

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
Aprendizaje e Innovación
en la Universidad



MIGUEL Á. SANTOS REGO (Ed.)

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
Aprendizaje e Innovación
en la Universidad

BIBLIOTECA NUEVA



SOCIEDAD del conocimiento : aprendizaje e innovación en la universidad / Miguel Á. Santos Rego (Ed.) .- Madrid : Biblioteca Nueva, 2016.

251 p. ; 24cm.- (Biblioteca de la Nueva Educación)

ISBN: 978-84-16647-75-0

1. Universidades 2. Organización y gestión educativa 3. Planificación y programas de estudio 4. Equipamiento y tecnología educativos, aprendizaje asistido por ordenador 5. Internet I. Santos Rego, Miguel Á., ed. lit.

JNMN JNK JNKC JNV UBW

Este libro recoge estudios realizados en el marco de la Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (Ministerio de Economía y Competitividad; EDU2014-51756-REDT), coordinada por el GI ESCULCA, de la Universidad de Santiago de Compostela.

© Los autores, 2016
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2016
Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-16647-75-0
Depósito Legal: M-15.651-2016

Impreso en Lável Industria Gráfica, S. A.
Impreso en España - Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes, Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.



ÍNDICE





INTRODUCCIÓN.—ENFOCANDO EL ALCANCE EDUCATIVO DE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL SIGLO XXI, por Miguel Á. Santos Rego	11
--	----

PRIMERA PARTE
UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:
¿QUÉ SERÁ DEL APRENDIZAJE?

CAPÍTULO 1.—APRENDIZAJE Y PRAGMATISMO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, por Gonzalo Jover Olmeda	23
CAPÍTULO 2.—NUEVOS MODELOS DE GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD, por Hugo Casanova Cardiel y Juan Carlos López García	41
CAPÍTULO 3.—BRECHA DIGITAL, APRENDIZAJE Y MEDIATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, por Ana María Raad Briz	55
CAPÍTULO 4.—EDUCACIÓN A DISTANCIA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA: ALGUNOS DESAFÍOS DESDE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, por Claudio Rama Vitale ...	71
CAPÍTULO 5.—LA UNIVERSIDAD ANTE LOS NUEVOS ESCENARIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE, por Marta Ruiz Corbella	91
CAPÍTULO 6.—MÉTODOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, por Bernardo Gargallo López ...	115

SEGUNDA PARTE
RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD:
LA VÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

CAPÍTULO 7.—RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD ABIERTA, por Miquel Martínez Martín	139
CAPÍTULO 8.—APRENDIZAJE SERVICIO E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, por Josep María Puig, Josep Palos, Xus Martín, Laura Rubio, Anna Escofet y Montserrat Freixa	155



CAPÍTULO 9.—DEMOCRATISING KNOWLEDGE THROUGH CIVIC ENGAGEMENT. THE CASE OF NATIONAL UNIVERSITY OF IRELAND, GALWAY, por Lorraine McIlrath	179
CAPÍTULO 10.—APRENDIZAJE-SERVICIO Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, por Miguel Á. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo e Ígor Mella Núñez	197
CAPÍTULO 11.—EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA TRANSICIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL MUNDO DEL TRABAJO, por Concepción Naval Durán y Elena Arbués Radigales	219
AUTORES	241
ÍNDICE ANALÍTICO	247

INTRODUCCIÓN



Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI

MIGUEL Á. SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela

Damos por hecho, y lo asumimos como un tópico, que la universidad es el templo del conocimiento, la instancia que espolea el desarrollo de gentes y pueblos, merced al registro de legados científicos y culturales para su revisión, análisis y oportunas consecuencias educativas en el aprendizaje de los estudiantes, amén de su proyección estratégica mediante líneas y acciones de investigación susceptibles de ampliar el saber y posibilitar su transferencia al mundo de la vida, esto es, a la realidad social, laboral, económica, educativa, o cualquier otra dimensión que nos apetezca resaltar.

En parte ha sido así, naturalmente, pero en parte no, dependiendo de tiempos, espacios y contextos, pues no en vano los vaivenes de la historia (conflictos nacionales y regionales, cismas religiosos, revoluciones económicas, climas culturales, intercambios comerciales, innovaciones técnicas...) han influido en la evolución de moldes y estructuras universitarias desde la edad media, junto a modos de gestión y propensiones al cambio, cuya clave explicativa, y aun interpretativa, hay que unir a coordenadas de la sociedad civil en las diferentes latitudes del planeta (cfr. Santos Rego y Lorenzo, 2007). Además, todos sabemos de los deletéreos efectos de una representación de la universidad cual *torre de marfil* alejada de los problemas sociales.

