profesoras universitarias, hasta el punto de que es perfectamente posible que sea la que más impacte, tras un milenio de historia, sobre la manera en que nuestras sociedades enfocan cómo hacer ciencia y la educación superior. En la actualidad, ya estamos viendo cómo estas tecnologías han dejado de ser herramientas de apoyo periférico para convertirse en infraestructuras estratégicas que ayudan a redefinir la eficiencia del descubrimiento y la competitividad de las instituciones. Este fenómeno no es uniforme, sino que se ha articulado a través de tres hitos tecnológicos bien definidos: la era del *Machine Learning* (1980-2014), que sentó las bases algorítmicas; la era del *Deep Learning* (2015-2022), que revolucionó la visión por computadora y el reconocimiento de patrones complejos; y la era actual de la IA Generativa (2023-presente), caracterizada por modelos fundacionales con capacidades de desempeño generalizado. Cada fase ha acelerado exponencialmente la adopción de la IA en las ciencias, planteando una tensión dialéctica fundamental: la tecnología que maximiza el éxito del investigador individual parece estar induciendo, de forma inadvertida, una contracción en la diversidad del horizonte científico colectivo. Por su parte, la era actual donde la IA Generativa tiene cada vez más presencia y permite también más avances ha provocado que el impacto ya no sea sólo en el entorno de la investigación sino que se empiece a sentir también en todas las fases de las labores docentes, desde cómo se estudia y recopila conocimiento a cómo se ordena, pasando por las formas de transmisión del mismo, las herramientas disponibles para su mejor comprensión y, por supuesto no pocos retos sobre la mejor forma de proceder, en este muy peculiar contexto, a una adecuada evaluación de los conocimientos adquiridos y del progreso del estudiantado. La evolución reciente es de tan gran magnitud y rápida que permite, a su vez, cuestionar la propia utilidad, si no presente, sí futura, de algunas de las tareas que tradicionalmente hemos desempeñado los docentes.

Por esta razón, para el investigador del siglo XXI, pero también para el docente, la alfabetización y adopción de la IA no representa una opción, sino una ventaja competitiva que es imposible de obviar en un entorno de avance profesional definido por las métricas de éxito académico. El dominio de estas herramientas se ha convertido en el principal acelerador de las trayectorias profesionales, permitiendo a los científicos gestionar volúmenes de datos y complejidad analítica anteriormente inalcanzables.

Sólo por indicar algunas cifras, de las muchas a las que podríamos apelar a partir de los numerosos estudios que tratan de medir el efecto en el ámbito académico y en los perfiles y carreras profesionales, de acuerdo con el análisis empírico de Hao et al. (2025), basado en una muestra de más de 41 millones de artículos, los indicadores de éxito para los adoptantes de IA muestran una disparidad contundente respecto a sus pares, al menos, en tres dimensiones:

- Incremento en la productividad: Los investigadores que emplean IA publican un promedio de 3.02 veces más artículos anuales.
- Impacto y visibilidad: Sus trabajos reciben 4.84 veces más citaciones, logrando una presencia mayoritaria en revistas de primer cuartil (Q1).
- Aceleración de carrera: Estos científicos logran convertirse en líderes de proyecto 1.37 años antes (una reducción del 15.75% en el tiempo de transición), y los investigadores establecidos vinculados a trabajos de IA son, en promedio, un 10.77% más jóvenes.

