



BIBLIOTECA  
DE LA NUEVA  
EDUCACIÓN

---

Miguel Á. Santos Rego (Ed.)

# *Sociedad del conocimiento*

Aprendizaje e Innovación  
en la Universidad

---



BIBLIOTECA NUEVA

# Índice

## INTRODUCCIÓN

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

## Primera parte

### UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: ¿QUÉ SERÁ DEL APRENDIZAJE?

#### Capítulo 1

Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento

Introducción

1. De las competencias a la sabiduría en sentido pragmático
2. De la centralidad del estudiante a la relación de mediación

Conclusión

Referencias bibliográficas

#### Capítulo 2

Nuevos modelos de gobierno y gestión de la universidad

Introducción

1. Las transformaciones de la universidad contemporánea
  - 1.1. El nuevo marco de la universidad contemporánea
  - 1.2. Los efectos y tensiones en la institución universitaria
2. El gobierno de la universidad: las grandes transformaciones
  - 2.1. El marco actual del gobierno universitario: Estado, academia y mercado
  - 2.2. El gobierno universitario en el marco de la Nueva Gerencia Pública
  - 2.3. El enfoque de la gobernanza como estrategia universitaria
  - 2.4. E-governance y universidad

Conclusión

Referencias bibliográficas

#### Capítulo 3

Brecha digital, aprendizaje y mediatización de la universidad

1. Conceptualizando la brecha digital desde la educación

- 1.1. De la brecha digital a la inclusión del ciudadano del siglo XXI
  - 1.2. La tecnología como habilitadora y potenciadora educativa
2. Impulsando la tecnología para transformar la educación del siglo XXI

- 2.1. Intersección de los ejes analizados
- 2.2. De la instrucción al aprendizaje profundo
3. Acceso universal a contenidos digitales: el desafío de la calidad para todos

- 3.1. Digitalización de las experiencias educativas
- 3.2. El acceso a la educación digital y la irrupción de los MOOC («Massive Open Online Courses»)

A modo de cierre

Referencias bibliográficas

#### Capítulo 4

Educación a distancia universitaria en América Latina: Algunos desafíos desde la sociedad del conocimiento

Introducción

1. Expansión de la educación a distancia en América Latina
2. Diferenciación y regionalización de la educación a distancia
3. Virtualización y la des-regionalización de la educación a distancia
4. Internacionalización de la educación a distancia
  - 4.1. Creación de nodos en el extranjero
  - 4.2. Intercambio internacional de recursos de aprendizaje

- [4.3. Internacionalización de las ofertas educativas: educación transfronteriza](#)
- [4.4. Internacionalización de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo](#)
- [4.5. Internacionalización de tutores](#)
- [4.6. Internacionalización de estudiantes](#)
- [5. Ingreso de grupos internacionales en la educación a distancia de América Latina](#)
- [5.1. Alianzas internacionales](#)
- [5.2. Instalación local de nuevos proveedores globales](#)
- [Conclusiones](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

## Capítulo 5

### La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje

- [1. El contexto que la universidad no debe eludir](#)
- [2. De la sociedad 1.0 a la 3.0](#)
- [3. La evolución tecnológica en la universidad](#)
- [4. Escenarios virtuales de aprendizaje](#)
- [5. Qué se espera de la universidad en una sociedad 3.0](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

## Capítulo 6

### Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento

#### Introducción

- [1. Aprendizaje autorregulado y sociedad del conocimiento](#)
- [2. El modelo centrado en el aprendizaje](#)
  - [2.1. Los orígenes del modelo centrado en el aprendizaje y su desarrollo](#)
  - [2.2. Las características del modelo centrado en el aprendizaje](#)
  - [2.3. El tránsito de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje](#)
- [3. El alineamiento constructivo](#)
- [4. La implementación del modelo centrado en el aprendizaje. Avance de resultados de investigación](#)
  - [4.1. Resultados obtenidos en la asignatura de Teoría de la Educación](#)
  - [4.2. Resultados obtenidos en la asignatura de Química](#)

#### Conclusión

#### Referencias bibliográficas

## 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

- [1. Sobre los términos «Responsabilidad Social Universitaria» y «Sociedad Abierta»](#)
- [2. La responsabilidad social de la universidad en el logro de un aprendizaje de calidad](#)
- [3. La responsabilidad de la universidad en la formación ética de sus estudiantes](#)
- [4. La universidad: una comunidad en una sociedad abierta y en un mundo globalizado](#)
- [Algunas propuestas finales](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

## Capítulo 8

### Aprendizaje servicio e innovación en la universidad

- [1. El aprendizaje servicio en la universidad](#)
  - [1.1. Ejemplos de aprendizaje servicio en la universidad](#)
  - [1.2. Definiciones de aprendizaje servicio](#)
  - [1.3. Dinamismos básicos](#)
  - [1.4. Dinamismos pedagógicos](#)
  - [1.5. Dinamismos organizativos](#)
- [2. Institucionalizar el aprendizaje servicio](#)

- [2.1. El aprendizaje servicio como filosofía](#)
- [2.2. El aprendizaje servicio como programa](#)
- [3. Evaluación de los proyectos de aprendizaje servicio](#)
- [4. Síntesis y futuro](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

## [Capítulo 9](#)

### [Democratising Knowledge through Civic Engagement. The Case of National University of Ireland, Galway](#)

- [Introduction](#)
- [Furco and Holland's Institutionalization Framework](#)
- [Dimension 1. University Mission and Philosophy](#)
- [Dimension 2. Academic Support for and Involvement in civic engagement](#)
- [Dimension 3. Student Support for and Involvement in civic engagement](#)
- [Dimension 4. Community Participation and Partnerships](#)
- [Dimension 5. Institutional Support for Service-Learning](#)
- [Dimension 6. National Policy, Debate and Support](#)
- [Conclusion](#)
- [References](#)

## [Capítulo 10](#)

### [Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios](#)

- [Introducción](#)
- [1. Una aproximación al desempeño académico en la universidad](#)
- [2. El Aprendizaje-Servicio y su vínculo con el aprendizaje y el desempeño académico](#)
- [3. Mejorar la investigación sobre Aprendizaje-Servicio y desempeño académico en la universidad](#)
- [4. El desafío de evaluar el aprendizaje académico](#)
- [5. Indicadores del impacto académico del Aprendizaje-Servicio](#)
- [6. Condiciones para un impacto académico positivo del Aprendizaje-Servicio](#)
- [Conclusiones](#)
- [Referencias bibliográficas](#)

## [Capítulo 11](#)

### [El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo](#)

- [Introducción](#)
- [1. Impacto positivo de esta metodología](#)
- [2. El aprendizaje-servicio y la adquisición de competencias en la Universidad](#)
- [3. Una metodología que propicia la adquisición de competencias profesionales](#)
  - [3.1. Análisis de los resultados. Comentarios](#)
- [Habilidades de comunicación profesional](#)
- [Motivación y liderazgo](#)
- [Trabajo en equipo y gestión de proyectos](#)
- [Técnicas de inserción y desarrollo profesional](#)
- [Integridad profesional](#)
- [Habilidades de negociación](#)
- [Toma de decisiones y resolución de problemas](#)
- [Atención al cliente](#)
- [Iniciativa, creatividad y gestión del cambio](#)
- [Reflexiones finales](#)
- [Referencias bibliográficas](#)
- [Publicaciones revisadas](#)

## [AUTORES](#)

# 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

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](http://www.bibliotecanueva.es)  
[editorial@bibliotecanueva.es](mailto:editorial@bibliotecanueva.es)

ISBN: 978-84-15555-30-8

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](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

# 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 tecnología 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). Apreciemos, 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 si 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 evaluaciones 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 sociedad 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 movilidades 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 porción de académicos interesados en agudizar las normales contradicciones 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 Excelencia<sup>1</sup> (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 Innenarity (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.

Y del otro, con motivaciones radicalmente prácticas, (re)afirmando la posibilidad de

que la innovación no se represente divorciada de la responsabilidad social de la universidad. Simplemente, por las oportunidades que para la optimización del aprendizaje y/o el conocimiento conviene localizar a medida que se exploran necesidades y se refuerza el edificante afán de contribuir al bien común (Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015). No extrañará, por lo tanto, la sintonía de tal punto de vista con el paradigma de la Innovación Abierta (Chesbrough, Vanhaverbeke, y West, 2006), sinónimo de flujo de comunicación entre el interior y el exterior de la organización universitaria. Ni tampoco que Barnett (2014, 29) haya colocado el desarrollo del aprendizaje-servicio entre las políticas curriculares de la universidad ecológica.

Terminamos. Ni hemos de engañarnos (existen motivos para la preocupación) ni tampoco podemos echar las campanas al vuelo. Con todo, el futuro de la sociedad del conocimiento aún no se concibe sin la contribución estrella de la universidad. Si pensamos en el grado de dependencia que las grandes corporaciones siguen teniendo del talento y la innovación que forjan las universidades, entonces el consenso está servido: sus debilidades no reducen en demasía los buenos augurios de sus fortalezas.

Es el momento de relanzar en nuestros países la universidad como institución capaz de generar bienes y servicios en su contexto cercano, pero haciendo gala de su reconocible capacidad para proyectarlos en otros más lejanos. Estamos persuadidos de que seguirá creando zonas de interconectividad en donde poder fusionar o, al menos promocionar dimensiones locales y cosmopolitas de su misión.

## Referencias bibliográficas

- Ayuste, A., Gros, B. y Valdivieso, S. (2012), «Sociedad y conocimiento. Perspectiva pedagógica», en L. García Aretio (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación*, Madrid, UNED, págs. 17-39.
- Baggen, P., Tellings, A. y Van Haaften, W. (eds.) (1998), *The university and the knowledge society*, Bommel, The Netherlands, Concorde Publishing House.
- Barnett, R. (2014), «Universidades, conocimiento y currículum. Repensar la educación superior para el siglo XXI», en A. Gewerc (ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC, págs. 17-54.
- Castells, M. (1997), *La era de la información*, Madrid, Alianza.
- Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W. y West, J. (eds.) (2006), *Open innovation: researching a new paradigm*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Delanty, G. (2001), *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*, Buckingham, Open University Press.
- De Pablos, J. (2010), «Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6-16. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior>.
- Duke, C. (2002), «Universities and the knowledge society», en D. Instance, H. Schuetze y T. Schuller (eds.), *International perspectives on lifelong learning*, Buckingham, UK, Open University Press, págs. 154-164.
- Hershock, P. (2012), «Information and innovation in a global knowledge society. Implications for higher education», en D. E. Neubauer (ed.), *The emergent knowledge society and the future of higher education*, Abingdon, UK: Routledge, págs. 7-25.
- Innenarity, D. (2011), *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, Barcelona, Paidós.
- Neubauer, D. E. ed.) (2012), *The emergent knowledge society and the future of higher education*, Abingdon, UK, Routledge.
- Pagden, A. (2015), *La ilustración. Y por qué sigue siendo importante para nosotros*, Madrid, Alianza.

- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2007), *Universidade e construción da sociedade civil*, Vigo, Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015), *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*, Barcelona, Octaedro.
- Scott, P. (1998), «Decline or transformation? The future of the university in a knowledge economy and a post-modern age», en P. Baggen, A. Tellings y W. Van Haaften (eds.), *The university and the knowledge society*, Bommel, The Netherlands: Concorde Publishing House, págs. 13-30.
- Spring, J. (2008), «Research on globalization and education», *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stehr, N. (1994), *Knowledge society*, Londres, Sage.
- Siemens, G. (2010), *Conociendo el conocimiento*, Ediciones Nodos Ele (<http://www.nodosele.com/editorial>) (consultado: 30/12/2015).
- Tedesco, J. C. (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 1 Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (EDU2014-51576-REDT).

Primera parte

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

# Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento

Gonzalo Jover Olmeda  
*Universidad Complutense de Madrid*

## Introducción

Hace poco un periodista preguntaba al filósofo español Emilio Lledó, formado en Alemania: «¿Se ha perdido ese amor hacia aquellos a quienes se enseña?», y Lledó le respondía:

Mire, esta mañana, mientras desayunaba, escuchaba un anuncio de una universidad que decía que sus profesores trabajan en empresas, y que cuando los chicos acaben ya estarán colocados. Eso es la muerte de la universidad. Dejemos a los muchachos que se apasionen, no les obsesionemos con que se tienen que ganar la vida. Es una corrupción mental que no sé si nos han metido los políticos y la gente ha asumido. Sí, la vida es dura, es difícil encontrar un trabajo, hay paro... Pero ese problema no tiene nada que ver con esto otro (Lledó, 2015).

El diagnóstico, lógicamente, no es exclusivo de nuestro país. En la *26 Social Research Conference*, celebrada en *The New School*, de Nueva York, en diciembre de 2011, Jamshed Bharucha, Presidente de *Cooper Union*, una de las múltiples instituciones universitarias de Manhattan, decía:

Creo que sobre todo en un clima de tensiones económicas, puede haber una gran tentación por abandonar las artes liberales a favor de una orientación más profesional. Las artes liberales, esto es, una educación de base amplia que te fuerza a pensar crítica y creativamente y a preguntar cuestiones difíciles, es quizás más necesaria en un tiempo de pugna económica que en ningún otro. La cuestión es que la creatividad y la originalidad promovida por la educación —al menos en el nivel de pregrado, pues siempre cabe la posibilidad de especializarse después— han sido tradicionalmente el punto fuerte de los Estados Unidos (Bharucha *et al.*, 2012, 562 y 563).

Lo que en cierto modo pretendo hacer aquí es poner en conversación estas dos tradiciones, la que viene de Europa y la que viene de Estados Unidos, a partir de algunas de las investigaciones teóricas y trabajos empíricos que he realizado durante los últimos años en torno a la universidad. La invocación a la filosofía americana del pragmatismo se ha convertido en un recurso frecuente, tanto en quienes enaltecen como en quienes critican la orientación que está adoptando la universidad europea con la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), en el escenario de una sociedad del conocimiento en la que el hacer prima sobre el saber. En este contexto, mi objetivo más concretamente es analizar estos cambios conversando con uno de los pragmatistas clásicos que hoy vuelven a situarse en el centro del debate, John Dewey. Intelectual de profunda vocación universitaria, Dewey no solo trabajó en algunas de las principales universidades americanas, sino que estuvo también entre los promotores de la *American Association of University Professors* (AAUP) creada hace cien años, y en cuya

declaración original de principios se dice: «La concepción de la universidad como una empresa de negocio ordinario, y de la enseñanza académica como una ocupación puramente privada, supone un fracaso radical a la hora de aprehender la naturaleza de la función social del trabajo académico» (AAUP, 2015, 6).

Muchos ven en la filosofía que inspira la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* una negación de ese principio ¿Hasta qué punto el pragmatismo está detrás de esa negación? Para responder a esta pregunta, vamos a fijar la atención en dos aspectos definitorios del cambio metodológico que ha auspiciado el EEES: la consecución de resultados de aprendizaje en forma de competencias asociadas al mercado laboral y la centralidad que adquiere la persona que aprende, el estudiante.

## **1. De las competencias a la sabiduría en sentido pragmático**

Emanado del ámbito de la formación y la gestión profesional, el concepto de competencia ha saltado durante los últimos años al terreno de la educación en general y la enseñanza universitaria en particular, como exponente de esa sociedad en la que el conocimiento se valora por su rentabilidad práctica. Es habitual vincular al pragmatismo y a John Dewey con este concepto. Pero es curioso observar que a Dewey se refieran no solo quienes ven en él un precursor del enfoque de las competencias (McCowan, 1998; Le, Wolfe y Steinberg, 2014), sino también quienes son considerados como alternativa al mismo. Así sucede, por ejemplo, en Martha Nussbaum, cuya propuesta de una educación basada en capacidades se ha entendido como marco superador del aprendizaje centrado en competencias (Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012) y que apela, entre otros, a Dewey en su defensa de una universidad que recupere el valor de las artes liberales por encima de los aprendizajes sometidos a los imperativos de la economía (Nussbaum, 2010).

En realidad, Dewey era tan contrario a una educación profesional, anti-intelectual y acientífica, limitada al entrenamiento en destrezas mecánicas, como a una educación liberal ajena a las condiciones de la vida del momento. Y si su filosofía de la educación no necesariamente es contraria a una formación en competencias, en el sentido de una educación que fomente el aprendizaje a través de la acción y la experimentación y que esté atenta a las necesidades sociales, Dewey habría sido reacio a esa educación, tan a la moda hoy, circunscrita a una serie cerrada de competencias que prefigura un determinado perfil de la persona a alcanzar (Jover y García Fernández, 2015).

El rechazo de Dewey al dualismo de educación profesional y educación liberal, planteadas como opciones alternativas, quedó patente en dos conocidas polémicas que mantuvo a lo largo de su vida académica. La primera fue la que le enfrentó con David Snedden, Comisario de Educación de Massachusetts, hacia 1914 y 1915 (Labaree, 2010). Este defendía los beneficios de un sistema de formación vocacional o profesional, separado de una educación liberal, que preparase a las bases sociales para ser productores eficientes. Dewey criticó duramente el eficientismo social de Snedden, sobre el que decía:

Yo iría más lejos de lo que él parece dispuesto a ir cuando sostiene que la educación debe ser

profesional, pero en nombre de una educación verdaderamente profesional, me opongo a la identificación de la actividad laboral con las operaciones que se pueden aprender, digamos, antes de la edad de dieciocho o veinte años, así como a la identificación de la educación con la adquisición de habilidades especializadas en el manejo de máquinas, a expensas de una inteligencia industrial basada en la ciencia y el conocimiento de los problemas y las condiciones sociales. Me opongo a considerar como educación profesional ninguna formación que no tenga como su suprema inquietud el desarrollo de dicha iniciativa inteligente, el ingenio y la capacidad ejecutiva que hagan de los trabajadores, hasta el máximo posible, los señores de su propio destino industrial (Dewey, 1979, 411).

La segunda polémica, que de algún modo supone un contrapunto a la anterior, fue la que veinte años más tarde mantuvo Dewey con Robert M. Hutchins —entonces Presidente de la Universidad de Chicago, en la que Dewey había trabajado hasta 1904— con ocasión de la publicación del libro *The Higher Learning in America* (1936), fruto de los planes de reforma que Hutchins pretendió llevar a cabo animado por Mortimer J. Adler (Jover y Gozávez, 2012). En el libro, Hutchins hace un análisis del desconcierto reinante en los estudios universitarios, del que culpa al afán por ganar dinero, que lleva a confundir sus fines, cierto sentido incorrecto de la democracia, para el cual todos tienen que tener acceso al mismo tipo y grado de educación, y una noción errónea del progreso, que niega el pasado y enaltece el conocimiento empírico. La combinación de estos tres factores origina el predominio de la función profesionalizadora, la cual priva a la universidad del «único pretexto para su existencia, que es proporcionar un refugio en donde la búsqueda de la verdad pueda continuar sin trabas más allá de la utilidad o la presión por los resultados» (Hutchins, 1936, 43).