El ritmo del cambio no puede ser ajeno al crecimiento exponencial de la información. Reparemos en datos que impresionan: la información producida en todo el mundo a lo largo del 2015, o la que se producirá en el año 2016, excederá de la producida en los pasados cinco mil años; o que la mitad de lo que aprenda un graduado en ciencias o tec-

nología hoy estará obsoleto en apenas dos años; o que si *Facebook* fuera un país sería ya el séptimo más poblado de la tierra.

Relacionar universidad y sociedad del conocimiento supone, ante todo, hacerse cargo de un manejo terminológico que es obligadamente ambiguo, dada la dispersión de significados que han ido adquiriendo las partículas lingüísticas reunidas en tan socorrido vínculo discursivo. Descontada la general comprensión de 'universidad' y admitido, para el resto, un nexo semántico con el auge de la tecnología digital y su influjo sobre el aprendizaje, podríamos decir que en nuestra coyuntura vital, si el acto de conocer apunta a un proceso que consiste en relacionar flujos de información, entonces el 'conocimiento' (*knowledge*) referirá sistemas de información complejos y dinámicamente inteligibles. Con lo cual, 'sociedad del conocimiento' vendría a ser aquella especialmente rica en flujos recursivamente estructurados, auto-sostenidos y generadores de innovación que añaden valor diferencial (Stehr, 1994; Neubauer, 2012). Apreciamos, pues, los efectos de un nuevo lenguaje, el de los flujos globales que se mueven a través de las redes en ilimitada expansión, que no dejan de sugerir el efecto de la globalización en los procesos educativos (Spring, 2008).

Ahora bien, tampoco debería sorprender a nadie que decir 'sociedad del conocimiento' es mentar una convención, que no por aceptada concita unánimes pareceres de asentimiento y adhesión, incluso en la misma universidad, toda vez que en la ruta se anuncian, entre otros, interrogantes sobre *inclusividad* y *nuevas alfabetizaciones*. Hay quien tiene asociado la misma convención a los arcanos de un programa político para relegar la asignación de fondos a las humanidades y a las ciencias sociales (Baggen, Tellings, y Van Haaften, 1998). Y ahí nos quedamos.

No insistiremos en las raíces que han abonado el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Si acaso, sugerimos recuperar la teoría del conectivismo de Siemens (2010) y su idea de «conectividad» para sintetizar el aspecto más sustantivo en la producción de conocimiento, que en una era digital ya no se expresa necesariamente en soportes físicos. Con lo cual, su combinación y mezcla creativa son algo más que una conjetura. Recordemos que el *conectivismo* amalgama aspectos de las neurociencias, teoría de redes, teoría del caos, sistemas adaptativos complejos y disciplinas afines.

Permítasenos a continuación una breve anotación acerca de lo que puede llamarse la 'distintividad de la coyuntura presente'. Por más que nos siga importando —y mucho— la Ilustración y su ideal del «conocimiento como un fin» (Pagden, 2015), difícil sería mantenerla, *hic et nunc*, como exclusiva referencia válida a propósito de lo que estudiamos en estas páginas, y lo mismo, con más razón, puede decirse de su contrapunto postmoderno, a saber, «el fin del conocimiento». Basta con pensar en los cambios epistémicos asociados a cambios cognitivos en los modelos culturales que afectan a los modos de conocimiento.

Entonces, afirma Delanty (2001, 154), si la universidad está bajando en alguna de sus funciones de ayer (producción y aplicación del conocimiento) tal vez puede subir en otras. Sobre todo en una principal: la comunicación del conocimiento, que es algo más que la simple transmisión de lo que sabemos sobre algo, pues implica la inclusión de tantas voces como sea posible en la construcción del propio conocimiento.

Desde luego, hoy por hoy, es una temeridad postular que el conocimiento fluye exclusivamente desde las organizaciones académicas que conforman lo más granado de la educación superior en nuestros países. Sería tanto como olvidar el papel que juegan en una economía vectorializada en torno a la información y la innovación las corporaciones de los más influyentes sectores de actividad, cuyo dimensionamiento global y su aceleración operativa a través de la red (internet), han dado al traste no solo con los más convencionales esquemas de formación sino que han propiciado la misma (re)conversión de las universidades como agentes creadores de valor agregado, a través de una educación de postgrado en la que, con frecuencia, la innovación se retropropulsa en sede académica una vez alumbrada y expandida en sede corporativa de vanguardia (evitemos nominaciones por decoro editorial).

Apenas cabe dudar de que la universidad continuará siendo una de las mayores instancias productoras de conocimiento, lo que no es tan cierto si hablásemos desde el lado de los usuarios, ampliamente extendidos en una gama de instituciones y grupos sociales, entre los que se podría destacar el sector de las comunicaciones. Conviene subrayar esta tesis puesto que, siguiendo de nuevo a Delanty (2001), es entre la producción y el uso del conocimiento donde se encuentra un espacio de transformación cognitiva, que bien merece más atención de la que ha suscitado hasta ahora.