Esta aceleración, sin embargo, parece estar conllevando también cambios en la estructura tradicional de colaboración para la producción de ciencia. Se observa una reducción significativa en el tamaño de los equipos de investigación de 1.33 científicos menos por artículo (una reducción del 19.29%). Esta contracción afecta principalmente a la base de la pirámide científica, con una disminución del 31.14% en la presencia de investigadores junior en equipos de IA. Estos incentivos personales, orientados a la producción de alto impacto y velocidad, están forjando un ecosistema donde la eficiencia individual podría estar comprometiendo la diversidad de las agendas de investigación. Esta tendencia a un cierto aislamiento investigador, asociada al alto uso de la IA y el incremento de la productividad investigadora, unido a la aceleración de carreras y una creciente profundización en investigaciones complejas, muy probablemente, será un factor que hará más compleja la relación entre enseñanza e investigación en un futuro próximo (por mucho que hay quienes señalan que el empleo de la IA, al aumentar la productividad, pueda liberar tiempo para una mayor y mejor dedicación docente, no parece haber demasiadas evidencias de que esto esté ocurriendo en ninguna parte del mundo).

Por lo demás, y aunque en este campo con cierto retraso respecto de su empleo ya generalizado para ayudar a una mejor y más eficiente producción científica, las Universidades ya están empleando de manera incipiente la IA para usos docentes, en un entorno todavía de incertidumbre, pero que apunta a la necesidad de una creciente especialización para que el profesorado pueda aspirar a seguir siendo útil como acompañante en el proceso de formación del alumnado de una manera que aporte valor a las posibilidades de aprendizaje que la tecnología ya ofrece por sí sola. Esto requerirá de un reciclaje y especializaciones profesionales que muy probablemente serán suficientemente exigentes en sí mismos como para plantear crecientes dificultades a la hora de compatibilizarlos con la tarea de investigador en un entorno hiperespecializado e hipercompetitivo al que nos encaminamos.

Hacia el año 2026, si nos fiamos de los datos que tenemos disponibles, este proceso ya ha comenzado y está en fase de aceleración. La IA ha pasado de ser una tecnología emergente de apoyo a consolidarse como una infraestructura educativa básica, con tasas de adopción (mayoritariamente informal y aún sin claras directrices institucionales ni de los organismos encargados de la certificación y acreditación de las capacidades profesionales) de más de un 80% entre los docentes (que se estima que de media ahorran unas 5 horas semanales en tareas de gestión cuando integran completamente estas herramientas en su labor cotidiana) y de cerca del 90% en estudiantes. El impacto en los resultados de aprendizaje es masivo, por lo demás, también parece claro (y ello

explica las altas tasas de adopción), con puntuaciones en exámenes más de un 50% más altas para los y las estudiantes que emplean IA para su estudio, un mayor compromiso estudiantil en comparación con el empleo de métodos de enseñanza más pasivos y mejoras en las tasas de éxito y de finalización de estudios.

Esta expansión de capacidades plantea un desafío directo a los marcos institucionales, todavía incapaces de dar una respuesta coherente ante la masiva adopción informal que se ha producido ya y seguirá produciéndose, en un contexto de incertidumbre sobre la mejor estrategia de adopción y adaptación. Así, esta rapidez en la implantación informal de muchos usos de la IA generativa ha generado una asimetría regulatoria: mientras la adopción es casi universal, la mayor parte de las Universidades o no poseen políticas formales para gestionarla o éstas no dejan de ser de tipo principial y muy inconcretas. Esta "brecha de gobernanza" obliga a los docentes a actuar como supervisores de integridad sin el soporte institucional adecuado a todos los niveles, desde cómo afrontar las cuestiones de tipo ético y en materia de copia o plagio (Alsharefeen y Al Sayari, 2025), que es donde más se ha hecho hincapié hasta la fecha, a cuestiones más de fondo y estructurales como las relativas a la propia organización de la carrera docente e investigadora, qué se espera del profesorado universitario en estas parcelas de cara al futuro y cómo integrar en un contexto mediado por IA ambas tareas, si es que esto habrá de seguir haciéndose. En todo caso, no parece que las respuestas tradicionales hayan de seguir siendo necesariamente válidas en el futuro. Del mismo modo que, en mi opinión, los primeros indicios de lo que vemos que puede acabar siendo este nuevo ecosistema no apuntan, o al menos eso considero, a que sea sensato profundizar en la integración de docencia e investigación en la Universidad a la que vamos (si es que ésta ha de continuar existiendo con unos perfiles docentes que aspiren a ser mínimamente exigentes y útiles para la sociedad).