Dewey compartía algunos aspectos del diagnóstico de la situación hecho por Hutchins, pero no podía asumir su planteamiento del problema, que para él se basaba en dos premisas inaceptables acerca del conocimiento: a) la creencia en la existencia de principios y verdades fijas y eternas y b) la necesidad de distanciar lo más posible la educación superior de la vida social contemporánea. Para Dewey, la respuesta a la confusión de la universidad debía buscarse en la experiencia y la conexión con la práctica y no en «la reclusión monástica» que proponía Hutchins (Dewey, 1937, 104).

Scott Johnston ha señalado agudamente cómo el debate entre Dewey y Hutchins plasma dos posturas diferentes acerca de la continuidad o discontinuidad entre el mundo de los ideales morales que dan sentido a los fines de la educación, y el mundo empírico de la vida cotidiana. Por esta razón, a su juicio, no es extraño que el mismo nunca fuese satisfactoriamente concluido (Johnston, 2011). Quizás lo que se necesite sea otro punto de mira, que permita reconciliar ambas perspectivas, y ver la universidad como espacio al mismo tiempo de continuidad, como quería Dewey, y de discontinuidad, como proponía Hutchins.

Tomar posición en este debate exige tener en consideración las condiciones en las que se desarrolla actualmente el trabajo universitario. Condiciones como las que ponen de manifiesto algunos datos sobre la juventud española durante los años más duros de la última crisis económica (Jover, Belando y Guío, 2014). Como es evidente para todo el mundo, la crisis ha supuesto, entre otros efectos, una dramática situación de desempleo, que ha afectado de manera muy dura al segmento de población más joven (16 a 19 años). Según datos de la *Encuesta de Población Activa*, en 2013 la tasa de paro en este tramo

de edad se elevaba al 74,2 por 100, siendo mayor en las mujeres (76,5 por 100) que en los hombres (72,5 por 100). En el segmento de edad superior (19 a 24 años) la situación es igualmente desalentadora, aunque aquí la relación se invierte, y la tasa es mayor en los hombres (52,7 por 100) que en las mujeres (50,9 por 100). Ha sido en este tramo de edad en el que la evolución a lo largo de esos seis años ha tenido mayor impacto, con un incremento de la tasa de paro del 254,4 por 100 de 2008 a 2013 (tabla 1).

TABLA 1.—Evolución de la tasa de paro juvenil de 2008 a 2013 por grupos de edad y género

AÑO	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años
2008	39,4%	20,4%	35,8%	20,1%	44,5%	20,8%
2009	55,3%	33,4%	54,9%	34,6%	55,9%	32,1%
2010	61,4%	37,0%	60,3%	38,8%	62,9%	35,0%
2011	64,1%	42,6%	64,4%	44,4%	63,7%	40,6%
2012	72,7%	49,1%	72,0%	50,5%	73,5%	47,6%
2013	74,2%	51,9%	72,5%	52,7%	76,5%	50,9%

*Fuente:* Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de población activa (2008-2013)

Ante esta situación, la única opción posible para muchos jóvenes ha sido buscar suerte en el exterior. La siguiente tabla muestra el flujo de emigración de los jóvenes españoles de 20 a 24 años, el tramo de edad que suele corresponder con la finalización de los estudios superiores. Como puede observarse, el flujo es siempre superior en las mujeres, que son también quienes alcanzan niveles más altos de formación, representando el 54,4 por 100 de la población matriculada en la universidad en el curso 2013-2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 40). En los cinco años que abarca la serie, de 2008 a 2013, el flujo de inmigración se incrementó en un 241,7 por 100 con una proporción asimismo superior en las chicas que en los chicos (tabla 2).

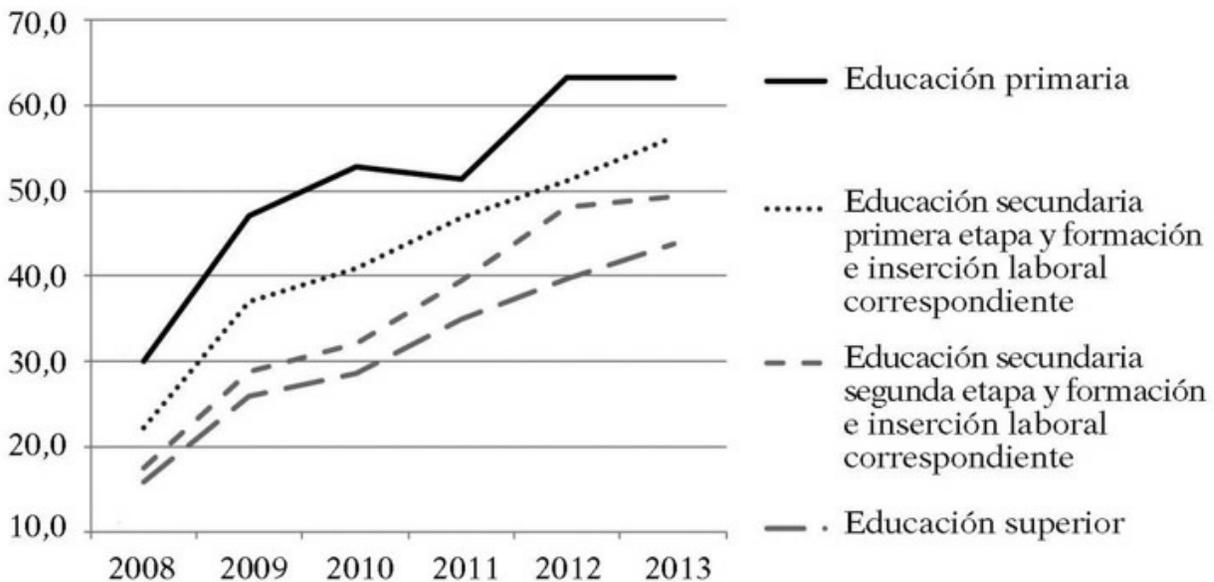
Tabla 2.—Evolución del flujo de emigración con destino al extranjero de los jóvenes españoles de 20 a 24 años (2008-2013)

AÑO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
2008	1.909	906	1.003
2009	1.821	858	963
2010	2.183	1.006	1.177
2011	2.930	1.367	1.563
2012	3.252	1.510	1.742
2013	4.615	2.145	2.470
Relación 2008-2013	241,7 %	236,8 %	246,3 %

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Estadística de Migraciones (2008-2013). Unidad: movimientos migratorios

Ahora bien, la *Encuesta de Población Activa* revela también que precisamente en los momentos de crisis el nivel de estudios tiene una mayor incidencia en las posibilidades de empleo, lo que por otro lado es totalmente lógico. Como se observa en el siguiente gráfico, en el año 2013 las diferencias en la tasa de paro entre los jóvenes que tenían educación primaria y los que habían obtenido un título de educación superior era de 19,4 puntos porcentuales, mientras que esta diferencia en el inicio de la crisis era de 14,1. Es decir, a lo largo del periodo se produjo un aumento de 5,3 puntos, con un pico en el año 2012, en el que la diferencia fue aún mayor.

GRÁFICO 1.—Evolución del desempleo por nivel de escolarización (jóvenes entre 20 y 24 años)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de población activa (2008-2013).

A la vista de estos datos, hoy menos que nunca se puede dudar de que la modernización de la educación superior tiene que poner su enorme potencial al servicio del desarrollo y la creación de empleo. Pero tampoco nadie puede dudar de que la universidad debe apuntar más allá de la circunstancia actual, a la sociedad del futuro, con una mirada comprometida. Una mirada que requiere asumir la formación de personas, además de competentes, creativas y éticas, que tengan no solo capacidad de ajuste, sino también de crítica, imaginación y transformación. Y es aquí donde las propuestas asociadas al aprendizaje por competencias resultan insuficientes. En trabajos que hemos venido desarrollando durante los últimos años investigadores de las universidades Complutense de Madrid, Castilla La Mancha y Valencia, hemos sugerido por ello entender la universidad como un espacio público inspirado en una actualización del viejo ideal ético de la sabiduría (Jover y Gozávez, 2012 y 2013; Jover y González Gernaldo, 2013 y 2014).

Podría parecer un anacronismo acudir a la vieja noción de sabiduría como horizonte que debe inspirar el trabajo universitario actual. No lo es. La noción de sabiduría no es hermética. La competencia se refiere al conocimiento moderno, basado en la ciencia y su aplicación, valora la innovación, lo nuevo frente a lo viejo. La sabiduría recupera el antiguo ideal del conocimiento ético, prudencial, basado en la experiencia y en la tradición. Pero no se trata de quedar anclados en el pasado, sino de entablar un diálogo abierto al porvenir. Como ha señalado Gadamer, «la transmisión y la tradición no

conservan su verdadero sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presentan como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia» (Gadamer, 1994, 143). La sabiduría de la que hablamos es así eminentemente dialógica, con el pasado y con el presente de cara al futuro, consigo mismo y con los demás.

Como notó el filósofo existencialista Karl Jaspers, el conocimiento se logra, mientras que la sabiduría se persigue y se anhela (Jaspers, 2003, 12). Esta consiste más en una actitud de búsqueda que en un estado acabado. Y, en tanto que búsqueda, la sabiduría es la actitud más acorde con el estilo de la universidad como «un templo nunca concluido» (ibíd., 164). Ahora bien, según Jaspers este sentido de la universidad, como una obra en permanente construcción basada en el encuentro de diferentes formas de conocimiento, de la ciencia y la filosofía, que todavía era evidente en el siglo XIX, ha dejado de serlo. «La situación ha cambiado. Las ciencias se han fragmentado debido a la especialización. Se ha llegado a creer que el conocimiento científico, caracterizado por el refinamiento del conocimiento particular universalmente válido, podría prescindir de la filosofía» (ibíd.). La universidad parece de este modo abocada a lo que, otro existencialista, Gabriel Marcel, llamó *Le déclin de la sagesse* (Marcel, 1954). La cuestión, por tanto, es si podemos recuperar este ideal bajo unas condiciones nuevas.

El propio Dewey apeló en varios de sus escritos al ideal de sabiduría. En la indagación de su significado se remontó a la antigua Grecia y a Platón, quien en su diálogo *Fedón* afirmó:

Con que, en realidad, tenemos demostrado que, si alguna vez vamos a saber algo limpiamente, hay que separarse de él y hay que observar los objetos reales en sí con el alma por sí misma. Y entonces, según parece, obtendremos lo que deseamos y de lo que decimos que somos amantes, la sabiduría, una vez que hayamos muerto, según indica nuestro razonamiento, pero no mientras vivimos. Pues si no es posible por medio del cuerpo conocer nada limpiamente, una de dos: o no es posible adquirir nunca el saber, o solo muertos (*Fedón*, 66 d-e).

En Platón la sabiduría se equipara con la contemplación pura, separada de los intereses vitales, que nos encadenan, permitiéndonos ver solo sombras de la realidad. En consecuencia, la sabiduría solo se alcanza con la muerte, una vez liberados de esos intereses. Dewey corrige esta perspectiva. En su obra *Cómo pensamos*, señaló:

La distinción entre información y sabiduría es muy antigua, pese a lo cual debe ser constantemente revisada. La información es conocimiento meramente adquirido y almacenado; la sabiduría es conocimiento que opera en la dirección de las potencialidades con vistas a una mejor calidad de vida (Dewey, 2007, 76-77).

Aquí la sabiduría no consiste en una supuesta búsqueda desinteresada de la verdad, sino que mira a la calidad de vida, a los intereses vitales. La podemos llamar sabiduría en sentido pragmático. Como capacidad moral y no solo intelectual, su mejor parte es la que tiene que ver con el interés, con la función práctica de lograr una vida y un entorno humano mejores. La historia nos ha enseñado, con dolor, que lo que pasa en el mundo no es independiente de la voluntad de sus hombres y mujeres. Frente al determinismo,

sociológico o económico, la educación en general y la universidad en particular, no pueden, por ello, claudicar de su vocación beligerante y esperanzada, se pronuncie esta en la forma de credo, como quería Dewey (Dewey, 1897) o en la de manifiesto, como propuso el historiador Eric Hobsbawm (Hobsbawm, 2013, 1-6). No es una tarea fácil, obligados como estamos a nadar entre la añoranza postmodernista y el afán gerencialista.

La sabiduría tiene que saber responder a las aspiraciones y circunstancias de su tiempo para, a partir de ellas, mirar más lejos, a lo que si bien no existe se perfila deseable en un mundo que depende de la voluntad humana y las acciones que de ella derivan, porque, citando a otro pragmatista moderno, Richard Rorty, «nuestra sagacidad, no solo nos ha permitido ajustar medios a fines, sino también imaginar nuevos fines, soñar con nuevos ideales» (Rorty, 2011, 13). Y es esta capacidad de soñar, que implica cierta discontinuidad con lo dado, con el mundo real de las sombras, del que hablaba Platón, la que quizás se pueda echar en falta en un instrumentalismo basado en la confianza sin fisuras en el progreso científico, como el que inspiró a Dewey. Si algo nos ha enseñado nuestra época es a recelar de las promesas de un progreso en el que, como la discípula de Karl Jaspers, Hannah Arendt, criticó al pragmatista americano, «la ciencia, y no el hombre, lleva la voz cantante» (Arendt, 2005, 243).

## **2. De la centralidad del estudiante a la relación de mediación**

Junto con el concepto de competencia, otro eje del cambio promovido en la universidad europea actual es el llamado sistema de créditos ECTS. El sistema, cuyas siglas corresponden a *European Credit Transfer System*, se adoptó inicialmente en Europa en 1989, en el marco del programa Erasmus, como instrumento para la transferencia de créditos, esto es, un mecanismo que facilitase el reconocimiento de los períodos de estudio realizados en otros países, basado en el trabajo que lleva a cabo el estudiante en la institución de acogida. Pero, por una extraña conversión, ECTS ha dejado de tener un significado solo administrativo, y se ha convertido en un supuesto principio pedagógico, al que se apela para justificar un cambio de metodología docente en el que el acento hay que ponerlo en el estudiante y su actividad, reactualizando el viejo lema de la educación centrada en el estudiante.

Esta versión pedagógica del sistema ECTS tiene un carácter contradictorio, pues si por un lado refuerza la imagen del estudiante como autor y sujeto de su formación, por otro puede fomentar también una visión clientelista del mismo, como consumidor que acumula, transfiere e invierte créditos en función de las demandas del mercado laboral (Jover, Fernández-Saliner y Ruiz Corbella, 2005, 53-61). Podemos palpar este riesgo en las actitudes que muestran los jóvenes con respecto a la participación política en la universidad, según tuvimos ocasión de comprobar en una investigación realizada con más de 5000 estudiantes universitarios en 2010 con motivo del estudio internacional *Eurostudent IV* (Jover, López y Quiroga, 2011a, 2011b y 2014).

El cuestionario español de este estudio incluyó una pregunta adicional en la que se solicitaba a los estudiantes que valorasen diferentes formas de participación en la

universidad. Los resultados son recogidos en el gráfico 2.

Según se observa en el gráfico, las formas de participación mejor valoradas son las que suponen una mayor capacidad de control e iniciativa individual. La puntuación más alta la obtiene la actuación en espacios virtuales, foros y blogs (3,34 en una escala de 1 a 5 puntos). Ahora bien, aunque suponga una comunidad de participantes, en el espacio virtual el sujeto retiene la capacidad de control sobre la intervención, resguardado por la ausencia física y, en ocasiones, el anonimato. Algo parecido puede decirse de la segunda opción más valorada, la presentación de solicitudes y reclamaciones (3,27 sobre 5), en las que la iniciativa depende del sujeto, sin mediación. Los estudiantes confían menos en las prácticas de carácter más colectivo, como la acción de las asociaciones (2,77), la celebración de asambleas (2,93) o la movilización a través de manifestaciones y huelgas (2,90). La elección de representantes en los órganos de gobierno de la universidad es la tercera opción mejor puntuada (2,98), por encima de la de los delegados de clase o curso (2,85), en la que existe también un mayor componente de identificación comunitaria. El modo de participación menos valorado es la expresión por medio de carteles, pintadas, etc. (2,46). No se detectan diferencias en el patrón de valoración en función del género, si bien las mujeres conceden a todas las formas de participación una puntuación ligeramente más alta que los hombres.

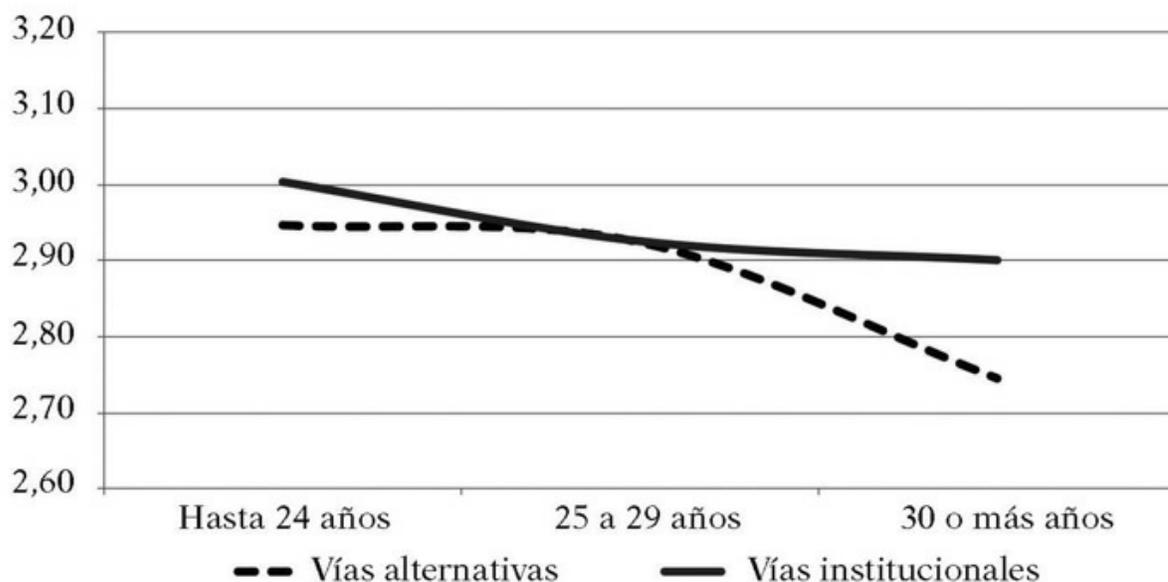
GRÁFICO 2.—Valoración estudiantil de las modalidades de participación política en la universidad



Fuente: Eurostudent IV (2011).

Un análisis factorial ha permitido identificar la estructura subyacente a las diferentes modalidades de participación y agruparlas en vías institucionales y vías alternativas (Jover, López y Quiroga, 2011a). Las primeras incluyen: elección de delegados de clase, curso o titulación; elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad; pertenencia a asociaciones; y presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc. Las segundas agrupan: expresión por medio de carteles, pintadas, etc.; celebración de asambleas; movilización a través de manifestaciones y huelgas; y actuación en espacios virtuales, foros y blogs. El gráfico 3 muestra la valoración de estas dos vías según la edad de los estudiantes.