Dicho de otra forma, si la llave del conocimiento no reside únicamente en la universidad (pues es una obviedad la existencia de duplicados, incluso más económicamente efectivos, en otros derroteros productivos), es obligado extraer la conclusión de que esta, la universidad, ha de hacer valer su condición de 'organización del aprendizaje', para aplicársela a sí misma y avanzar con la divisa del cambio como motor de su futuro, a fin de ir deshaciendo las ataduras que nos mantienen rehenes de inercias político-administrativas. Como afirmaba Duke (2002, 156), a medida que el sistema terciario de educación se volvió más diversificado, complejo y costoso, un paradigma de 'aprendizaje a lo largo de la vida' llegó al centro de la agenda política.

Pero dista de ser ética y estéticamente presentable predicar cambios desde las aulas y seminarios universitarios sin que la institución sea consecuente con esa misma lógica en su funcionamiento ordinario, desde estructuras de gobierno más propias del siglo XIX hasta currículo y metodologías con las que se pretende avivar el interés de los estudiantes por su propio aprendizaje (De Pablos, 2010). O la falta de evaluacio-

nes serias acerca de la efectividad de los programas y la introducción y el desarrollo de la tecnología digital en el logro de competencias personales, con derivaciones sociales que son manifiestas en estos momentos.

Con ello no queremos transmitir la idea de que las universidades han permanecido inalterables e inalteradas. Al margen de cómodas rigideces burocráticas, en nuestro marco de referencia, el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha sido un revulsivo no menor que, pese a críticas poco fundadas, ha favorecido otras formas de gestionar el aprendizaje, y ello contando con las palmarias insuficiencias en la formación pedagógica del profesorado universitario. No obstante, el proceso de transformación, con los ajustes que convengan, ha de apurarse si no queremos reforzar el carácter esencialista de *modus operandi* cuasi decimonónicos en lugares no tan apartados; y, lo más grave, si aspiramos a evitar que nuestras universidades queden descolgadas y/o marginadas en los círculos decisionales de la sociedad del conocimiento.

Aun así, algunos equívocos y entuertos permanecen. Y la ocasión es propicia para deshacerlos, más allá de la problematización inherente al arraigado deseo de una educación superior capaz de recuperar, según principios y tipologías de una educación liberal, formas de desarrollar y optimizar el carácter de los jóvenes. No es casualidad que sea ahí, precisamente, donde aniden debates sobre universidad, liderazgo y ciudadanía (también la rotulada como 'ciudadanía tecnológica'), con un telón de fondo, a todas luces visible en la segunda parte de este libro, cuando despunta la relación entre aprendizaje y virtud cívica.

En la marejada de temas posibles, emerge la opción por aquellos que nos parecen más jugosos, intelectualmente hablando. En nuestro caso, no interesa tanto una discusión sobre disciplinas académicas como sobre modos heurísticos de indagación. Nos explicaremos. Ya que el conocimiento es infinito y está en permanente expansión, todo lo que puede ser verdaderamente enseñado en la educación superior tiene que ver con la adquisición de información, el análisis de datos o la génesis de preguntas básicas.

Entonces, lo que se hace evidente es una dorada representación del método pues, al fin y al cabo, la clave de todo son las reglas generales que gobiernan la adquisición de conocimiento. Con un importante matiz, máxime ante quienes piensan que los ordenadores y el acceso a internet son la panacea, por sus facilidades en el acopio de información, olvidando que la auténtica cuestión educativa no pasa tanto por aprender a recuperar datos sino por desentrañar el sentido de la vida y de los acontecimientos que modulan el significado de las relaciones humanas.

Se entenderá así nuestra proclividad a defender que la sociedad de la información, en determinadas posiciones (que no dejan fuera el sugerente punto de vista de Castells, 1997), es condición necesaria pero no suficiente para adentrarnos, con garantías pedagógicas, en la socie-

dad del conocimiento (Tedesco, 2000; Ayuste, Gros, y Valdivieso, 2012). Y en la universidad, hoy más que nunca, hemos de procurar programas de formación para el profesorado novel, y para quienes aspiran a engrosar las plantillas docentes, de modo que una diferencia tan crucial se muestre y se ejemplifique con rigor didáctico, ensanchando la perspectiva de quienes enseñan y de quienes aprenden en los Campus. No hacerlo es dejar que siga campando a sus anchas la visión que reduce la comprensión de lo que es conocimiento a la mera información.