Undécima. Una (modesta) propuesta de futuro basada en el fomento de la especialización que integre el empleo de la IA, las ventajas de las sinergias entre docencia e investigación y deslinde entre perfiles académicos diferenciados según la enseñanza por materias y niveles

En este contexto todavía plagado de interrogantes sobre la propia misión y quizás la propia subsistencia de la necesidad social de Universidades dedicadas intensamente a tareas docentes en un futuro donde la IA y la digitalización pueda haber sustituido muchas de estas necesidades, sí parece posible extraer, al menos, algunas conclusiones de todo lo ya expuesto. En concreto, y a mi juicio, parece que todo lo que hemos ido analizando apunta a la necesidad o conveniencia de asumir con naturalidad, llegando a fomentarla, una mayor especialización en los perfiles académicos que integre el empleo de la IA, las ventajas de las sinergias entre docencia e investigación y deslinde entre perfiles diferenciados llegando a hacerlo no sólo entre carreras más investigadoras o docentes sino incluso según el tipo de enseñanza, si se imparten o no materias de tipo más científico, más teórico o más profesionalizantes y, también, si esta docencia es en niveles de grado o de posgrado. Cualquier reforma de modelos que adapten, así, de manera mucho más flexible y orientada a una mayor coherencia de currículo y necesidades sociales con la especialización de cada docente, la relación contractual a las virtudes y vocaciones de sus miembros, será un paso en la dirección correcta, por mucho que la percepción de agravio comparativo haya bloqueado históricamente cualquier iniciativa de esta índole en España, optando siempre por una uniformización lo más mecanicista posible, que nos lleva al absurdo de que las convocatorias de proyectos de investigación en ciencias experimentales o básicas y humanidades o ciencias sociales y jurídicas se rigen y evalúan, aparente y formalmente, por las mismas

reglas y criterios. Basándonos en las propuestas de Caldera Serrano y López-Lago Ortiz (2022) y el contraste internacional, se podrían plantear, por ejemplo, las siguientes opciones teóricas de relación entre docencia e investigación según el perfil de las distintas personas que se dedican a la Universidad:

Opción	Descripción Principal	Impacto y Colectivos
A	Especialización absoluta: perfiles sólo docentes o exclusivamente investigadores.	Optimiza recursos, pero el estudiantado de grado pierde el nexo con la vanguardia científica.
B	Alternancia temporal de corto plazo (2 años) entre funciones.	Permite períodos de enfoque, pero es insuficiente para los ciclos de proyectos competitivos.
C	Alternancia de largo plazo (5 años) para investigación intensiva.	Ideal para proyectos complejos, aunque requiere procesos de readaptación docente exigentes.
D	Especialización por niveles: Grado para docentes; Postgrado para investigadores.	Mantiene la transferencia de conocimiento avanzado donde es más crítica (Máster/Doctorado).

Esta última opción tiende a ser la preferida, pues se perfila como más equilibrada, permitiendo que el profesorado con vocación investigadora mantenga una carga docente reducida y especializada en niveles donde la relación con la investigación es, como señala Clark (1997), más natural y productiva (Caldera Serrano y López-Lago Ortiz, 2022). De alguna manera, emparenta con algunos de los modelos que vemos en las Universidades de los Estados Unidos a los que nos hemos referido antes y entronca también con una cierta especialización funcional “natural” que más o menos podemos identificar ya en las áreas de conocimiento suficientemente grandes de Universidades públicas con una plantilla suficientemente diversas. En un contexto institucional y de reforma más ambiciosa podría, y debería, incluso, irse más allá, y plantear que esa especialización por niveles debería requerir pruebas de acceso diferenciadas adaptadas a las distintas tareas y exigencias que deberán desarrollar las personas así seleccionadas, pero también que no en todas las áreas de conocimiento los puntos de corte y perfiles deban ser tratados unitariamente. Este cambio de paradigma debe considerar la realidad de las PUI en Estados Unidos, donde se demuestra que una mayor dedicación docente favorece tasas de finalización más altas y una mentoría más estrecha, aunque con menor acceso a infraestructuras de investigación masivas (MOST Policy Initiative, 2024). Aspirar a poner en marcha un modelo de este tipo en España exige una inversión pública sostenida para evitar que la especialización derive en una precarización del perfil docente. Estas reformas estructurales deben complementarse con modelos de aula que integren de forma efectiva la indagación científica.