GRÁFICO 3.—Valoración de las vías institucionales y alternativas de participación por tramos de edad



Fuente: Eurostudent IV (2011).

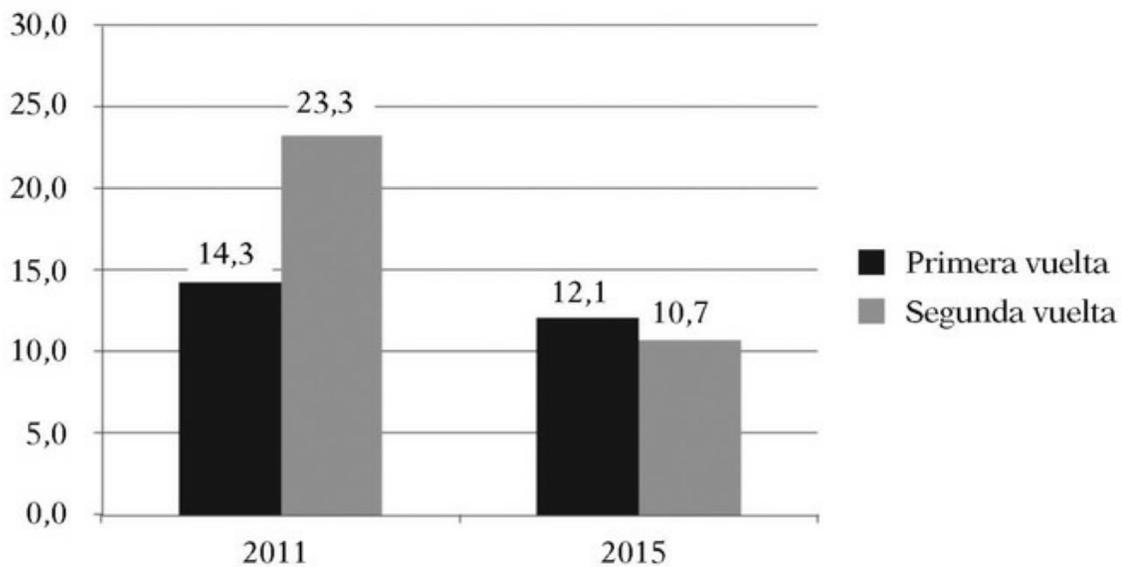
Los estudiantes más jóvenes (hasta 24 años) prefieren ya las vías institucionales a las alternativas. En el tramo de edad siguiente (25 a 29 años) las institucionales decaen ligeramente, de modo que la valoración de ambos tipos confluye. En los estudiantes de más edad (30 años o más), las vías institucionales vuelven a decaer levemente, mientras que las alternativas lo hacen de manera más acusada. Las vías institucionales manifiestan, de este modo, una mayor consistencia a lo largo de los diferentes grupos de edad.

Estos resultados justifican caracterizar la universidad como un espacio cívico *sui generis*, en el que las pautas de participación no tienen por qué corresponderse con las que se siguen en la sociedad en general. Los estudiantes pueden ser políticamente activos fuera de la universidad y no serlo dentro, optando en ella por vías más formales. Según hemos podido detectar, esto es lo que sucede, por ejemplo, con los estudiantes que compaginan estudio y trabajo, que son los más activos políticamente fuera de la universidad, y los que menos valoran las distintas posibilidades de participación dentro. Pero, además, los resultados sugieren que la disyuntiva ya no parece producirse tanto entre vías institucionales y no institucionales, como entre modalidades de participación en las que el individuo retiene mayor o menor capacidad de control. Los estudiantes prefieren los cauces de participación que suponen una iniciativa y control individuales, sea mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes. Esta preferencia puede explicar la valoración más baja de la elección de

delegados de clase, que supone una identificación colectiva, con respecto a la más alta de la elección de representantes en los órganos de gobierno, que tiene un carácter más impersonal. Es consistente también con la escasa valoración de la pertenencia a asociaciones, que se caracteriza por su sentido comunitario. De este modo, los estudiantes parecen estar privilegiando una de las dimensiones de la experiencia cívica, la que tiene que ver con el ejercicio de sus derechos individuales, frente a la dimensión más comunitaria de pertenencia a un entorno colectivo.

Podría pensarse que el estallido *tecnolustrado* que movilizó en España en mayo de 2011 a amplios sectores de la población, especialmente de la juventud universitaria (Jover, Belandoy Guío, 2014) ha podido hacer variar la situación retratada por nuestra investigación, realizada con datos de 2010. No parece haber sucedido así, o al menos esto es lo que pone de manifiesto la comparación de algunos resultados de participación estudiantil en los procesos de vida política de la universidad. Valgan, como botón de muestra, los resultados de la participación de los estudiantes en las elecciones a Rector de la Universidad Complutense en abril de 2011, poco antes de las movilizaciones de mayo de aquel año, y los relativos a las últimas elecciones en mayo de 2015.

GRÁFICO 4.—Participación de los estudiantes en las elecciones a Rector de la Universidad Complutense (2011 y 2015) (en porcentajes)



Fuente: UCM (2011 y 2015).

En 2011 solo el 14,3 por 100 de los estudiantes se pasó por las urnas para votar a la persona que regiría su universidad los siguientes cuatro años, proporción que se elevó al 23,3 por 100 en la segunda vuelta, probablemente debido a la disputa entre los dos candidatos finalistas, de marcada diferencia política. En 2015 la participación fue aún menor. En la primera vuelta votó el 12,1 por 100 de los estudiantes, a pesar de que la

elección al menos entre tres de los candidatos estaba muy abierta. En la segunda, en la que el resultado estaba ya mucho más decantado, lo hizo solo el 10,7 por 100. La movilización política de los jóvenes en la calle no parece haber originado que la universidad se viva —siempre en términos generales— como un espacio de experiencia cívica.

Hemos sugerido que evitar el deslizamiento que pueden estar revelando estos datos hacia la concepción clientelista de la universidad, como un lugar de paso que empieza y termina en uno mismo, exige compensar el lema de la educación centrada en el estudiante con el estímulo de la capacidad de sentirse situado en un mundo allende la propia piel, tal como hoy vienen proponiendo, por ejemplo, las experiencias de aprendizaje en servicio, tras las cuales también ha querido verse a Dewey (Giles y Eyler, 1994; You y Rud, 2010). Estas experiencias adquieren todo su valor formativo en cuanto nos permiten situar cualquier campo de especialización universitaria en un horizonte de significación humana más amplio, desde el que provocar el *descentramiento* de los futuros profesionales y vencer esa tendencia al nihilismo que, según Charles Taylor, encuentra en la universidad un campo abonado (Taylor, 1994, 94).

En la lectura bifronte que se ha hecho de Dewey, este ha sido visto igualmente como el principal soporte histórico de una educación centrada en el estudiante. El filósofo de la educación Richard Pring recuerda a este respecto que en la Gran Bretaña de las décadas posteriores a la segunda guerra mundial, muchos vieron en el «puerocentrismo» de Dewey una influencia nefasta, y cuenta una anécdota que le sucedió durante una cena a la que asistía el Secretario de Estado de Educación de Margaret Thatcher, en la que este acusó a Pring de ser el responsable de los problemas de las escuelas británicas, por haber enseñado la pedagogía de Dewey a los profesores (Pring, 2007, 3).

Ahora bien, el propio Dewey fue crítico con el lema de la educación centrada en el niño (*child-centered school*), bandera del movimiento americano de educación progresiva, planteado como antítesis al valor de las materias de enseñanza. En su ensayo *How Much Freedom in New Schools?* de 1930, mantuvo que las interpretaciones más habituales de la educación centrada en el alumno caían en el mismo error que trataban de evitar:

Están todavía obsesionadas por el factor personal; no conciben ninguna alternativa a la dirección de los adultos. Lo que se requiere es alejarse de cualquier modo de dirección personal y forma de mero control personal. Cuando el énfasis se pone en tener experiencias que son educativamente valiosas, el centro de gravedad se desplaza del factor personal, para situarse dentro de una experiencia en desarrollo en la que alumnos y profesores participan (Dewey, 2008, 322).

En el instrumentalismo de Dewey, el factor subjetivo, personal, debe ser relegado con respecto a la dimensión objetiva de la enseñanza, que aquí representa la experiencia. Pero en ello radica, a mi juicio, el límite de su propuesta. Por decirlo otra vez con Karl Jaspers, la educación, en tanto que una forma especial de relacionarse las personas, no se sitúa ni en el universo personal ni en el objetivo, sino en el escurridizo espacio intermedio que se abre entre estos dos extremos. Tiene una ineludible dimensión objetiva o técnica, pero también un innegable significado subjetivo o personal: «Entre el

dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de las existencias está todavía el campo de la cría y la educación: lo Otro es tratado aquí, en verdad, como objeto, pero al mismo tiempo reconocido en su esencia propia» (Jaspers, 1958-59, vol. I, 140).

Creo que esta imagen propuesta por Jaspers es muy apropiada para entender la educación, fuera y dentro de la universidad, como una relación de mediación entre sujeto y objeto, entre la persona que aprende y el conocimiento. En una época en la que los profesores que trabajamos a cielo descubierto, cara a cara con los estudiantes, empezamos a correr el riesgo de convertirnos en una especie en extinción, la imagen de Karl Jaspers nos recuerda que nuestra principal función es la de mostrar el conocimiento vivo, la pasión por descubrir y conocer. El magisterio es la sabiduría encarnada, la presencia viva en el mundo. Por eso, maestro no es quien da una solución acabada para ser imitada, ni siquiera un problema para ser resuelto, sino aquel que hace descubrir al otro sus posibilidades de ser en un mundo compartido. Podemos decirlo, para terminar, dando de nuevo la voz a la discípula de Jaspers, Hannah Arendt, que dedicó a su maestro estas palabras:

Lo que aprendí de usted y lo que me ayudó en los años subsiguientes a marcar mi camino en la realidad sin vender mi alma a ella, tal como las personas vendían en tiempos pasados su alma al diablo, es que lo único importante no son las filosofías, sino la verdad, que las personas deben vivir y pensar en el mundo y no en su propio, pequeño, cascarón, no importa lo cómodamente decorado que esté, y que la necesidad, en todas sus formas, no es más que un fuego fatuo que intenta forzarnos a interpretar un papel, en lugar de intentar ser seres humanos (Arendt, 2012, 113).

## Conclusión

La pretensión que anima tanto al pragmatismo clásico como al contemporáneo de proporcionar una normatividad sin fundamento, hace de este una filosofía intrínsecamente contradictoria (Koopman, 2014). Esa misma contradicción se refleja cuando se convierte en la filosofía de la educación que inspira los cambios a los que estamos asistiendo en la universidad. Existe un sentimiento generalizado de que estos cambios están complicando inútilmente la vida de los estudiantes y de los profesores, bajo una racionalidad instrumental que se expresa grotescamente en situaciones como las de quienes tienen que dejar de preparar las clases para asistir a sesudas reuniones de calidad docente, forzados, como ha señalado Smith, por la presión de un perfeccionismo y afán de control ciegos a la contingencia y el conocimiento ordinario del profesor:

A los profesores (...) no se les permite descansar satisfechos con lo que podría llamarse el conocimiento ordinario de sus estudiantes y su rendimiento, sino que son constantemente requeridos a mostrar evidencias, exponer sus criterios —y no dudar de los criterios de *esos* criterios— en reuniones oficiales, conversaciones de las que se levanta acta, registros e informes. Y todo en nombre de una muy razonable transparencia la cual, demandando que todo sea expuesto a evaluación e inspección, se vuelve obsesiva con la ansiedad de lo que *meramente* está siendo mostrado, de tal modo que el proceso en su conjunto constantemente alimenta su propia neurosis (Smith, 2006, 30-31).

Nadie duda de estos efectos negativos. Sin embargo, por el lado positivo, el pragmatismo nos ayuda a contextualizar la universidad en su realidad concreta. Si hay una idea que sintetiza la visión de Dewey, es que esta no puede entenderse como un

privilegiado espacio aparte, sino como una institución socialmente comprometida e inserta en el mundo. A lo largo de las sucesivas declaraciones que han ido dando forma al proceso de creación del EEES, se ha ido insistiendo de manera cada vez más potente en esta función de la universidad, quizás como factor de corrección de derivaciones más mercantilistas. Ya el Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín en 2003, la dejó nítidamente expresada, cuando indicó:

La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior. Se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. En ese contexto, los Ministros refuerzan la posición de que la Educación Superior es un bien y una responsabilidad pública, reafirmando la preeminencia de los valores académicos en los intercambios y la cooperación internacional (Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, 2003, 1).

Asumir esta invitación a trabajar por la dimensión social de la educación superior implica varias exigencias. En primer lugar, implica diseñar políticas orientadas a hacer de la educación un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social, lo que, entre otras medidas, requiere políticas adecuadas de acceso y acompañamiento. Significa también trazar cuidadosamente las líneas que unen la educación con el mundo productivo. La formación académica y la preparación para el desempeño de una profesión no son finalidades antagónicas, sino que se complementan necesariamente. La pretensión de su separación radical traduce la vieja concepción de la existencia de dos esferas, humanas y sociales, separadas, una, superior, de la mente y la inteligencia, y otra, inferior, de la mano y el trabajo. Desarrollar la dimensión social de la educación superior implica, en tercer lugar, dar una presencia activa y voz a los sujetos del sistema, los profesores y los estudiantes, generando entornos de aprendizaje que fomenten la responsabilidad personal orientada hacia la profesionalidad como servicio.

Por supuesto, queda aún mucho trabajo por hacer para que esta idea de la universidad sea una realidad. Es necesario profundizar en los factores que ayudan a disminuir el abandono y el fracaso, hacer efectivo el principio de igualdad, redefinir los lazos con el mundo productivo, de modo que la universidad no sea solo un elemento de adaptación, sino también de cambio, reforzar la vinculación de la formación con la investigación en un contexto de internacionalización del conocimiento, diseñar trayectorias flexibles de formación, desburocratizar las condiciones de trabajo de los docentes, reforzar la promoción de los valores de la convivencia y el compromiso social y moral a escala mundial, etc. Son algunas de las aspiraciones que inspiran la imagen de una universidad asentada en el ideal de la sabiduría en sentido pragmático, que descentra al estudiante para resituarlo en el mundo.

## Referencias bibliográficas

- AAUP (2015), *Policy Documents and Reports. Eleventh edition*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.  
Arendt, H. (2005), *Ensayos de comprensión, 1930-1954*, Madrid, Caparrós.  
— (2012), *Existencialismo y compromiso*, Barcelona, RBA.

Bharucha, J., Goldstein, M., Grabois, N., Zimmer, R. y Van Zandt, D. (2012), «What Ought Universities Look Like in 20 to 30 Years?», *Social Research: An International Quarterly*, 79:3, págs. 551-572.

Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior (2003) *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado\\_berlin.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf).

Dewey, J. (1897), «My Pedagogical Creed», *The School Journal*, LIV:3, págs. 77-80.

— (1937), «John Dewey's Page: President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education», *Social Frontier*, 22:3, págs. 103-104.

— (1979), «Education versus Trade-Training: Reply to David Snedden», en J. A. Boydston (ed.), *The Collected Works of John Dewey. The Middle Works, 1899-1924, Volume 8: 1915*, Carbondale y Edwardsville, Southern Illinois University Press, págs. 411-413.

— (2007), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.

— (2008), «How Much Freedom in New Schools?», en J. A. Boydston (ed.), *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Volume 5: 1929-1930*, Carbondale y Edwardsville, Southern Illinois University Press, págs. 319-325.

Gadamer, H. G. (1994), *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme.

Giles, D. E. y Eyler, J. (1994), «The theoretical roots of service learning in John Dewey: Towards a theory of service learning», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, págs. 77-85.

Hobsbawm, E. (2013), *Fractured Times: Culture and Society in the Twentieth Century*, Londres, Little, Brown.

Hutchins, R. M. (1936), *The Higher Learning in America*, New Brunswick, Transaction Pub.

Jaspers, K. (1958-1859), *Filosofía*, 2 vols., Madrid, Revista de Occidente.

— (2003), *Way to Wisdom*, New Haven, Yale University Press.

Johnston, J. S. (2011), «The Dewey-Hutchins Debate: A Dispute over Moral Teleology», *Educational Theory*, 61:1, págs. 1-16.

Jover, G. y García Fernández, A. (2015), «Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey», *Education in the Knowledge Society*, 16:1, 32-43.

Jover, G. y González Geraldo, J. L. (2013), «Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo escenario docente», *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14:3, págs. 5-24.

— (2014), «Transnationalization of Higher Education Teaching and Learning at European Universities: Rethinking the Way to Wisdom», en R. Bruno-Jofre y J. S. Johnston (eds.), *Teacher Education in a Transnational World. Toronto*, University of Toronto Press, págs. 308-326.

Jover, G. y Gozávez, V. (2012), «La universidad como espacio público: un análisis a partir de dos debates en torno al pragmatismo», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64:3, págs. 39-52.

— (2013), «Repensando la universidad como entorno comunitario público», en J. A. Ibáñez-Martín (ed.), *Educación, libertad y cuidado*, Madrid, Dykinson, págs. 95-101.

Jover, G., Belando, M. R. y Guío, Y. (2014), «The Political Response of Spanish Youth to the Socio-Economic Crisis: Some implications for Citizenship Education», *Journal of Social Science Education*, 13:3, págs. 4-12.

Jover, G., Fernández-Salineró, C. y Ruiz Corbella, M. (2005), «El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea», en V. Esteban (ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*, Valencia, UPV, págs. 27-94.

Jover, G., López, E. y Quiroga, P. (2011a), «La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria», *Revista de Educación*, vol. extraordinario, págs. 69-91.

— (2011b), «La participación política de los estudiantes en la universidad», en A. Ariño y R. Llopis (eds.), *¿Universidad sin clases?*, Madrid, Ministerio de Educación, págs. 233-252.

— (2014), «Do Students' Dreams Now Fit in Ballot Boxes?», en J. Lagers, C. Naval, y K. Mrnjaus (eds.), *Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA*, Londres-Nueva York, Palgrave Macmillan, págs. 219-240.

Koopman, C. (2014), «Conduct Pragmatism: Pressing Beyond Experientialism and Linguism», *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 6:2, págs. 145-174.

Labaree, D. F. (2010), «How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education», en D. Trohler, T. Schlag y F. Osterwalder (eds.), *Pragmatism and Modernities*, Rotterdam, Sense Publishers, págs. 163-188.

Le, C., Wolfe, R. y Steinberg, A. (2014), *The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement*, Boston, Jobs for the Future.

Lledó, E. (2015), Entrevista, *El Mundo*, 15 de junio de 2015. Recuperado de:

<http://www.elmundo.es/cronica/2015/06/15/557c782ee2704ed5268b457e.html>.

Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012), «Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach», *Journal of Philosophy of Education*, 46:1, págs. 132-147.

Marcel, G. (1954), *Le déclin de la sagesse*, París, Plon.

McCowan, R. J. (1998), *Origins of Competency-Based Training*, Buffalo, Center for Development of Human Services. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501710.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014-2015*, Madrid, MECED.