De todos modos, tal vez no esté de más recordar lo que escribió hace ya algún tiempo Scott (1998) cuando decía que en la sociedad del conocimiento lo que ha de hacer la universidad es ejercer un papel de agencia estabilizadora en el espacio público, toda vez que, frente a su demostrada capacidad de adaptación a las dinámicas 'ordenadas' de una época industrial puede que todavía se encuentre en fase de transición hacia riberas de mayor flexibilidad desde las que afrontar algunas de las discordancias que afectan a su funcionamiento en una nueva tipología social. En pocas palabras, la universidad está cambiando su foco desde cadenas lineales de causa-efecto a otro caracterizado por ecologías causales no lineales, menos predecible, pletórico de movildades y en el que, con la globalización por medio, es palpable la erosión de sus añejas señas de identidad.

Para Hershock (2012), con las nuevas ecologías del conocimiento, sumergidos como estamos en el paso de una lógica de acumulación a otra de circulación, es preciso atender a la diversidad cognitiva. Ya no se trata, señala, de resolver problemas sino predicamentos. Por ello, el trabajo coordinado desde perspectivas disciplinares diversas se ajustará mejor a la tarea de afrontar cuestiones altamente complejas que traspasan escalas, sectores y sociedades.

Se necesitan, pues, distintos flujos informacionales y sistemas de conocimiento en una interacción no menos compleja y de la que emergen tales ecologías de corte sistémico. Y algo verdaderamente importante: «la diversidad cognitiva, expresada a través de la internacionalización y la interdisciplinariedad debe ser complementada mediante la diversidad ética y cultural, esto es, la concurrencia mutuamente beneficiosa de diferentes modos de evaluar prácticas e instituciones» (Hershock, 2012, 21).

Se trata, nada más y nada menos, que de estimular procesos de interacción y relación sostenida, acogiendo otros sentidos de lo que es valioso en torno a la equidad y a la misma diversidad, demostrando en la arena política que no estamos dispuestos a repetir en el siglo XXI los errores que desencadenaron acciones de funesto recuerdo en el anterior.

Coincidimos, sin embargo, en parte con quienes proclaman determinados niveles de exageración en las narrativas emanadas de una posición de académicos interesados en agudizar las normales contradiccio-

nes del devenir histórico en aras a unos discursos críticos, teóricamente portadores de legítimas demandas de la ciudadanía. Siendo realistas, lo razonable es definir las bases de un nuevo proceso educativo en la universidad, equilibrando y haciendo que se realimenten mutuamente los aspectos formales del conocimiento y la formación (*bildung*) con la disposición de su mejor transferibilidad a un contexto de práctica.

Lo que importa es llevar adelante buenas combinaciones argumentales, acordes con el sentido, ya anunciado, de agencia estabilizadora, mediando en el sistema para no cercenar del todo el inevitable enfoque funcionalista de la universidad, al tiempo que ir alumbrando respuestas capaces de generar compromisos individuales en los inestables escenarios sociales y comunitarios de la actualidad.

Justo es este el punto en el que hemos hecho lo posible por encajar el sentido y la pertinencia del recorrido analítico, desde el contexto iberoamericano que este volumen recoge y presenta, después de procesar para la ocasión una deliberación compartida acerca de los desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento entre académicos de ambas orillas oceánicas, reunidos en el marco de una Red de Excelencia¹ (convocatoria del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España) asignada al Grupo de Investigación Esculca, de la Universidad de Santiago de Compostela, haciendo las veces de eje conector de un diálogo (la Red) al que, amable y generosamente, se sumaron los profesores Bernardo Gargallo (Universidad de Valencia), Gonzalo Jover (Universidad Complutense) y Concepción Naval (Universidad de Navarra), con sus respectivos equipos.

En el subtítulo de la obra se encuentran sendos catalizadores para las dos partes de que consta el libro. Que, de una forma u otra, despejarán algunas incógnitas a propósito de competencias y otras dimensiones educativas inolvidables en el asunto que tratamos.

De un lado, el *aprendizaje* (y su calidad), pues algo ha devenido claro en los últimos tiempos: que si la universidad ha de formar en y para una sociedad del conocimiento tiene que alentar ya un giro copernicano en la concepción de tan exquisito proceso de crecimiento individual y colectivo, a fin de que sea protagonizado mucho más por los mismos estudiantes. Recordemos, con Innearity (2011), que la gestión de los procesos de aprendizaje es más importante que la administración de los saberes. Los profesores no podemos seguir viendo solo materias y disciplinas de estudio. Urge definir más proyectos colegiados a fin de que nuestros alumnos desplieguen sus capacidades y mejoren su autonomía de acción en torno a cuestiones o problemas fundamentales de su interés científico y profesional.

¹ Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (EDU2014-51576-REDT).