Un aspecto habitualmente muy debatido cuando se avanzan propuestas en esta línea es la discusión sobre la conveniencia o no de permitir la reversibilidad o el flujo fluido entre ambos perfiles: suele plantearse tradicionalmente que la condición de "investigador" no debe ser un estatuto permanente y estabilizado, sino estar sujeta a una evaluación rigurosa y periódica que obligue al retorno a la docencia de grado si los objetivos científicos no se cumplen. Sinceramente, este planteamiento me parece un error por muchas razones: parte de la base de que el investigador puede hacer ambas cosas sin problemas, pero no así el docente; convierte en una especie de “premio” el estatuto de investigador y obvia las necesidades de evaluación y control también respecto de la calidad de la docencia, donde no parece que se tenga por posible que haya una enseñanza de una calidad lo suficientemente baja como para requerir de la adopción de medidas.

Tratando de avanzar una conclusión que permita cerrar el itinerario recorrido, parece claro que el verdadero desafío que afronta la Universidad (y también la Universidad española, lógicamente), que puede ser incluso el cuestionamiento de su misma utilidad como artefacto institucional esencial para la formación de la población, función que sí ha cumplido más o menos exitosamente durante varios siglos, no tiene pinta de que vaya a ser bien resuelto por medio de las habituales piruetas retóricas para mantener a flote mitos de origen decimonónico que la evidencia empírica desmiente y que el propio cuerpo académico utiliza más como escudo de protección corporativa, para justificar minoraciones de su dedicación docente y para allegar recursos, que como una verdadera y sincera consideración de la necesidad de conectar investigación y docencia (mito tan teóricamente proclamado como manifiestamente obviado a la hora efectiva de programar y organizar la docencia en la mayoría de grados, y muy especialmente en los que tienen que ver con las enseñanzas jurídicas). Ante una disrupción tecnológica de la magnitud de la que puede suponer la introducción masiva para estas (y otras) tareas de la Inteligencia Artificial, que amenaza con vaciar de contenido, en primer lugar y a corto plazo, las funciones burocráticas e iterativas tanto en el campo de la docencia como de la investigación, y a medio (pero ya vislumbrable) plazo con obligar a una redefinición profunda de las tareas docentes e investigadoras, la resistencia a realizar una evaluación seria sobre cómo hemos de realizar estas funciones para que sean de verdad socialmente útiles y la incapacidad para asumir los cambios que serán necesarios son una vía directa a la irrelevancia social (en primer término… y a continuación a un problema de supervivencia financiera que se derivará del primero que será de enorme gravedad). Superar la ficción de la homogeneidad, asumir con honestidad "científica" la necesidad de una especialización funcional por niveles y evaluar la calidad de nuestras aulas con al menos el mismo rigor (y esperemos que más) que exigimos a las métricas bibliográficas son elementos imprescindibles de este cambio. Un cambio que ha de asumir, por lo demás, que las funciones docente e investigadora, en una sociedad tan compleja como la actual son en realidad muy distintas y presentan perfiles diferenciados, además de que responden a necesidades sociales también distintas, por mucho que puedan (y deban) explorarse algunas conexiones, particularmente en los posgrados y con más intensidad en las ciencias experimentales. Ello requiere de la natural asunción de que los medios materiales, la financiación pública (como ya pasa con la privada) y también el grueso de las plantillas y personas dedicadas a cada una de estas tareas, para poder ser socialmente eficientes, no han de ser comunes. Sólo desmantelando los viejos altares de la inescindibilidad automática podremos construir un modelo universitario que no solo sea eficiente y honrado (tanto intelectualmente como en el retorno que genera) para con sus propios profesionales, sino que además devuelva un valor real, medible y al menos suficiente (a partir de los fondos que se le asignan) a la sociedad que lo sufraga, con no poco esfuerzo de todas.