Nussbaum, M. C. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz.

Pring, R. (2007), *John Dewey: A Philosopher of Education for Our Time?*, Londres, Continuum.

Rorty, R. (2011), *An Ethics for Today*, Nueva York, Columbia University Press.

Smith, R. (2006), «Abstraction and finitude: education, chance and democracy», *Studies in Philosophy and Education*, 25:1-2, págs. 19-35.

Taylor, C. (1994), *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.

You, Z. y Rud, A. G. (2010), «A Model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education», *Education & Culture*, 26:2, págs. 36-51.

## Nuevos modelos de gobierno y gestión de la universidad

Hugo Casanova Cardiel

Juan Carlos López García

*Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*

### Introducción

En la segunda década del siglo XXI las instituciones universitarias se encuentran en una fase de profundas y complejas transformaciones. Tanto en sus procesos fundamentales —de aprendizaje, de construcción del conocimiento o de vinculación social—, como en los temas de gobierno y gestión, las universidades enfrentan importantes retos que demandan respuestas pertinentes e innovadoras.

En el caso de las estrategias relacionadas con la dirección y gobierno de las universidades se vive una paradoja esencial, pues si bien el conocimiento constituye el valor central de dichas instituciones, el amplio campo de las decisiones no siempre responde al propio conocimiento y llega a estar asociado a modalidades en que imperan racionalidades políticas, administrativas o incluso contables. En tal sentido, hoy resulta imprescindible fortalecer las reflexiones sobre un campo crucial para la universidad contemporánea desde una lógica académica que recupere la especificidad del saber en la construcción de las decisiones institucionales. En ese afán, en este texto se alude a una doble dimensión: por un lado, la que involucra las transformaciones de la universidad contemporánea y las tensiones en que se encuentra inmersa; y por otro, las tendencias actuales de los procesos del gobierno universitario.

Una de las premisas fundamentales en el estudio de las instituciones universitarias es que el planteamiento de definiciones generalistas puede resultar muy aventurado. El análisis de tales instituciones demanda de estudios que partan de su condición histórica y centrada en el saber (Casanova, 2012).

La universidad, como mucho se ha escrito, es una institución milenaria, a la que bien podríamos considerar —siguiendo a Braudel (1979)—, de larga duración, pero cuya trayectoria presenta una serie de cortes que han terminado por configurar períodos claramente diferenciados. En trazos gruesos la universidad ha transitado por tres etapas: *a)* génesis en la Edad Media (siglos XI y XII), cuyos arquetipos institucionales fueron las universidades de París y Bolonia; *b)* refundación en el siglo XIX, en que pueden identificarse los arquetipos germánico, británico y francés; y *c)* surgimiento y desarrollo de la universidad contemporánea (siglos XX y XXI), dividida en dos fases: la primera surgida en la posguerra y centrada en el arquetipo de la universidad estadounidense, y la segunda definida en el marco de la mundialización de finales del siglo XX y de creciente complejización de principios del XXI (Casanova, 2012). Es una fase en que la institución se encuentra deslocalizada en términos geográficos —y por tanto carece de un lugar específico— y que realiza sus tareas históricas bajo un entorno de retos inéditos

y demandas en ascenso. Este texto se centra en dicha fase de la universidad.

## **1. Las transformaciones de la universidad contemporánea**

Una de las grandes paradojas de la universidad es que, no obstante ser reconocida como la institución más importante en la producción y distribución del conocimiento, enfrenta fuertes exigencias acerca de su papel social e incluso sobre temas intrínsecamente universitarios como sus procesos académicos, organizativos y de gestión institucional. A este respecto, y aun corriendo el riesgo de generar una imagen esquemática de una realidad altamente compleja, es posible identificar un escenario configurado por factores críticos —externos e internos— y que integra el marco emergente de la universidad contemporánea.

### *1.1. El nuevo marco de la universidad contemporánea*

Hace ya algunas décadas que el estado de bienestar fue desplazado por un modelo de estado cuyo principal referente es el libre mercado. Empero, si bien el ascenso del neoliberalismo ha significado, por un lado, la definitiva mundialización de la economía —articulándose las naciones en torno a los mismos códigos económicos y políticos— también ha supuesto la conformación de conglomerados regionales y, sobre todo, la ampliación de las desigualdades entre las naciones y los diversos grupos sociales (Stiglitz, 2002). Dada su magnitud y alcance, así como el hecho de que privilegia la salud de las finanzas públicas en detrimento del ámbito político y social, el nuevo orden global constituye un referente ineludible para pensar la universidad contemporánea, ya que plantea una serie de retos a las funciones y responsabilidades actuales de la institución.

Asimismo, las sociedades contemporáneas han entrado en una fase de creciente complejidad —denominada incluso como supercomplejidad (Barnett, 2002)— en que el saber, sus espacios y formas de producción llegan a ser confrontados y puestos en tela de juicio. En tal sentido, como institución axial en la producción y transmisión del conocimiento, la universidad enfrenta importantes retos en el cumplimiento de su encargo social.

Otro importante factor del nuevo escenario contextual, es la creciente asimetría que hoy caracteriza a la sociedad. El modelo económico hegemónico vigente, lejos de incidir en una mayor cercanía hacia el saber, ha profundizado su polarización y ha propiciado una verdadera mercantilización en términos de su acceso y disponibilidad. Así, bajo el nuevo escenario y principalmente a través de las tecnologías de información, se han logrado articular franjas sociales espacialmente distantes. A la par, se ha institucionalizado una periferia social y geográfica cada vez más alejada de los beneficios de la educación y la cultura en la que dichas tecnologías no pueden suplir los elementos formativos de enormes segmentos sociales que quedan varados en la frontera del conocimiento más elemental. En tal sentido, no resulta sorprendente que la educación superior haya devenido en una mercancía mayormente accesible para las clases más

privilegiadas de cada país (Slaughter y Rhoades, 2004).

Así, el escenario de las primeras décadas del siglo XXI es paradójico. Por un lado, los avances científicos y tecnológicos implican mejoras significativas en campos como las comunicaciones, la información, la salud y la educación, entre otros; en tanto que, por otro lado, el mundo enfrenta condiciones de riesgo en prácticamente todos sus rincones: conflictos armados, segregación social y racial, pobreza, hambre, narcotráfico y trata de personas entre otros flagelos. Se trata de severas problemáticas ante las cuales la universidad no puede permanecer indiferente.

Otro factor de singular relevancia en el contexto emergente es el relativo a la aparición de nuevos saberes e instituciones. A la par del surgimiento de nuevos campos del conocimiento o a la hibridación de campos en principio diferentes, aparecen instituciones paralelas a las universidades que también se ocupan de llevar a cabo tareas de investigación, docencia y difusión de la cultura. Muestra de la diversificación institucional es la que refiere la creación de modalidades universitarias como la virtual o la corporativa. En la primera suelen combinarse saberes tradicionales con saberes innovadores; y aunque siguen teniendo cabida algunas formas tradicionales de operación, predomina el uso de tecnologías de nuevo cuño. En esta modalidad la base puede ser una institución tradicional que inicia un esquema dual, o puede ser una institución generada exclusivamente bajo el esquema virtual. Por otra parte, la modalidad corporativa es la que surge al amparo de una empresa o corporación que instituye una división universitaria a fin de proveerse de cuadros ejecutivos o directivos. Los saberes de tales corporativos están orientados al *saber hacer* y sus contenidos se orientan por los principios del gerencialismo. No podría eludirse aquí el tema de las tecnologías de la información y comunicación, ya que son forma pero también son fondo. Y si bien estas traen innegables beneficios por la prontitud y eficiencia en el intercambio de información, tampoco es posible dejar de señalar sus efectos no esperados tales como la credibilidad y el valor concedidos *per se* a la información que circula en las redes informáticas (Casanova, 2012).

En este apretado listado no podría desconocerse el peso de la internacionalización como factor crítico que impone los criterios y las interpretaciones provenientes de los centros de poder político y económico. En tal sentido, la dependencia *sistémica*, derivada de la posición periférica de los países en la economía mundial, conduce a una dependencia *epistémica* que no suele considerar las particularidades y contingencias de los entornos locales. Así, aunque la internacionalización puede promover criterios de calidad más universales, también genera distorsiones de la realidad local o institucional.

### *1.2. Los efectos y tensiones en la institución universitaria*

El conjunto de factores que configuran el escenario de la universidad contemporánea ha generado a su vez, el surgimiento de complejos efectos y de una serie de tensiones en las que se debaten tanto los sistemas como las instituciones universitarias. La universidad de nuestro tiempo enfrenta pues, el influjo del nuevo marco y experimenta

importantes efectos que la llevan a una serie de tensiones fundamentales en los más diversos ángulos de su interacción social, así como en sus estructuras internas. Un listado no exhaustivo de esta condición es el que aquí se expone.

La universidad contemporánea vive un desplazamiento desde la periferia hacia el centro de lo social. Es cierto que en términos históricos la universidad ha gozado de prestigio y que ha ocupado un lugar relevante en el concierto social. Sin embargo, en el marco de la *sociedad del conocimiento* se refrenda una concepción en la cual el saber y las instituciones que le dan cabida —de manera principal la universidad— pasan de un espacio relativo al centro de lo social (Castells, 1997). No sobra recordar que este tránsito es complejo ya que, pese a ser reconocido el valor social de la universidad, tanto el estado como los poderes económicos le demandan una mayor funcionalidad en términos políticos y de mercado.

En lo que respecta a una conceptualización más profunda de la institución, es necesario considerar la fuerte presión que existe hacia la misma idea de universidad. En efecto, hace ya algunas décadas que se vive una tensión entre la concepción tradicionalmente asignada a esta institución: formar sujetos para desempeñarse social y profesionalmente, respondiendo a una racionalidad basada en la emancipación de los individuos y de la sociedad, y otra visión que la concibe como una corporación inserta en un mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios mientras participa en el desarrollo económico a través del «entrenamiento» de fuerza de trabajo y de investigación productiva.

Una suma de factores adicionales que se hacen manifiestos en la universidad contemporánea, es la que incluye el ascenso de políticas restrictivas y de regulación gubernamental, el surgimiento de bloques de coordinación supranacional y regional, una profundización de la atomización disciplinaria y la emergencia de nuevos actores en la vida institucional. Acerca de este conjunto de elementos, baste referir que a lo largo de las décadas recientes, tanto los estados nacionales como los nuevos bloques de coordinación supranacional han ejercido una creciente influencia en la redefinición de las políticas nacionales de educación superior. Las políticas definidas desde el Espacio Europeo de Educación Superior en Europa, el apartado dedicado a la educación superior del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (North American Free Trade Agreement), así como las líneas marcadas desde las diversas asociaciones de América, Asia, África y Oceanía, constituyen singulares ejemplos del influjo de los bloques regionales en la transformación de los sistemas y las instituciones universitarias.

Dentro de ese conjunto de efectos es que puede incluirse el ascenso de un bloque de actores internos y externos (*stakeholders*) no solamente interesados en el desempeño de la institución, sino interesados en participar en las grandes definiciones institucionales. Asimismo, en lo que respecta a la base del trabajo sustantivo, puede observarse una intensificación de la atomización disciplinaria. Sin embargo, al tratarse de un efecto natural de la producción de conocimiento, como bien advertía Clark (1983) en la década de los ochenta, vale la pena preguntarse por el tipo de fuerzas que subyacen a este proceso: ¿se trata de uno orientado por la dinámica interna y la naturaleza específica del

trabajo académico o, por el contrario, responde a las demandas del exterior, y más precisamente, a las exigencias por generar investigación aplicada? De igual forma, la progresiva desarticulación de los campos del conocimiento supone no solo un conjunto de teorías y métodos diferenciados, sino valores encontrados y no siempre solidarios entre sí.

Así, la única certeza que puede plantearse respecto a la universidad de nuestro tiempo es que vive un intenso proceso de transformación institucional que está lejos de haber llegado a su fin. Por supuesto, la dirección en que habrá de encaminarse tal proceso no es unívoca, pues, tal y como se apuntó más arriba, la universidad tiene un carácter histórico y sujeto a las contingencias de su espacio.

En lo que respecta a las *tensiones específicas* que se viven en las instituciones universitarias contemporáneas, baste hacer referencia al contexto de progresiva contención y reducción de los recursos financieros y al marcado impulso a la *performatividad* económica de la universidad. Tal cuestión ya vislumbrada por Lyotard (1986) en los setenta, constituye uno de los factores que permite ponderar en su justa dimensión el debate sobre la universidad de nuestro tiempo. Con base en este mismo escenario es posible adentrarse en la tensión que opone la tradición ante la innovación. ¿Qué ha de permanecer en una institución prácticamente milenaria? ¿Qué cambios han de hacerse sin vulnerar su esencia, es decir, la esencia del saber y de la búsqueda de la verdad?

Una segunda tensión es la que deriva de un contexto de recursos decrecientes frente a demandas en ascenso. El largo ciclo de políticas de contención e incluso de reducción del financiamiento, paradójicamente acompañado de nuevas y crecientes demandas hacia las universidades, había sido implantado al amparo de un discurso racionalizador basado en una triada de elementos de control —calidad, eficiencia y evaluación— hasta entonces ajenos al ámbito universitario. Y acaso la mayor novedad no sería la creciente presencia gubernamental en la universidad, sino la aparición de modalidades de control «a distancia», que permitían una sutil y efectiva redefinición de los límites de la autonomía universitaria (Casanova, 2004).

La discusión decimonónica sobre el papel de la investigación y la docencia en la vida universitaria tuvo en las décadas recientes una importante reedición. ¿Cuánto puede hacer la docencia que se aleja de la creación del conocimiento? ¿Cuánto puede brindar la investigación que no concede en términos de docencia? Se trata de una tensión fundamental a la que debe agregarse el foco adicional de la vinculación, la extensión y la difusión del saber y la cultura. Es decir, las funciones sustantivas de la universidad puestas a dialogar.

Una de las tensiones más características de la universidad del siglo XXI es la que involucra su acción ante el mercado. Así, se multiplican las demandas para que la institución se desempeñe de una manera mucho más definida como un elemento más del entramado industrial. Bajo la metáfora corporativa, la universidad como proveedora de trabajadores altamente capacitados —«capital humano» o «recursos humanos»— estaría cada vez más lejos de su papel como formadora de sujetos sociales, comprometidos en

términos científicos y del conocimiento para desempeñarse de manera solvente en el ámbito laboral. En términos de investigación tal metáfora ha devenido en la demanda por un conocimiento de mayor «utilidad» y rentabilidad. En esa lógica también se advierte una fuerte oposición entre quienes promueven la investigación «aplicada» frente a la investigación «pura» (Slaughter y Rhoades, 2004).

Bajo los nuevos esquemas de regulación gubernamental se vive una tensión que opone el poder ante el saber. Y han quedado lejos los tiempos en que las políticas oficiales se referían únicamente a las asignaciones presupuestales. A través de mecanismos como los planes de desarrollo (nacionales, regionales o de convergencia internacional) y de aseguramiento de la calidad, el gobierno interviene en ámbitos otrora reservados a los actores universitarios, así como en áreas prioritarias de la docencia y la investigación. De igual forma, antes se mencionó que la universidad del siglo XXI es un espacio en el que convergen una multiplicidad de actores en sus diferentes órdenes de gobierno; sin embargo, tal confluencia no es tersa, pues tanto las universidades como el poder gubernamental demandan mayores atribuciones y competencias. En suma, el marco legal y programático del gobierno universitario está sujeto a una permanente tensión con las fuerzas políticas y a una interminable negociación de estas ante la universidad.

En términos internos la institución universitaria vive una tensión entre sus modalidades tradicionales de gestión frente a los esquemas corporativos. Aunque esta línea será abordada con mayor detalle en el siguiente apartado, baste referir que la metáfora empresarial se hace presente en la vida universitaria a través de la asimilación de criterios gerencialistas. En efecto, la gestión estratégica y orientada a resultados, el «pago por méritos» y los criterios propios de la mercadotecnia se han introducido en la universidad de manera acrítica y sin considerar sus complejos efectos. Dicha metáfora también se hace presente en la vida universitaria mediante el énfasis puesto en la idea del «líder» capaz de obtener recursos, proyectos y contratos para promover el trabajo de su comunidad.

Acaso la tensión que sintetiza el debate actual sobre la universidad es la que se ubica entre los polos de la *universidad performativa*, vinculada a la razón económica, y la *universidad de la razón ilustrada y el saber*. Es en esta línea que Derridá (2002) lanza su advertencia: *universidad sin condición*, para distinguirse de las concepciones funcionalistas que restringen el papel de la institución a una condición subordinada ante los mundos del hacer —el mercado— y el poder —la política. Para dicho autor, el énfasis en la enseñanza profesional y en los saberes «útiles» no ha representado sino el sometimiento de la universidad. Así, el reclamo filosófico es el de asumir que la universidad no solamente tiene el derecho a cuestionarlo todo, sino que la universidad es la institución social que tiene la obligación de hacerlo.

## **2. El gobierno de la universidad: las grandes transformaciones**

En el gobierno universitario confluyen tres elementos centrales: la vertebración y dirección de los factores académicos y de gestión que conforman el todo institucional; la

distribución y el ejercicio de la autoridad; y la vinculación institucional con el exterior. En tanto elemento constitutivo de la universidad, el ángulo del gobierno ha asumido tantas transformaciones como la institución que le da cabida. Así, en el caso de la universidad contemporánea es posible observar que en las décadas recientes su campo decisorio ha experimentado un significativo proceso de transformación. Ese proceso tiene además una especial relevancia pues, además de constituir un ámbito que se transforma, es también un campo desde el cual se generan nuevos cambios institucionales (Casanova y Rodríguez, 2014).

Si bien el tema de los modelos históricos del gobierno universitario ya ha sido ampliamente tratado en trabajos anteriores (Casanova, 2012), resulta importante recordar que a lo largo del siglo XX los procesos enmarcados en el ámbito decisorio de las universidades fueron caracterizados en cinco grandes modalidades que, a modo de *tipos ideales*, representan las principales tendencias del gobierno universitario a lo largo del siglo XX. La *burocrática*, que apela a la racionalidad legal en el proceso de toma de decisiones y que supone que la institución universitaria cuenta con una estructura clara y con procedimientos y objetivos bien establecidos. La *colegiada* que, fundada en la idea comunitaria de las primeras universidades, apela a la construcción de las decisiones mediante el consenso y la prevalencia de los intereses comunes por encima de los intereses individuales o grupales. La *política*, que coloca el centro de atención en los grupos de poder que conforman la comunidad universitaria. En este enfoque se privilegia el análisis de los procesos políticos y los conflictos que existen entre los diversos grupos dando un especial énfasis a los procesos de negociación, al cabildeo y a las coaliciones intergrupales para la construcción de las decisiones institucionales. En la modalidad de *anarquía organizada*, la universidad es considerada como una organización con finalidades ambiguas y el gobierno universitario es planteado como el espacio de articulación entre unidades cuyos propósitos responden antes que a una perspectiva institucional, a una lógica individual o grupal. Por último, en la interpretación *simbólica* del gobierno universitario, se considera que las organizaciones universitarias, lejos de guardar un sentido lógico y racional, tienen un carácter social y subjetivo basado en la cultura institucional, así como en sus mitos y lazos simbólicos.

### *2.1. El marco actual del gobierno universitario: Estado, academia y mercado*

En los estudios recientes sobre el gobierno universitario suele prevalecer el marco analítico conformado por el estado, la academia y el mercado (Bleiklie y Kogan, 2007). Tal esquema, planteado en su versión primera por Clark (1983), permite caracterizar — con base en un esquema de *tipos ideales*— las tensiones entre las fuerzas políticas, las académicas y las del mercado (Dobbins, Knill y Vögtle, 2011). En el primer caso, las instituciones universitarias son concebidas como instituciones de estado y, por tanto, están sujetas a los lineamientos y pautas establecidas por este. Aquí, el conjunto de instituciones universitarias y de educación superior, articuladas más claramente bajo la forma de un sistema, tienen la tarea de cumplir con el encargo gubernamental en materia

de formación e investigación, por lo que ven definidos los aspectos referentes a las condiciones de ingreso y selección de alumnos y profesores; la definición de planes y programas de estudio; y la orientación y distribución de los presupuestos. En tal modelo el Estado asume un papel ejecutivo y directivo brindando recursos financieros, pero también impulsando criterios normativos, de organización y de gestión, así como medidas de evaluación, fiscalización y control. En esta modalidad, los márgenes de autonomía institucional se encuentran muy acotados y el margen de negociación de la universidad ante el Estado es limitado.

En el modelo académico, el trabajo sustantivo de la institución recae únicamente en manos de sus profesores, teniendo estos como principal resguardo frente a las fuerzas externas (el Estado y el mercado) una autonomía institucional que les proporciona certeza respecto a la libertad de enseñanza e investigación. Así, antes que la racionalidad política, burocrática o mercantil, impera la razón académica; y es con base en este criterio que las instituciones universitarias regidas por el modelo académico están en condiciones de pactar con la administración pública sobre sus atribuciones y competencias en el nivel de gobierno universitario.

Finalmente, en el modelo del mercado predominan la visión y los valores del ámbito empresarial. Bajo tal supuesto es que instituciones públicas y privadas compiten, aunque no siempre en condiciones de igualdad, por recursos de todo tipo. En este modelo los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad resultan tan determinantes que las tareas sustantivas de la universidad se ven compelidas a interiorizar esta lógica. En el caso de los cargos directivos de la universidad, dicha lógica se plasma en una expectativa de liderazgo mucho más cercano al gerencialismo que a la conducción académica. Así, antes que valorarse la autoridad o el prestigio académico, se privilegian las capacidades individuales para acceder a fuentes alternativas de financiamiento, para el manejo de la imagen corporativa, para el aseguramiento de la calidad, para alcanzar acuerdos de internacionalización y para lograr la inserción de las instituciones en los *rankings* universitarios. Se trata, sin duda, de un modelo que hace del conocimiento, y de los procesos que giran en torno a su producción y difusión, una mercancía; de una universidad emprendedora (*entrepreneurial*) cuya lógica de funcionamiento son los principios y esquemas de la Nueva Gerencia Pública.

## *2.2. El gobierno universitario en el marco de la Nueva Gerencia Pública*

Dada la importancia que la Nueva Gerencia Pública (NGP) ha cobrado en la generación de las políticas gubernamentales, resulta pertinente hacer una breve revisión de esta *nueva narrativa* (Ferlie, Musselin y Andresani, 2009) en sus afanes de transformación de la administración pública a partir del gerencialismo y la competencia de mercado.

La NGP surge en Gran Bretaña en la década de los ochenta como consecuencia de la crisis económica que supuso el agotamiento del estado de bienestar y pronto se extendería a lo largo y ancho del mundo, alcanzando el ámbito educativo superior. Un

somero acercamiento analítico a los fundamentos de la NGP no podría prescindir de trabajos como el de Osborne y Gaebler (1994) o el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1995) los cuales ofrecen abundante material para comprender su singular enfoque. Así por ejemplo, entre los aspectos más destacados de la obra de Osborne y Gaebler pueden apuntarse la idea de un gobierno de propiedad comunitaria, competitivo, con un sentido de misión, orientado a resultados, regido por el cliente, empresario, previsor, descentralizado y orientado al mercado.

Por su parte, el documento de la OCDE expresa la posición de dicha agencia supranacional bajo una lógica que expresa en forma diáfana el poder económico internacional. Para la OCDE la reforma de la gestión pública supone las siguientes condiciones: 1) transferencia de competencias e introducción de mayor flexibilidad en los mandos; 2) garantizar los resultados, el control y la responsabilidad; 3) desarrollar la competencia y ampliar las posibilidades de elección; 4) prestar un servicio abierto a las necesidades del público; 5) mejorar la gestión de recursos humanos; 6) optimización del uso de la informática; 7) mejorar la calidad de la reglamentación; 8) reforzar las funciones de dirección del nivel central.

Ambas planteamientos han representado importantes cuestionamientos para la educación pública, y de manera particular para la institución universitaria, presionándola cada vez más para llevar a cabo una reforma *ad hoc* a los requerimientos del mercado. Así, bajo un discurso que resalta las virtudes de lo privado, la idea de la universidad como una «institución axial» (Wittrock, 1996) para el desarrollo de las naciones y cuyos costos representan una inversión y no un gasto, se ha visto desplazada por el convencimiento de que se trata de una institución intrínsecamente deficitaria.

De esta manera, la NGP articula un conjunto de elementos aparentemente inconexos, constituyendo un nuevo marco contextual —o narrativo— que promueve el cambio del gobierno universitario. Entre los principales rasgos de ese nuevo marco, pueden destacarse los siguientes:

a) *La despolitización*. En palabras de Osborne y Gaebler (1994), la NGP «trata del ejercicio del poder, no de política». Sin embargo, la pretensión de que la universidad sea capaz de gobernarse al margen de los vaivenes del mundo político, es decir, sin complicaciones que puedan contravenir la búsqueda de la eficacia y la eficiencia de sus procesos (Guerrero, 2003), supuso llevar a la institución al ámbito de lo privado, con las implicaciones que se apuntan a continuación.

b) *La privatización*. Para la NGP la privatización no es un propósito velado; por el contrario, se trata de una condición necesaria para alcanzar los resultados esperados. No obstante, la privatización se instrumenta bajo dos formas: la presencia de particulares en los asuntos públicos (*exprivatización*), y que en el caso de la educación superior ha significado la conformación de sectores privados abocados a la venta de un servicio; y la asimilación de las modalidades y los códigos de lo privado en el ámbito de lo público (*endoprivatización*). Bajo esta nueva lógica, el gobierno universitario aspira a ganar en lugar de gastar, y la búsqueda de recursos y rentabilidad adquieren sentido en sí mismos, más allá del cumplimiento de los fines académicos. En cuanto a las formas de dirección

universitaria, se imponen los criterios gerenciales del ámbito privado y se resaltan sus bondades emprendedoras.

c) *Del ciudadano al cliente.* Hace ya unas décadas que asistimos a la transformación del ciudadano a su condición de cliente. Este ha sido uno de los temas centrales de la NGP, y de amplias repercusiones en el ámbito universitario, donde los estudiantes han pasado de ser miembros de una comunidad académica —involucrados en la construcción e implantación de las decisiones— a meros clientes o consumidores. De igual forma, el mercado de los servicios universitarios también integra al empresario empleador, quien es escuchado de diversas maneras; una de ellas relativa a la formación de profesionales conforme a las necesidades productivas.

d) *La competencia y la elección pública.* El impulso a las formas de competencia y a la creación de mercados constituye una de las premisas de la NGP y el campo educativo es uno de los favoritos para demostrar su validez. Así, Osborne y Gaebler (2004) dedican un extenso apartado a la importancia de la competencia y la posibilidad de elección pública en la mejora de la educación pública. En el gobierno universitario prevalecen diferentes modalidades que ponen en juego los principios de la competencia entre las instituciones y entre sus actores académicos y estudiantiles.

e) *La orientación a resultados.* La introducción de modalidades de evaluación, de indicadores de desempeño, de ejercicio presupuestal consistente, así como de rendición de cuentas y transparencia, representa parte de la praxis y del léxico gubernamental. En el caso del gobierno universitario, los ejercicios de orientación a resultados alcanzan dimensiones que abarcan todos los ámbitos: se evalúan los programas académicos, los estudiantes, los docentes, los investigadores, el trabajo individual, el trabajo grupal, el trabajo de las diferentes unidades de las instituciones, el trabajo de las instituciones en su conjunto. Sin embargo, la acción más gráfica de la «orientación a resultados» en el ámbito universitario es que, de manera progresiva, las instituciones públicas incorporan a sus procesos de gestión los modelos de calidad total, sin duda más cercanos al gerencialismo industrial que al trabajo académico (Maassen, 2003).

### 2.3. *El enfoque de la gobernanza como estrategia universitaria*

Con el concepto de gobernanza se alude a una estrategia decisoria de nueva generación y si bien combina diversos elementos propios de los modelos históricos —burocrático, colegiado, político, anarquía organizada y simbólico— lo cierto es que representa una estrategia de gobierno más contextual y pertinente que la planteada por la NGP. Tal estrategia supone la horizontalidad en la construcción de las decisiones, apela al trabajo en red y a formas participativas. En el ámbito global (no universitario) la gobernanza supone un mayor equilibrio entre el estado y la sociedad, plantea una ciudadanía activa y se vincula con debates como la democracia deliberativa y el comunitario. La gobernanza apela a la eficacia, a la innovación, al aprendizaje y a la construcción de confianza, cooperación y consensos. En el caso de las instituciones universitarias es posible destacar una aspiración de gobierno integradora, deliberativa y democrática, pero

también con una perspectiva de eficacia e innovación.

No obstante esta perspectiva tan prometedora, parece conveniente señalar algunos de sus límites y riesgos. Por ejemplo, la posible controversia que podrían enfrentar los participantes provenientes del sector privado y que podrían estar respondiendo a criterios de rentabilidad económica antes que al compromiso de la gestión pública —o concretamente de las aspiraciones universitarias—, a la dispersión de los niveles de responsabilidad en las decisiones compartidas o a la falta de foco en las decisiones tomadas entre una variedad de integrantes de las redes.

#### *2.4. E-governance y universidad*

A lo largo del siglo XXI las tendencias del gobierno universitario están estrechamente vinculadas a los desarrollos mayores de la gestión pública y al aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación TIC en el manejo de los diversos órdenes del gobierno. Es así como, emparentados con el concepto de gobernanza antes aludido, surgen conceptos como *e-government* o *e-governance* que describen modalidades de gobierno relacionadas con el uso de las TIC. En el caso de las instituciones universitarias, de manera progresiva, han comenzado a desarrollarse diversos mecanismos que suponen el aprovechamiento de las TIC en el ejercicio del gobierno de las universidades. Una sucinta referencia a tales conceptos no podría omitir que el *e-government* alude a la utilización por parte de los gobiernos de las TIC —mayormente la *World Wide Web*— para la disseminación de información y servicios a los ciudadanos. Por su parte la *e-governance* supone una innovación en los procesos de gestión del sector público e implica el uso de las tecnologías de información para lograr una mejora en términos de participación social. Asimismo, se relaciona con el uso de las tecnologías para la toma de decisiones, el incremento de la legitimidad, la transparencia y la rendición de cuentas. (Potnis, 2009).

Tales enfoques han comenzado a extenderse en el campo de las decisiones universitarias y hoy resulta familiar explorar los más diversos temas en los propios sitios web de las instituciones. Más aún, comienzan a generarse modalidades de consulta, de servicio y de participación universitaria solamente accesibles a través de las tecnologías de información (Raposo, Leitão, y do Paço, 2006). Todo ello representa, sin duda, un territorio inédito para estudiantes, académicos y directivos universitarios.

### **Conclusión**

La universidad, el gobierno y la gobernanza son hoy un tema de alta relevancia para la institución universitaria. La diversificación y complejización de los procesos institucionales son un tema crítico que demanda la mayor atención de los universitarios, de la sociedad —desde los sectores más favorecidos hasta aquellos más necesitados— y, por supuesto del Estado que sigue siendo el garante del bien común. No puede haber posiciones últimas en la conducción de las instituciones universitarias y hoy por hoy, son diversos los actores que intervienen en las grandes decisiones.

Los modelos emergentes de universidad, los nuevos modelos de gobierno y los muy diversos retos que plantean la sociedad y el propio saber, demandan de formas sofisticadas y pertinentes de interpretación. Acaso la mayor responsabilidad de quienes hoy nos dedicamos al análisis de la educación superior, sea mantener una atenta observación a las tendencias actuales y proporcionar información relevante para que los diversos actores institucionales puedan contribuir de una mejor manera a las transformaciones que demanda la universidad de nuestro tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2002), *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Barcelona, Pomares-UNAM, CESU.
- Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007), «Organization and governance of universities», *Higher Education Policy*, 20(4), 477-493.
- Braudel, F. (1968), *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Casanova, H. (2004), «Autonomía y gobierno universitario. La Universidad Nacional», *Perfiles educativos*, 26(106), 180-187.
- (2012), *El gobierno de la universidad en España*, A Coruña, Netbiblo.
- Casanova, H. y Rodríguez R. (2014), «Universidad, política y gobierno: vertientes de interpretación y perspectivas de análisis», *Bordón*, 66(1), 151-164.
- Castells, M. (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1, La Sociedad Red*, Madrid, Alianza Editorial.
- Clark, B. (1983), *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley-Los Angeles, Londres, University of California Press.
- Derridá, J. (2002), *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Dobbins, M., Knill, C. y Vögtle, E. M. (2011), «An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance», *Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62(5), 665-683.
- Ferlie, E., Musselin C. y Andresani, G. (2009), «The governance of higher education systems: A public management perspective», en C. Paradeise et al., *University Governance*, Netherlands, Springer, págs. 1-20.
- Guerrero, O. (2003), «Nueva gerencia pública: ¿gobierno sin política?», *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(23), 379-395.
- Liotard, J. F. (1986), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Maasen, P. (2003), «Shifts in governance arrangements. An interpretation of the introduction of new management structures in higher education», en A. Amaral et al., *The higher education managerial revolution*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, págs. 31-53.
- OCDE (1995), *La transformación de la gestión pública. Las reformas en los países de la OCDE*, París, OCDE.
- Osborne, D. y Gaebler T. (1994), *Un nuevo modelo de gobierno. Como transforma el espíritu empresarial al sector público*, México, Gernika.
- Potnis, D. (2010), «Measuring e-Governance as an innovation in the public sector», *Government Information Quarterly*, 27, 41-48.
- Raposo, M., et al. (2006), «E-Governance and public marketing tools for universities: A benchmarking proposal», *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 3(2), 25-40.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004), *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Stiglitz, J. (2002), *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- Wittrock, B. (1996), «Las tres transformaciones de la universidad moderna», en R. Sheldon y B. Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, págs. 331-394.

# Brecha digital, aprendizaje y mediatización de la universidad

Ana María Raad Briz

*Gerente Centro de Innovación en Educación Fundación Chile*

La educación no es más un evento de una sola vez en la vida, sino una experiencia a lo largo de la vida. La educación debe ser menos pasiva en el escuchar (no más largas cátedras) y más activa en el hacer. La educación debe empoderar a los estudiantes para que triunfen no solo en la escuela sino en la vida (UDACITY, plataforma de cursos gratuitos on-line).

## 1. Conceptualizando la brecha digital desde la educación

La preocupación en torno a la exclusión digital surge de reflexiones teóricas que apuntan a explicar los fenómenos de cambio que se han producido en la sociedad producto de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC o también conocidas como TIC). Estas inquietudes tienen sus raíces en las concepciones de la denominada *sociedad de la información*, entendida esta como «un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma en que se prefiera» (Telefónica CTC Chile, 2004, 15).

En la sociedad de la información, los efectos catalizadores de las tecnologías se van acentuando y evidenciando aún más característicos de la hipermodernidad, articulando nuevos escenarios y formas de vivir las relaciones sociales y de imaginar los procesos de inclusión social. Ese es el caso del desplazamiento que viven los núcleos familiares o la escuela como espacios predilectos de socialización, en los que Internet, las redes sociales y la televisión adquieren mayor protagonismo. Es el paso hacia experiencias en donde el vértigo del tiempo acentúa las vivencias basadas en el presentismo, las conexiones instantáneas y simultáneas y también el fin del espacio como un territorio en donde el «aquí» y «ahora» se viven virtualmente y sin sentido de lo local, declinando las fronteras y límites culturales, lo que ha complejizado aún más el escenario actual. Es desde ahí desde donde cabe preguntarse cuál es el rol que tiene la educación en estas nuevas conformaciones sociales, tanto desde la perspectiva de asegurar un conocimiento y aprendizaje para quienes viven en dicha sociedad, pero también como garante de inclusión en una sociedad que requiere nuevas y desafiantes formas de participar.

La importancia, a la luz de la reflexión educativa, que tendrían las TIC en general en la sociedad de la información se debe a que estas tienen hoy «un rol como habilitadores claves para la innovación y las nuevas oportunidades laborales» (Bilbao-Osorio, Dutta, & Lanvin, 2014, 3). La relación entre acceso a las tecnologías, el desarrollo laboral, el acceso a mejores condiciones y bienes, se torna cada vez más relevante y es por ello que al analizar los procesos educativos, como procesos que modelan las relaciones en el interior de una sociedad, pero también la forma cómo aseguramos la plena inclusión de

los ciudadanos en el siglo XXI, se pone de manifiesto que educar no solo es asegurar conocimientos sino esencialmente un aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de habilidades y acceso pleno a oportunidades.

Inicialmente el concepto de «brecha digital» parte de una base común que da cuenta de la diferencia que expresa la ausencia de acceso a la tecnología. Es decir, que cuantifica la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a instrumentos y herramientas de información y aquellos que no la tienen. Habría consenso, entonces, en definirla como la diferencia en el grado de masificación de uso de las TIC entre países, personas, comunidades, etc. (ALADI, 2003). Sin embargo, dada la compleja y cada vez más imbricada relación entre las TIC y el desarrollo económico y social, el concepto de brecha digital ha ido evolucionado e intentando dar cuenta de dimensiones más amplias y complementarias, porque no se trata de medir solo cuantos usuarios tienen, más o menos, las redes por países, o el nivel de penetración de los celulares, sino cómo estas tecnologías están generando condiciones iguales o no, para que las personas puedan estar integradas efectivamente en las relaciones políticas, sociales, económicas, propias de una sociedad y economía digitales (Tapscott, 1997).