Algunas referencias bibliográficas consultadas

- Alsharefeen, R., y Al Sayari, N. (2025). Examining academic integrity policy and practice in the era of AI: A case study of faculty perspectives. *Frontiers in Education*, *10*.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, *41*(2), 245-267.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press; hay traducción al catalán/valenciano: Bain, K. (2012). *El que fan els millors professors universitaris* (Ó. Barberá, Trad.). Publicacions de la Universitat de València.
- Bolívar, A. (2017). Investigación y docencia: de una relación problemática a una productiva. *Aula Magna 2.0*.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L. A., y Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. Jossey-Bass.
- Caldera Serrano, J., y López-Lago Ortiz, L. (2022). Relación entre docencia e investigación en la universidad española: planteamientos para un nuevo tiempo. *Educación Superior*, (33), 63-83.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario: Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 143–178.
- García Garrido, J. L. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes*, *9*, 9-25.
- Graham-Matheson, L. (Ed.). (2010). *Research informed teaching: Exploring the concept*. Canterbury Christ Church University.
- Hao, Q., Xu, F., Li, Y., y Evans, J. (2025). *Artificial intelligence expands scientists' impact but contracts science's focus*[Preprint]. Department of Electronic Engineering, Tsinghua University; Knowledge Lab and Department of Sociology, University of Chicago.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado: la repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, *14*(2).
- MacLeod, W. B., y Urquiola, M. (2021). *Why does the US have the best research universities? Incentives, resources, and virtuous circles* (NBER Working Paper No. 28279). National Bureau of Economic Research.
- Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Laia.
- MOST Policy Initiative. (2024). *Research vs. teaching universities* (Legislative Science Note).
- Mühlberger, K. (2024). Lehr- und Lernfreiheit. En *650 plus – Geschichte der Universität Wien*.
- Nieto Aranda, C. (Coord.). (1993). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Fundación Juan March.
- Peset, M., y Peset, J. L. (1974). *La universidad española (siglos XVIII y XIX): Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Taurus.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*, Cátedra (edición de 2015).
- Prelot, M. (1963). *La universidad napoleónica*.
- Ramírez Chávez, M. A., y Álvarez Morales, E. (2023). Los modelos clásicos de universidad pública en el siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 2456–2469.
- Repiso, R., y Montero-Díaz, J. (2023). Transformaciones y desafíos en la evaluación de la investigación universitaria española: Una mirada crítica a la evolución de los Sexenios. *Anuario ThinkEPI*, *17*.
- Ribeiro, D. (1999). *La universidad latinoamericana*. Editorial Universitaria.
- Ruiz, M., y López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de Educación Superior*, *48*(189).
- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

- Seril, L. (2026, 3 de marzo). 25 AI in education statistics to guide your learning strategy in 2026. *Engageli Blog*.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Tlapaya, R. (2011). Competitividad en la Educación Superior Tecnológica. *Sabersinfin*.
- Tünnermann, C. (1999). La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, *10*(1), 7-34.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- Vázquez, M. (2010). *Historia de un sexenio*. Archivo Digital UPM.
- VV.AA. (2000). *The Association of American Universities: A Century of Service to Higher Education 1900-2000*. Association of American Universities.