### *1.1. De la brecha digital a la inclusión del ciudadano del siglo XXI*

Para la conceptualización amplia e integral de la denominada «brecha digital», Norris (2004) se refiere a tres ejes: la brecha global, social y democrática. La brecha global se refiere específicamente a aquellas diferencias que se dan entre los distintos países o regiones en relación al nivel de desarrollo tecnológico y acceso digital que tienen. Aquí el nivel de desarrollo de la industria tecnológica, la inversión estatal en conectividad, pero también el tipo de soluciones tecnológicas que los países logran desarrollar, potencian las diferencias entre unos y otros países (Bilbao-Osorio *et al.*, 2014). En esta definición, a la luz de la educación, la brecha digital en educación se reflejaría inicialmente en el acceso que tienen los estudiantes a las TIC desde sus establecimientos educacionales. El número de establecimientos con o sin acceso a internet es un primer indicador obvio.

El otro tipo de brecha (la social) no necesariamente se explicaría por el desarrollo y conectividad, sino principalmente por el capital social y simbólico en los países y sociedades, que se expande o contrae como producto del acceso o no a la tecnología. Analizado desde la educación, se refiere a las diferencias que se empiezan a dar en el desarrollo de competencias y habilidades que permitirían mayor o menor participación en la sociedad del conocimiento o en la economía digital. El nivel de lectura digital entre países es también una brecha importante que no se puede definir solo desde el factor meramente tecnológico, ya que la diferencia se explica por el tipo de habilidades que se han desarrollado producto del acceso a las tecnologías, pero en combinación con factores educativos y de capital cultural importantes, que se traducen en habilidades para incorporarse a la sociedad del siglo XXI.

De acuerdo con las categorías de Norris (2004), está la brecha democrática, que define

como aquella que se da entre los que usan o no los beneficios y recursos para participar o movilizarse en la vida pública, es decir, una distribución inequitativa del poder e influencia entre quienes acceden más o menos a dichos beneficios ciudadanos.

Ahora bien, dadas las limitaciones de un concepto que principalmente analiza la separación, distancia, o espacio de diferencia (que se da entre países y/o personas con o sin acceso a las TIC) aparece la necesidad de contar con un concepto más amplio que dé cuenta de los procesos sociales que subyacen. De ahí que el término «exclusión social» (Jaramillo y Castellón, 2001) haya adquirido protagonismo en las discusiones. Esto se debe a su carácter multidimensional, que integra las explicaciones, tanto materiales como simbólicas, de ciertos procesos sociales. Según Jaramillo y Castellón (2001), la exclusión social alude especialmente a una «mala» *calidad en la vinculación, o vinculación parcial de las personas, a los medios que una sociedad posee para asegurar una adecuada calidad de vida*. Es decir, que desde la perspectiva de la exclusión, una persona podría estar integrada económicamente en la sociedad (manteniendo sus necesidades básicas cubiertas), mientras que culturalmente podría estar excluida (ya sea por su género, por su etnia o por su edad), lo que nos alejaría de la idea tradicional de observar a «quienes quedan fuera» solo desde la perspectiva económica, a fin de conjugar dicha variable con otras de tipo socio-político y/o cultural.

Lo que subyace en el concepto de exclusión es la idea de que en una sociedad debe existir una «cohesión», es decir, las capacidades y oportunidades igualitarias de las personas para participar, material y simbólicamente, de los distintos ámbitos (sociales, económicos, culturales). A este concepto se le agrega la distinción de «exclusión cultural» definida como «la marginalización de ciertos sectores sociales que no participan de los códigos básicos para comunicarse e interactuar con la comunidad (lenguaje, alfabetización, adherencia a valores), así como la discriminación en contra de ciertas personas consideradas de inferior categoría» (Figuerola, Altamirano, y Sulmont, 1996, 4).

Desde la perspectiva de la exclusión ligada a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo que interesa es cómo el no acceso a la tecnología nos conduciría, además del no acceso a la información, a situaciones más complejas de desintegración social. Por ejemplo, desde la exclusión digital podemos dar cuenta del proceso de marginación institucional, ya que las nuevas formas de ejercer la ciudadanía o el voto son potenciadas por el uso o no de las tecnologías. También importa el hecho de no poder acceder a nuevas lógicas de consumo y comunicación propias de la sociedad de la información, o la pérdida de nichos de socialización en los que Internet ha adquirido un rol central en la definición de identidades. Es decir, que los procesos de exclusión se acelerarían y evidenciarían justamente en ese dialogo o no con las TIC y, por lo tanto, estaríamos frente a nuevas formas de exclusión.

Es en este contexto donde el concepto de *inclusión digital* aparece justamente como una antítesis a la exclusión generada por el acceso desigual y fragmentado a las tecnologías y a los códigos de comunicación digital, que limitan una participación activa y el ejercicio de la ciudadanía por parte de las personas. También aparece como una

forma de explicar la existencia de personas que, a pesar de no vivir en la extrema pobreza y de tener una educación básica, han quedado fuera de los beneficios que la tecnología ofrece. La génesis de la inclusión es la «ciudadanía activa», por lo cual una inclusión digital buscaría contribuir a una ciudadanía fortalecida desde el escenario digital o tecnológico.

Podríamos entender la inclusión digital como el conjunto de esfuerzos que se realizan para aumentar las oportunidades de integración de las personas mediante los procesos sociales que se generan, producto de la relación con las nuevas tecnologías. El sentido objetivo de la inclusión digital es que cada persona conozca y maneje las herramientas o aplicaciones tecnológicas y accedan a estas, de manera que puedan aprovechar las oportunidades de consumo e intercambio de bienes (simbólicos o materiales) para lograr su integración. El sentido subjetivo se refiere a la evaluación y valoración que las personas tienen de las tecnologías como un mecanismo real y práctico del cual disponen para su desarrollo personal o social.

Es importante señalar que la «inclusión digital» no es una situación o característica específica y absoluta que las personas adquieren, sino más bien un proceso que les permite integrarse mejor o no en la sociedad de la información. Por ello, no se trata de comprobar si alguien está incluido o excluido, sino más bien de observar los procesos que se generan para aumentar las posibilidades que tienen las personas de integrarse digitalmente y participar de tales beneficios.

### *1.2. La tecnología como habilitadora y potenciadora educativa*

La necesidad de contar con un índice que dé cuenta de las implicancias sociales de dichas diferencias en el acceso es lo que ha llevado en los últimos años al Foro Económico Mundial a desarrollar el denominado índice de «Network Readiness». La base conceptual de dicho índice viene dada por el análisis de las palancas o factores claves que movilizan las economías, el desarrollo y el bienestar de las personas. Por un lado, está la tríada o relación entre infraestructura, accesibilidad y competencias/habilidades que potencian o desaceleran el poder estar más o menos preparados en una economía y desarrollo tecnológico. Adicionalmente, están las palancas que dan cuenta del uso de las TIC por parte de los actores claves de la sociedad, tanto a nivel individual, como gubernamental y empresarial. Este marco considera y compara de qué manera los ambientes (regulatorios, políticos, etc.) permiten o no reducir las brechas.

En dicho índice, el eje de «competencias» y «habilidades» hace resonancia directa con la educación. La visión del rol de la educación en la reducción de la brecha digital, que asociaba a los centros educativos como lugares donde el acceso a la tecnología debía ser una prioridad (para garantizar acceso equitativo), se ha ido complementando con estrategias que apuntan a desarrollar habilidades específicas que permitan un uso de dichas TIC (idea de alfabetizar digitalmente), pero acompañado por un proceso en la región de ir diferenciando y abordando aquellas estrategias que apuntan a habilidades

más complejas que potencian el aprendizaje a lo largo de la vida, como el poder hacer lecturas críticas de la información, colaborar con otros en el desarrollo de ideas, entre otras denominadas competencias del siglo XXI.

Al revisar el índice podemos observar cómo la relación entre infraestructura, contenidos digitales, accesibilidad y desarrollo de habilidades no necesariamente es lineal y requiere de acciones paralelas en los tres ejes. Vemos, por ejemplo, el caso de España, que alcanza en el *ranking* un puntaje de 5.6, comparado con Costa Rica que logra un *ranking* de 5.2. Ahora bien, el factor infraestructura y contenidos digitales en Costa Rica es casi tres veces superior al de España, pero la capacidad de acceso es mucho menor y las capacidades o habilidades desarrolladas son casi la mitad de las que tiene España.

Este análisis de las palancas que movilizan o no a los países recoge de mejor forma el análisis sistémico de cómo la infraestructura, accesibilidad y las habilidades van unidas al momento de potenciar ambientes que habiliten e incluyan a los ciudadanos del siglo XXI.

Impulsados también por el cambio en la matriz de producción y conocimiento, las nuevas habilidades que se requieren tensionan ampliamente a la educación, tanto en el cómo forman así como en el desarrollo de qué habilidades. La demanda de nuevas habilidades en el mundo laboral ha cambiado radicalmente en los últimos años. Son las tecnologías las que, por un lado, están reemplazando acciones rutinarias y manuales, pero por otro, son los entornos digitales y las nuevas formas de relacionarnos en espacios altamente tecnologizados los que requieren de habilidades analíticas e interpersonales no rutinarias cada vez más necesarias.

Surge inmediatamente la pregunta de cómo, para qué y sobre qué estamos educando a los estudiantes y futuros miembros de la fuerza laboral. El factor de inclusión social y económica pasará necesariamente por cuánto se desarrollen estas nuevas habilidades y no solo por el acceso a una educación puntual. Una primera conclusión, por lo tanto, es que la inclusión digital, desde la perspectiva educativa, no solo garantiza el acceso a las tecnologías en el interior de los centros educativos, sino que además de alfabetizar digitalmente (saber usarlas), requiere de un esfuerzo por saber integrarlas (uso con sentido en planos tanto profesionales, como personales y sociales), amén de facilitar el desarrollo de habilidades que garanticen su plena incorporación y participación. Si alguno de estos factores no se potencia, mayores serán las probabilidades de aumentar las distancias.

## **2. Impulsando la tecnología para transformar la educación del siglo XXI**

La preocupación sobre cómo debe ser una educación del siglo XXI, caracterizada por altos estándares de calidad (tanto a nivel escolar como universitario y post universitario), implica revisar la forma cómo la calidad de dicha educación, a su vez, permite mayor equidad/inclusión, así como poner al servicio de la construcción de la sociedad que queremos los procesos pedagógicos que requieren mayores innovaciones si hemos de

asegurar la formación de ciudadanos que pueden desenvolverse plenamente en la sociedad.

### *2.1. Intersección de los ejes analizados*

Un principio fundamental para la educación del siglo XXI es que esta debe proporcionar las mismas oportunidades a los estudiantes sin importar su origen o nivel socio económico. No es posible pensar en una educación de calidad e inclusiva si esta no considera en serio la disminución de las brechas que, por razones socio económicas y/o culturales, impiden el desarrollo pleno de los ciudadanos. La formación de los ciudadanos en distintas habilidades y competencias será una ilusión si el punto de partida no es igual para todos y que, tanto en el acceso como en el uso de la tecnología, se debe actuar bajo principios y miradas inclusivas.

El desarrollo de responsabilidades personales y colectivas, capacidades de ciudadanos locales y globales, así como la relación entre vida y carrera, son ejes en los diseños educativos actuales, como lo plantea el consorcio de organizaciones que promueve una educación del siglo XXI, el denominado ATC21 (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*). Y es así porque estamos frente a un escenario cada vez más global, complejo y altamente digitalizado, donde la calidad de la educación requiere una mirada mucho más amplia y no enfocada al desarrollo de una sociedad que simplemente acumula conocimientos, sino que es capaz de navegar en las turbulentas aguas de la incertidumbre (no controla y busca certezas, sino que logra construir en medio de la incertidumbre y el caos).

La formación de ciudadanía para el siglo XXI implica, desde la formación, abordar dimensiones que hoy adquieren gran relevancia, como aquellas que permiten y habilitan a ciudadanos para desempeñarse activamente en la sociedad, potenciando características como la empatía, el respeto, la visión crítica, la reflexión, el análisis o la capacidad de resolver conflictos y problemas de alta complejidad.

El rol de la tecnología desde la mirada de la educación del siglo XXI es habilitador y, a su vez, acelerador de nuevas formas de relacionarse y conocer. Es una relación que no se agota en su uso y, como se menciona anteriormente, la educación es más que un sistema de normas y procesos para generar aprendizajes y conocimientos. Es principalmente la manera como proyectamos nuestra sociedad y las relaciones en su interior. Si pensamos que el desafío de la educación del siglo XXI requerirá de nuevas habilidades y conocimientos, debemos asegurar que se desarrollen potenciando permanentemente mayor inclusión y participación de quienes requerirán que el sistema educativo asegure su tránsito seguro y pleno a una sociedad más equitativa. Pensar, por lo tanto, en una educación ajustada a las demandas del siglo XXI permite analizar el tipo de relaciones sociales, laborales, económicas y culturales que hoy se solicitan a los ciudadanos formados con nuevas habilidades.

### *2.2. De la instrucción al aprendizaje profundo*

Una característica importante es el aprendizaje que se basa en el descubrimiento, la indagación y la participación. Lo que en la *interface* de nuevos medios digitales obliga a repensar la forma como se construye hoy el saber y el conocer, así como su distribución y resignificación permanente. Esto motiva algunas preguntas que se relacionan con el cómo aprendemos, para qué aprendemos, dónde aprendemos y qué nos motiva a aprender. El cambio en las necesidades sociales, laborales o económicas, ha llevado a plantearnos cuáles son esas habilidades que el sistema educativo requiere desarrollar con mayor fuerza. A continuación se presenta un cuadro esquemático de lo que el consorcio ATC21 propone.

Maneras de pensar	Maneras de trabajar	Herramientas de trabajo	Vivir en el mundo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad e innovación</li> <li>• Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones</li> <li>• Aprender a aprender, Meta cognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Colaboración y trabajo en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización informacional</li> <li>• Alfabetización digital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudadanía, local y global</li> <li>• Vida y carrera</li> <li>• Responsabilidad personal y social</li> </ul>

El paso de la «universidad que enseña» a la «universidad que aprende» es un paradigma importante a considerar, porque implica alejarnos de la idea de la «instrucción» y acercarnos más al aprendizaje profundo y con sentido, que se da en una construcción colaborativa y menos vertical. En esta forma de conceptualizar el aprendizaje, los textos, las lecturas, las lecciones son versiones tradicionales que se podrían comparar con los medios (también tradicionales) de transmitir la información, como son los diarios, la TV (caracterizados por ser de una sola vía, centralizados, análogos y con estructuras estandarizadas que trabajan bajo el principio de «masas», sin distinción de los individuos).

De igual forma, la educación que solo «instruye» no contempla la personalización, ni la adecuación al entorno, ni la interacción. Es la imagen del profesor como centro del espacio educativo, conocedor y transmisor de la información y altamente estandarizado en su manera de aproximarse a la realidad de los estudiantes, reflejando la desconexión entre las formas de aprender y de enseñar que el siglo XXI quiere superar.

Se ha dado, por lo tanto, un cambio en la jerarquía del conocimiento. La denominada «nueva economía» (principalmente digital) requiere mayor densidad de redes y capital humano (Tapscott, 1997). A su vez, establece una relación transparente y menos traumática con la tecnología en términos de apropiación y usos. Es suficiente ver los

nuevos dispositivos móviles, sin instrucciones ni manuales, que apuntan al uso de la intuición y de la no mediación. Sin embargo, vuelven a ser los entornos educativos, desde su inflexibilidad y escasa capacidad de innovar con respecto a los usos, donde se evidencian y hacen visibles las relaciones con las TIC. La incorporación de las TIC en la educación, bajo el paradigma de la instrucción, no ha hecho sino reforzar la distancia entre lo que los alumnos deben aprender y lo que estas políticas educativas han intentado impulsar. Al no haber un planteamiento didáctico y metodológico detrás (sustentado en un cambio que apunta a la educación del siglo XXI), se termina por perpetuar una educación que no garantiza ni calidad ni equidad. Al revisar el nivel de inversión que ha sostenido la región en políticas de informática educativa, y los resultados en los aprendizajes, se vuelve a comprobar la importancia de considerar estrategias que apuntan a un nuevo tipo de educación. En palabras recogidas por el informe del BID (Banco Interamericano de Desarrollo)

...se han distribuido cerca de 10 millones de computadoras portátiles en escuelas públicas de la región. Sin embargo, la evidencia sugiere que la infraestructura y la tecnología son necesarias, pero no suficientes, y deben orientarse de manera específica a mejorar los aprendizajes. La pregunta clave es: ¿cómo podemos diseñar e implementar programas efectivos de tecnología para mejorar el aprendizaje de nuestros niños y niñas? (Arias y Cristia, 2014, 1).

A continuación se presentan algunas de las conclusiones principales:

- a) Los programas de tecnología en educación tienden a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- b) Los programas de uso guiado produjeron incrementos en el aprendizaje sustancialmente mayores que los que se concentraron en proveer recursos.
- c) Los programas de uso guiado parecerían generar una mayor dispersión de impacto que los programas no guiados. Esta dispersión sugiere altos retornos al experimentar con diferentes modelos de este tipo de programa para identificar los más efectivos.
- d) Cierta evidencia sugiere mayor impacto en matemática que en lenguaje.
- e) Los programas de uso guiado se encuentran entre los programas educativos con mayor impacto en rendimiento académico, mientras que los de uso no guiado generan impactos similares a los menos efectivos (Arias y Cristia, 2014).

La mediación (uso guiado) en los procesos educativos que incluyen estrategias digitales o incorporación de TIC tiene un claro efecto en la calidad de los aprendizajes (versus el no guiado). Es importante considerar que las estrategias de mediación y/o guías requieren de una definición previa del propósito educativo a lograr y un acompañamiento cercano. La efectividad de la tecnología con uso guiado y su claro propósito educativo es una evidencia importante al considerar el diseño de soluciones educativas que quieran lograr impacto en los aprendizajes.

### **3. Acceso universal a contenidos digitales: el desafío de la calidad para todos**

#### *3.1. Digitalización de las experiencias educativas*

Al analizar las distancias entre las dinámicas fuera de los espacios educativos y las experiencias sociales de los estudiantes, nos damos cuenta (según Castells, 2004) que

existe una distancia cada vez más grande entre una realidad extraescolar dinámica, hiperinformada, fragmentada y transmediática y los tiempos lentos y monomediáticos de la institución educativa. Si bien desde hace años se vienen realizando experiencias interesantes y alentadoras, la inercia del aparato educativo frente a estos cambios es evidente (RELPE, 2013, 11).

La experiencia digital y multimediática tensiona no solo el cómo accedemos al conocimiento, sino además el cómo estamos aprendiendo y en dónde.

El cambio hacia una economía digital nos enfrenta cada vez más a una desaparición de los límites o fronteras del conocimiento, «el conocimiento ubicuo y el casi costo cero que implica compartirlo y crearlo, (lo que Friedman llama «el mundo plano») y el paso de la innovación es cada vez más acelerado» (Barber, Donnelly, & Rizvi, 2013, 9). El acceso a información y contenidos digitales aumenta de forma rápida y exponencial. Hoy conocer las últimas investigaciones, acceder a las bibliotecas de las universidades es una actividad relativamente fácil, gratuita y de consumo «en casa». Barber *et al.* (2013), en su ensayo sobre la «avalancha» que viven las universidades, anuncian el fin de la hegemonía y el monopolio de la academia con respecto al conocimiento. El tipo de información e investigación que además la academia produce se distancia cada vez más de la forma cómo los estudiantes acceden y consumen la información. De ahí la aparición de «sintetizadores», incluso «editores» de contenido libre, cuya labor es justamente la de reducir la complejidad (que ha caracterizado a la producción académica) vinculando y agrupando, bajo criterios de edición (selección), las informaciones. Están usando herramientas comunicacionales, audiovisuales, infografías, para recoger, condensar y resignificar esas informaciones-contenido-conocimiento, que se transfiere y distribuye en límites que exceden a las universidades.

Ahora bien, el salto no se está dando solo en los formatos (más o menos digitales), sino en la forma como se crea el conocimiento que, cada vez más, está menos encerrado entre paredes, libros autoreferentes, sin apertura más allá de las comunidades científicas, sino que se está dando de manera abierta y colaborativa. Las instituciones educativas están tensionadas porque deben abrirse a las lógicas colaborativas, ya sea formando a sus usuarios para que generen nuevos contenidos o creando espacios para que los intercambien. Dicho con brevedad: se trata de dar la palabra a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Piscitelli, 2010).

Estos procesos o nuevas formas de aprender requieren, como menciona Jenkins (2009), una serie de aptitudes que la nueva pedagogía debe impulsar, por ejemplo habilidades como jugar, actuar, simular, *remixar*, etc., y otras competencias como saber interactuar con herramientas que expanden las capacidades mentales (cognición distribuida) o navegar en un flujo narrativo multimedia (*transmedia storytelling*). La producción narrativa, como en el caso anterior, también pone en juego todas estas competencias. El paso de una educación monomediática a una transmediática tendría las siguientes características:

MONOMEDIÁTICA (CENTRADA EN EL LIBRO) (PISCITELLI, 2010)	TRANSMEDIÁTICA (MULTIMODAL Y CROSSMEDIA)
Enunciador único (habla el maestro)	Enunciador colectivo: el relato se construye entre todos
Alumno como consumidor pasivo de información/repetición	Alumno como coproductor de contenidos/reinvención
Transferencia del conocimiento	Construcción colectiva de conocimiento

Desde la perspectiva transmediática, la digitalización de los contenidos para fines educativos no se reduce al traspaso del texto a un escenario virtual o digital, sino que implica además revisar cómo dichos contenidos se publican, quién los publica, bajo qué paradigma educativo. Si bien, solo a nivel escolar, ha habido políticas de digitalización de contenidos (portales educativos nacionales), las reflexiones y aprendizajes de estas pueden contribuir a la perspectiva de la universidad (RELPE, 2013). A continuación se mencionan los alcances y desafíos de la digitalización de contenidos para la educación:

Un primer aprendizaje es que la digitalización de contenidos, su disponibilidad abierta y gratuita ha contribuido al desarrollo de políticas educativas que apuntan a mayor acceso y calidad en el sistema educativo. En su mayoría han sido iniciativas desde los Estados y se las reconocen como bienes públicos a resguardar. Los portales y sitios que ponen a disposición contenidos, cursos, herramientas educativas, han sido efectivos para acompañar las políticas nacionales de inclusión digital, así como de alfabetización digital e incorporación de informática educativa. Es decir, que la digitalización de contenidos no es en sí el fin educativo en términos de equidad y calidad, sino su vinculación con otras estrategias, como la de alfabetización digital, acceso masivo a computadoras y desarrollo de capacidades pedagógicas en el sistema.

La digitalización de contenidos e informaciones para fines educativos ha ido transitando por distintos niveles y propósitos, debido a que el desarrollo de capacidades en los docentes, en los estudiantes, en quienes toman decisiones educativas, están influenciadas por distintos factores y las estrategias también han debido ser diferenciadas. Hoy es posible acceder a contenidos digitales que muestran dimensiones más informativas (actualidad educativa), contenidos para el sistema educativo (centros de recursos amplios y diversos), promoción de buenas prácticas docentes (bancos de casos y experiencias), estrategias para el desarrollo de competencias TIC educativas (formación), y desarrollo de comunidades de aprendizaje. No es posible pensar en soluciones únicas de innovación, sino que deben ser amplias y que atiendan a distintas necesidades presentes en el sistema educativo.

Pensar en estrategias de digitalización de contenidos para educación implica pensar en la conformación de amplias comunidades, heterogéneas, con distintas audiencias entre sí, capaces de incluir a los docentes más innovadores y a los que se animan a utilizar las

TIC para el acceso de contenidos. Esto demanda un conocimiento profundo de sus relaciones, las formas como se comunican y comparten. Los espacios digitales de aprendizaje deben apuntar principalmente a experiencias significativas que no se mediatizan únicamente con la tecnología sino con quienes participan de dicha experiencia. Para ello es importante reconocer que son sistemas (los educativos) donde hay actores que interactúan, por lo cual desplegar los esfuerzos hacia una sola audiencia resultaría una estrategia limitada; se requieren estrategias con visión de 360 grados, es decir, que sitúen la experiencia del alumno, en relación al docente o, en otros casos, a los docentes con sus pares y directivos.

Calidad y pertinencia son ejes claves para los espacios con contenidos digitales educativos. Sin embargo, el gran interrogante es quién genera los contenidos y cómo se asegura la calidad. Tradicionalmente, este rol lo desempeñaban los ministerios o equipos especializados de las organizaciones educativas, pero cada vez más las relaciones mediadas por internet han potenciado los denominados *crowdsourcing*, donde voces distintas y descentralizadas van agregando valor a los contenidos, ya sea en su construcción o en las sugerencias de su uso y selección.

Algunas iniciativas muestran cómo grupos de revisores empiezan a adquirir roles protagonistas que permiten ampliar el alcance y agilizar los procesos de producción, publicación y revisión de los contenidos. La mirada del ente centralizado especialista empieza a desvanecerse en la red y el desafío, entonces, es conjugar distintas estrategias para garantizar calidad. Algunas estrategias que se plantean para abordar este desafío tienen que ver con el desarrollo de plataformas dinámicas que permiten recibir las informaciones de externos pero se validan finalmente en el interior de los equipos responsables; otras incluyen abrir completamente las opciones de publicación y permitir que los mismos usuarios validen de acuerdo a sus criterios de uso y pertinencia. En cierto modo, se requiere pasar de la «creación» a la «selección» conceptual de contenidos que permitan mayor sentido para las audiencias. En una era en la que abundan los contenidos, la capacidad de discriminar, seleccionar o recomendar se torna relevante y apreciada.

Por otro lado, los espacios digitales educativos han requerido de adaptación a las necesidades de los alumnos y focalización en sus áreas de desarrollo e interés (malladas a la medida y flexibles). La tecnología permite avanzar significativamente en el análisis individualizado y el manejo de datos de los estudiantes permite también activar y desactivar estrategias de apoyo diferenciadas con mayor precisión. Sin embargo, eso requiere de docentes y equipos directivos capaces de gestionar dicha información de manera estratégica y efectiva. Nos enfrentamos, por lo tanto, a un desafío importante, al que no es ajeno el desconocimiento de los docentes de cómo desafiar los procesos pedagógicos mediante la incorporación de contenidos digitales y la mediatización de las clases. Así pues, hoy es común encontrar prácticas (en escuelas y universidades) que simplemente replican procesos dentro y fuera de los formatos digitales.

### *3.2. El acceso a la educación digital y la irrupción de los MOOC («Massive Open*

## *Online Courses»)*

La reflexión del impacto de los denominados MOOC (cursos masivos en línea) tiene dos ejes importantes a la luz de la inclusión y la calidad. Por un lado, la tecnología permite que el número de estudiantes matriculados en cursos crezca significativamente. La relación de costo-acceso a la educación empieza, por lo tanto, a mostrarse con mayor evidencia. Sin embargo, es importante no perder de vista que estos cursos abiertos y gratuitos son oportunidades, pero la equidad no queda resuelta con esta medida sin más. Observación que se menciona en el estudio realizado por Ho, profesor de la Escuela de Educación de Harvard, y sus colaboradores, quienes vuelven a relevar el fenómeno de acceso como un supuesto que garantiza equidad pero que en el marco de las brechas digitales (sociales y económicas principalmente) debe ser considerado, ya que los MOOC, de acuerdo con este estudio, atraen a personas que incluso ya tienen certificados anteriores: «los que están accediendo a los MOOC son desproporcionadamente aquellos que ya tienen títulos universitarios y de postgrado» (Ho *et al.*, 2014, 32).

Ahora bien, una de las críticas que se hacen a este modelo es precisamente la tasa de deserción que tendrían los cursos on-line (solo los termina una cuarta parte), aunque el porcentaje que se mantiene activo sigue siendo significativo si lo comparamos con las cifras de matriculados en las versiones presenciales.

Otra dimensión en el análisis es el contenido o currículo al cual los MOOC se han ido ajustando y los nuevos actores que aparecen en el proceso de educación. En cierta medida, son los contenidos más generales, los que entregan conocimientos iniciales o de base, los que hoy están siendo altamente migrados hacia los formatos MOOC. El paso de las grandes universidades hacia plataformas como las de Coursera, Udacity o EdX les permite masificar sus cursos más generales y de mayor popularidad. Además, han aparecido otros actores, quienes desde la práctica cuentan con conocimiento que les permite asegurar una generación de conocimiento aplicado importante e interesante para estos formatos. Al respecto, el informe de Barber *et al.* (2013) se preguntaba por el espacio de acción más idóneo para las universidades tradicionales. Pues bien, la respuesta parece estar en los nichos, en los contenidos localizados y en las necesidades particulares tanto de lenguaje como de contextos específicos. Competir en los espacios más generales y estandarizados no parece la opción de mayor crecimiento y relevancia para las universidades.

Por otro lado, y volviendo al análisis de la educación del siglo XXI, el mismo informe menciona que:

...si bien los MOOC proveen contenidos, estos no pueden mostrar fácilmente si los estudiantes están desarrollando atributos más amplios que aseguren su éxito en el mercado laboral y la sociedad del siglo XXI, pero un buen profesor puede hacerlo. La personalización y localización probablemente sean la salvación de las universidades que no son parte de la élite (Barber, *et al.*, 2013, 43).

El factor docente vuelve a aparecer como uno de los más importantes y probablemente irremplazables, lo que no significa que no se deba replantear su rol y aporte de valor para asegurar el desarrollo de las habilidades más amplias recogidas en el citado Informe.

## A modo de cierre

Desde una perspectiva educativa, la inclusión digital no solo garantiza el acceso a las tecnologías en los mismos centros educativos. Además de alfabetizar digitalmente (saber usarlas), requiere de un esfuerzo para saber integrarlas (uso con sentido en planos tanto profesionales, como personales y sociales). Y para facilitar e impulsar la vida del ciudadano que el siglo XXI requiere desarrollar habilidades nuevas que garanticen su plena incorporación y participación. Si alguno de estos factores no se potencia, las probabilidades de aumentar las distancias y la separación será mayor.

La mediación (uso guiado) en los procesos educativos tiene un claro efecto en la calidad de los aprendizajes (versus el no guiado). Es importante considerar que las estrategias de mediación y/o guías requieren de una definición previa del propósito educativo a lograr y un acompañamiento cercano. La efectividad de la tecnología con uso guiado y su claro propósito educativo constituyen una evidencia importante al considerar el diseño de soluciones educativas que quieran lograr impacto en los aprendizajes.

El paso de la «universidad que enseña» a la «universidad que aprende» es un paradigma importante a considerar, porque implica alejarnos de la idea de la «instrucción» y acercarnos más al aprendizaje profundo y con sentido, que se da en una construcción colaborativa y menos vertical. En esta forma de conceptualizar el aprendizaje, los textos, las lecturas, las lecciones son versiones tradicionales que se podrían comparar con los medios (también tradicionales) de transmitir la información, como son los diarios o la TV (caracterizados por ser de una sola vía, centralizados, análogos y con estructuras estandarizadas que trabajan bajo el principio de «masas», sin distinción de los individuos).

## Referencias bibliográficas

- Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) (2003), *La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la ALADI*. Recuperado de <http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/decd25d818b0d76c032567da0062fec1/169f2e26bfc7a23c03256d74004c>
- Arias, E. y Cristia, J. (2014), *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿cómo promover programas efectivos?*, Washington, D. C., Ediciones BID.
- Barber, M., Donnelly, K. y Rizvi, S. (2013), *An Avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*, Londres, Institute for Public Policy Research.
- Bilbao-Osorio, B., Dutta, S. y Lanvin, B. (eds.) (2014), *Rewards and Risks of Big Data. The Global Information Technology Report*, Ginebra, World Economic Forum.
- Castells, M. (2004), *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. 1), México, Editorial Siglo XXI.
- Figuroa, A., Altamirano, T. y Sulmont, D. (1996), *Exclusión social y desigualdad en el Perú*, Lima, OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J. y Chuang, I. (2014), *HarvardX and MITx: The first year of open online courses* (HarvardX and MITx Working Paper No. 1), Boston, Harvard Editions.
- Jaramillo, O. y Castellón, L. (2001), «Las múltiples dimensiones de la brecha digital», *Reflexiones Académicas*, 13, 11-31.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MA/Londres, UK, The MIT Press.

- Norris, P. (2004), *The Digital Divide*, Boston, Harvard Editions.
- Piscitelli, A. (abril de 2010), *De las pedagogías de la enunciación a las de participación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=17TEsWwsCcl>.
- Raad, A. M. (2006), «Exclusión Digital: Nuevas Caras de Viejos Malestares», *Revista MAD*, 14, 40-46.
- Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) (2013), *La nueva agenda de los portales educativos de América latina: casos de Argentina, Chile y Perú*. Recuperado de <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2013/04/15-La-nueva-agenda-de-los-portales-educativos-de-Am%C3%A9rica-latina-casos-de-Argentina-Chile-y-Per%C3%BA.pdf>.
- Tapscott, D. (1997), *The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Telefónica CTC Chile (2004), *La Sociedad de la Información en Chile 2004/2007. Presente y perspectivas*. Recuperado de [https://telos.fundaciontelefonica.com/docs/repositorio/es\\_ES/informes/chile\\_2004/completo.pdf](https://telos.fundaciontelefonica.com/docs/repositorio/es_ES/informes/chile_2004/completo.pdf).

## Educación a distancia universitaria en América Latina: Algunos desafíos desde la sociedad del conocimiento

Claudio Rama Vitale  
*Universidad de la Empresa (UDE) (Uruguay)*

### **Introducción**

La educación superior en sus diversas modalidades está inserta en un fuerte proceso de transformaciones en América Latina que a la vez está impactando en cambios en la educación a distancia. Esta, a su vez, está además en una dinámica de cambio curricular y de gestión, asociada a la virtualización, a la diferenciación y a la internacionalización con nuevas dinámicas e impactos educativos. Son transformaciones asociadas a cambios societarios más amplios derivadas de una sociedad que aumenta el componente de capital humano en su dinámica socioeconómica. En la última década continuó la expansión de la matrícula tanto del sector público como del privado en América Latina. La expansión pública fue mayor que en los noventa y fue resultado del aumento de los recursos y de las plazas y cupos públicos en toda la región, del aumento de la cantidad de instituciones públicas en la región —especialmente en Brasil, México y Venezuela—, del aumento de la gratuidad legal en el acceso público en varios países como Ecuador, Venezuela, Uruguay y Argentina, y del aumento generalizado de los precios de las matrículas privadas ante la presión de las demandas de calidad. En el sector privado, la expansión de la matrícula fue menor que en los noventa, y ha estado asociada al aumento de las escalas de las instituciones, dada la menor cantidad de instituciones nuevas, una gestión más empresarial, en algunos casos a través de sociedades anónimas y propiedad de corporaciones internacionales, y un aumento de la concentración de la demanda en algunas instituciones con mejor relación calidad precios.

Todo ello ha permitido acompañar la expansión de la demanda agregada dada por la generalizada expansión económica en casi toda la región. El sector privado aumentó en términos absolutos, aunque a tasas mucho menores que en la década pasada.

La expansión de la matrícula implicó un salto desde el 22,6 por 100 de la cobertura de la educación superior, que representaba a 11,4 millones de estudiantes en el 2000, al 43 por 100 de la cobertura, con más de 23,1 millones de estudiantes en 2012. Ello representaría un aumento del 90 por 100 de la cobertura en el periodo, o sea, un incremento sostenido del 5,5 por 100 interanual (UIS, 2015), con una tasa muy levemente superior a la de la década del 90 al 2000 (que fue de 5,3 por 100 interanual) que, a su vez, fue superior que la de 1980-1990 (que fue 3,8 por 100 interanual), y solo inferior a la tasa del periodo 1970-1980 que, con un tamaño muy inferior en números absolutos de los sistemas terciarios, fue de 8,7 por 100 anual.

El crecimiento anual de 6,21 por 100 de la población estudiantil terciaria entre el 2000 y 2012 es superior al crecimiento de la población del grupo erario de 20 a 24 años,

mostrando el aumento de la cobertura además del ingreso de estudiantes de otras edades como, por ejemplo, los de posgrado y los de educación a distancia. Este crecimiento fue comparativamente el mayor a escala mundial y permitió a la región ser la tercera en cobertura luego de Estados Unidos y Europa Occidental con 70 por 100, y Europa Central y Oriental con 64 por 100. Siendo la media mundial 32 por 100 de cobertura bruta, la región la superaba en el 2012 en 34 por 100. Ello mostró la vitalidad que tuvieron los sistemas universitarios y, al mismo tiempo, el mantenimiento de los centros de atención en la política pública en la cobertura terciaria.

Sin embargo, este crecimiento ha comenzado a ser decreciente, y se asiste a una reducción continua de la tasa de expansión de la matrícula de la educación superior en América Latina desde el año 2000. El fuerte impulso previo se está agotando a medida que se alcanzan niveles de cobertura superiores. Ello está asociado a múltiples factores socioeconómicos y a las dificultades de los sistemas de aumentar la cobertura en los sectores de menos ingresos, de gente que trabaja, de familias con menos capital cultural y de sectores tradicionalmente excluidos de las ciudades y de las regiones (véase tabla 1).

El decrecimiento se produce fundamentalmente en la educación presencial, ya que se constata un aumento de la matrícula en el sector público y el sector privado de ofertas de educación a distancia asociado a un corrimiento de la demanda hacia esta modalidad, por costos, flexibilidad y mayor valor de mercado de sus certificaciones. Al aumentar la cobertura e incorporarse sectores sociales procedentes de estratos de menos ingresos y condiciones de trabajo de vida más complejas, aumenta la preferencia hacia modelos flexibles, con menos costos y más cercanos en el acceso a estas poblaciones, lo cual facilita la expansión de estas modalidades.

TABLA 1.—Decrecimiento de la expansión de la matrícula de educación superior en América Latina. Tasas de crecimiento por periodos (1999-2012)

Crecimiento anual 1999-2012 (13 últimos años)	6,21%
Crecimiento anual 2002-2012 (10 últimos años)	5,64%
Crecimiento anual 2005-2012 (7 últimos años)	5,35%
Crecimiento anual 2007-2012 (5 últimos años)	4,48%
Crecimiento anual 2009-2012 (3 últimos años)	3,53%
Crecimiento anual 2011-2012 (último año)	2,52%

*Fuente:* UNESCO-Instituto de Estadística.

En muchos países como Brasil, México, Ecuador, Perú, Ecuador, Honduras y Argentina, el peso de la educación a distancia comenzó a ser significativo como

resultado inclusive de una política pública proclive a esta modalidad, de estructuras de costos diferenciadas, de mayor aceptación en los mercados universitarios, de un aumento de la oferta autorizada y de un mayor protagonismo privado. Ello se ha expresado en una mayor propensión al acceso en programas en educación a distancia frente a la matrícula total y un lento corrimiento tanto de la matrícula como del egreso, que mostrará un mayor peso de estos profesionales egresados de educación no presencial.

## **1. Expansión de la educación a distancia en América Latina**

El paradigma derivado de la incorporación de las TIC, que en una de sus formas se expresa en la educación a distancia como modalidad educativa con sus diferenciaciones, se está expandiendo rápidamente en América Latina. Esta dinámica se localiza en la eficacia pedagógica, en los costos, la flexibilidad de cursado, los cambios en las demandas y la diversificación de las ofertas. Es un proceso que al tiempo está asociado a la propia dinámica de las economías con el creciente proceso de incorporación de tecnologías de información y comunicación digitales que impulsa nuevos accesos y formas de acceder a esta modalidad. CEPAL (2007) sostiene que en América Latina y el Caribe está emergiendo una economía donde proliferan productos digitales y redes digitales concentrados en torno a Internet, en el marco de un nuevo escenario, donde los modos de protección de los derechos de autor y conexos construidos para el mundo del papel comienzan a desmoronarse.

En Brasil, donde se desarrollan con fuerza estas modalidades, se verifica, por ejemplo, como se generan múltiples resistencias, considerándose que

o aparecimento de um novo paradigma provoca rejeições, desconfianças, incômodos, desinstala rotinas de sistemas consolidados porque questiona 'verdade' e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor (ENAP, 2006).

Sin embargo, tales resistencias políticas o normativas son cada vez menores en la región (Mena, Rama, y Facundo, 2008; Arroyo y Miklos, 2008; Lupion y Rama, 2009). Ello facilita los mayores niveles de expansión de estas modalidades, que crecieron desde representar el 1,3 por 100 de la matrícula en 2000 al 5 por 100 en 2006 (IESALC, 2006). Para 2012, la educación a distancia está en el entorno del 10 por 100 de la matrícula total, con entre 2,5 y 3 millones de estudiantes insertos en esta modalidad educativa. Ello está vinculado al tiempo con el aumento de las modalidades virtuales. Tal realidad es altamente diferenciada en los distintos países con mayor peso, Brasil, México, Costa Rica, Ecuador, Argentina y Perú. Ello muestra, además, la consolidación de algunas instituciones a distancia, tanto públicas como privadas, con alto nivel de tamaño y con niveles de concentración muy superiores a las medias nacionales. Es una expansión sobre la base de modelos educativos diferenciados y articulados en sus distintos marcos normativos, pero con dominancia de formas semivirtuales o *blended learning* y un avance lento hacia formas totalmente virtualizadas. En este escenario, el sector privado es claramente dominante, especialmente en Brasil, Argentina, Perú, Ecuador y República

Dominicana.

Ello muestra que la educación a distancia se ha constituido en el motor más importante del aumento de la cobertura educativa en la región. Tales procesos educativos, en la mayor parte de los países, están sujetos a estándares mínimos de autorización y cada vez más los sistemas de evaluación y acreditación incorporan indicadores y factores para cubrir a esta modalidad. Si bien se mantiene una diferencia del tipo de estudiantes, se visualiza, a medida que aumenta la matrícula, una mayor similitud en edades, géneros y grupos sociales, a los estudiantes presenciales. Otro de los motores de la expansión educativa a distancia ha sido la generalización de la plataforma *Moodle*, de fuente abierta, niveles de flexibilidad muy superiores y costos y precios menores y una oferta autorizada e incluso acreditada. Se aprecia, además, que el grado de mercantilización tiende a la baja en el sector público y sus precios se acercan a los costos, como parte de sistemas subsidiados o gratuitos para sectores tradicionalmente excluidos.

## **2. Diferenciación y regionalización de la educación a distancia**

En la década se produjo un aumento de la educación a distancia bajo la forma de *blended learning* y el inicio de una oferta de educación superior totalmente virtual. Aun cuando solo existe una decena de universidades 100 por 100 virtual, se muestra una tendencia que se incrementará al haberse ya autorizado en México, Colombia, El Salvador, Ecuador y Argentina, además de Puerto Rico. Hay un aumento de la diferenciación de tipologías no presenciales que facilita su propia expansión y ya se han consolidado mega universidades a distancia, en su mayoría privadas, en varios países de la región como México (TEC, UNaDM), Brasil (UAB, UNIRITER, UNIP, UNOPAR), Ecuador (UTPL), Perú (Alas Peruanas, ULADECH), Argentina (Siglo XXI, Blas Pascal, Universidad Católica de Salta), Venezuela (UNA y Urbe), Costa Rica (UNED), Colombia (UNAD, Universidad Católica del Norte, Fundación Universidad de Bucaramanga, Fundación Universitaria Área Andina), y República Dominicana (UNICARIBE, UAPA), que en distinta intensidad se apoyan en componentes virtuales.

Estas instituciones, además, comenzaron a recorrer un fuerte camino de internacionalización a partir del establecimiento de sedes fuera de la región para apoyar sus procesos de enseñanza, acompañando también a sus emigrantes, tales como UAP o UTPL, pero también ofertando en la región con base en una mayor diversidad, flexibilidad y calidad (TEC). La educación a distancia, bajo sus diversas expresiones, ha tenido también una alta expansión en las universidades tradicionales presenciales. Para el año 2013, por ejemplo, la UNAM ya tenía el 15 por 100 de su matrícula en educación a distancia, casi en igual proporción bajo las modalidades a distancia y virtual. En Brasil, por su lado, la creación de la Universidade Aberta do Brasil (UAB) como órgano de coordinación ha impulsado la oferta a distancia en las Universidades públicas e inclusive en otros órganos públicos. La Universidad Nacional a Distancia de México, muy recientemente creada, ya tiene 80 mil estudiantes y proyecta alcanzar 140 en este quinquenio de gobierno.

En este contexto, los indicadores no consolidados dada la debilidad de los sistemas de información, la educación a distancia ronda entre 2,5 y 3 millones de estudiantes, de los cuales el 60 por 100, 1,6 millones, proviene de Brasil. Esa expansión, tanto pública como privada, ha estado asociada a políticas públicas, costos, aumento de la conectividad y un cambio en la imagen de la educación a distancia que ha permitido el corrimiento de la demanda.

Esta educación a distancia de tipo semipresencial o semivirtual se expandió a través de múltiples sedes en el interior de los países y constituyó un impulsor de la regionalización de la educación superior. Ello promovió la construcción de múltiples comunidades locales de aprendizaje con docentes, bibliotecas, estructuras administrativas y articulaciones sociales locales de apoyo a la expansión de la cobertura y a la regionalización de la educación superior. Bajo este modelo, las sedes de educación a distancia se constituyeron en el mayor mecanismo de regionalización y de empoderamiento de la educación superior en el continente, con muy diverso rol, desde inscripciones, cobros, trabajo tutorial, espacios de video conferencia, exámenes, clases o prácticas preprofesionales (véase tabla 2).

### **3. Virtualización y la des-regionalización de la educación a distancia**

La incorporación del cambio tecnológico con la virtualización ha mantenido algunas de las estructuras y modalidades de acceso con apoyo de centros locales apoyados en plataformas y aulas virtuales, pero también ha facilitado la diferenciación de la educación a distancia con la aparición de ofertas virtuales 100 por 100, en las que la interacción se realiza en forma directa entre las instituciones y los estudiantes, sin intermediaciones presenciales e inclusive físicas. Ello deriva en un cambio respecto a los modelos iniciales a distancia y una relativa des-regionalización de la educación superior con la pérdida del rol de las sedes locales en el aprendizaje, y que impacta en los empoderamientos desarrollados alrededor de los momentos pedagógicos presenciales. En este sentido, la discusión entre modelos de educación a distancia y virtuales no remite meramente a paradigmas pedagógicos y de aprendizaje, sino también a concepciones alrededor de la regionalización y el rol de las comunidades locales en el aprendizaje y de la pertinencia.

La digitalización abrió en la región una nueva fase de la educación a distancia desde inicios de los 2000, transformando el modelo educativo a distancia tradicional basado en sedes, apoyos tutoriales presenciales, uso de guías didácticas, libros u otros materiales de instrucción impresos como determinantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes a la llamada primera generación. También la virtualización impactó en los modelos de educación a distancia de segunda generación apoyados en transmisiones hertzianas y uso de estudios de televisión y radio. Estos, incorporados casi exclusivamente en México por el Instituto Tecnológico de Monterrey y en Brasil por la Universidad del Norte de Paraná, fueron transformando las bases de sus modelos y sustituyeron sus estudios de televisión, al incorporar el uso de plataformas virtuales de

aprendizaje articulado a los sistemas de videoconferencia para suministrar el servicio educativo, más allá del uso o no de sedes de apoyo. Internet pasó a ser el canal dominante de la educación a distancia.

Tabla 2.—Sedes de apoyo a la educación a distancia y en línea de algunas Universidades de América Latina (2014)

UNIVERSIDAD	PAÍS	SEDES
Universidad Católica de Salta	Argentina	92
Universidad Siglo XXI	Argentina	250
Universidad Blas Pascal	Argentina	90
Universidad de Buenos Aires (UBA)-Siglo XXI	Argentina	22
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	Brasil	77
UNOPAR	Brasil	395
UNIDERP	Brasil	203
UNIRITER	Brasil	397
UNIP	Brasil	481
ULBRA	Brasil	218
UNISEB	Brasil	108
FAEL	Brasil	127
FTC	Brasil	177
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Colombia	53
Uniminuto	Colombia	107
Fundación Universitaria del Área Andina	Colombia	20
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	23
Universidad de Pamplona	Colombia	17
Universidad Nacional Estatal a Distancia	Costa Rica	45
Universidad Abierta para Adultos (UAPA)	República Dominicana	3
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	Ecuador	87
TECMilenio	México	31
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-SUAyED)	México	37
Universidad Mexicana de Educación en Línea (UMED)	México	10
Universidad Abierta a Distancia (UAD)	Panamá	3
Universidad Católica de Los Ángeles de Chimbote	Perú	35
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Perú	40
Universidad Peruana de los Andes	Perú	9
Universidad del Señor de Sipán	Perú	9
Universidad Alas Peruanas	Perú	74
Universidad Nacional a Distancia (UNA)	Venezuela	56
TOTAL		1.190

Fuente: Páginas web de las universidades.

Este escenario tecnológico digital ha impulsado a todas las instituciones que brindaban ofertas de educación, y especialmente bajo los modelos a distancia o semipresenciales, a una transformación para incluir componentes virtuales con plataforma y tutores. Ello se dio con dos orientaciones iniciales: una carente de sedes, y la otra sustentada localmente en la existencia de sedes de apoyo. Estos cumplieron, además, el rol de ser mecanismos de aseguramiento de la calidad a través de la realización local de exámenes, prácticas profesionales, clases y actividades sincrónicas y constituirse en lugar de espacio de reuniones y estudio. Fueron estructuras que facilitaban la pertinencia, la articulación y la existencia de comunidades de aprendizaje locales, y se constituyeron en pilares del aprendizaje junto a los recursos y las interacciones virtuales. Adicionalmente, permiten formas para la verificación de la originalidad de los trabajos estudiantiles, control de prácticas preprofesionales y dinámicas de investigación aplicada en el ámbito local. La expresión fueron modelos llamados *blended learning* o semivirtuales.

La irrupción de estas tecnologías de comunicación e información desde los noventa plantearon tanto la realización de transformaciones en las instituciones que tenían ofertas a distancia como también un incentivo al ingreso de nuevos proveedores, tanto locales como internacionales en el campo de la educación superior a distancia, gestando el inicio de la educación transfronteriza (Vincent-Lacrin, 2011). La transición, en algunos casos se expresó en reingenierías organizacionales, con el pasaje desde tecnologías analógicas a tecnologías digitales, desde modalidades de comunicación unívocas hacia modalidades de comunicación biunívocas, desde soportes hertzianos con baja segmentación y limitaciones a las fronteras nacionales hacia modalidades de comunicación en redes digitales que carecen de límites geográficos de cobertura y que pueden incluir dinámicas internacionales (Rama, 2011). Sin embargo, lo dominante fue la irrupción de nuevos proveedores locales ofertando con lógicas semivirtuales. También se expresó en América Latina en el ingreso de nuevos proveedores internacionales 100 por 100 virtuales, sobre todo de origen en España como la UNED, la UOC y la Universidad Internacional de la Rioja, más allá de que en el grado actúan bajo modelos no totalmente virtuales en sus países de orígenes.

Este escenario tecnológico y de escala de redes globales, y por ende las nuevas estructuras de costos, permitió la irrupción de nuevos proveedores de educación superior virtuales los cuales fueron predominantemente privados y con una creciente presencia de proveedores extranjeros. Ello plantea un cambio radical: mientras que en la primera oleada de la educación superior a distancia la presencia pública fue dominante y todas eran ofertas locales, en el escenario posterior hay una creciente preponderancia de oferta privada y un aumento de la presencia de ofertas extranjeras.

La transformación de las ofertas de educación a distancia desde la utilización de unas modalidades centradas en el uso de tutores presenciales y el libro y las guías didácticas, hacia otras digitales, que agregan lógicas virtuales dadas por tutorías, aulas, interacciones y recursos de aprendizaje digitales, tienen su fundamentación en el incremento de la calidad, en el aumento de la cobertura y en la disminución de los costos por alumno que el nuevo modelo significa. La incorporación de productos e industrias

culturales diversas (libro, disco, fotografía, video, Internet o software, etc.) benefició los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello promovió mejoras en el acceso a la información, aumentando la cobertura a sectores de mayores ingresos y a la vez mejores aprendizajes con recursos didácticos más fieles a la realidad, inclusive con mayor interactividad.

Los ejes de estos cambios se asocian a la calidad, que se incrementa dada por la mayor capacidad de interacción en tiempo real de los procesos de enseñanza, por la capacidad de utilizar en el marco de la convergencia tecnológica de una mayor cantidad de materiales instruccionales (videos, láminas de PowerPoint, imágenes planas, audio), por la posibilidad de acceder a materiales interactivos, por la posibilidad de aprendizajes sincrónicos que permiten niveles de interacciones en tiempo real, con mayor capacidad de poder formular preguntas y respuestas inmediatas. La calidad, derivada de la confluencia de medios visuales, auditivos y escritos, así como la interacción y la experimentación, aumentan la retención y los aprendizajes.

También aumentó la cobertura al incorporarse otros sectores sociales dotados de mayor conectividad y capacidad de absorber esos costos y los de los equipamientos, así como estudiantes localizados en el extranjero dado el acceso en red o con movilidad reducida como las personas con discapacidades o privadas de libertad. Además, la incorporación de tecnologías digitales permitió segmentaciones a escalas reducidas, y con ello una mejoría respecto a los medios hertzianos que tienen escalas muy elevadas y se orientan a enseñanzas para masas homogéneas.

Finalmente los costos se reducen por una nueva ecuación de costos-calidad-cobertura distinta a la educación presencial, donde el costo por alumno es menor, dada la caída de los costos de los envases de casetes y libros, así como de sedes y aulas para realizar las asistencias y tutorías, y la transferencia de parte de los costos de conexión y de los equipamientos a los estudiantes. Igualmente, los costos caen por las diferentes competencias y de salarios entre los docentes presenciales y los tutores digitales, que tienen en general menos formaciones y requerimientos de competencias disciplinarias. En el nuevo modelo, los materiales instruccionales tienen una durabilidad mayor así como una mayor capacidad de actualización. Igualmente, ya existe un creciente mercado de compra e intercambio de cursos digitales que abarata el costo de los materiales al amortizarlos entre más estudiantes.

Estas y otras causas más, como la nueva competencia interuniversitaria, están incidiendo en que las ofertas de educación superior a distancia, formadas desde los años 70, estén lentamente avanzando hacia su transformación al incorporar tecnologías digitales y las múltiples prácticas pedagógicas que ellas permiten, al tiempo que han irrumpido nuevos proveedores locales y externos con distinto peso de lógicas virtuales en función de sus propios modelos educativos.

Sin embargo, al tiempo, la virtualización ha derivado en la posibilidad de un pasaje desde lógicas regionales a lógicas suprarregionales des-territorializadas. Ello ha estado limitado —en algunos países— por los marcos normativos que obligan a momentos presenciales y a enfoques académicos centrados en el rol de las comunidades de

aprendizaje locales frente a enfoques centrados exclusivamente en comunidades de aprendizaje en red. En tal sentido, la virtualización completa de la enseñanza ha sido limitada en la región, aunque cada vez más países habilitan su oferta. Es un cambio que permite el pasaje de un modelo tradicional de educación a distancia a un modelo de múltiples recursos que combina elementos abiertos (libros), analógicos (medios hertzianos), digitales (Internet), sobre la base de la propia convergencia digital. En pocos casos ello implicó la exclusión del apoyo de sedes y la realización de aprendizajes prácticos.

En términos de cobertura, la virtualización permitió el acceso de nuevos sectores de mayores ingresos económicos y mayor cantidad de cursos ofrecidos que bajo los modelos de educación a distancia abierta. Igualmente, la incorporación de tecnologías digitales contribuyó a normalizar y simplificar los procesos administrativos y abaratar los costos fijos por alumnos.

Aunque las normas generales en la región imponen sistemas semipresenciales, y la virtualización solo ha sido autorizada o funciona en pocos países, entre ellos México, Honduras, El Salvador, Colombia y Ecuador, y Argentina y Venezuela en posgrado exclusivamente como resultado de cambios en la política pública. En Colombia desde el 2010 se autorizó el registro calificado de programas virtuales, y ya en ese año se registraron 199 programas nuevos virtuales, frente a los 930 programas a distancia activos existentes en el país basados en sedes de apoyo (Alvarado, 2013) y el cambio se produjo con el Decreto 1295 del 2010 (Estévez, 2015). En Argentina la Resolución 160 de posgrados del 2012 y en Ecuador la LOES del 2010 habilitaron dichas ofertas 100 por 100 virtuales. Ello se ha expresado en formas bimodales de oferta (a distancia y en línea) así como en la creación de nuevas instituciones 100 por 100 virtuales, entre ellas las siguientes:

Tabla 3.—Universidades 100 por 100 virtuales

PAÍS	INSTITUCIÓN	CARÁCTER
Colombia	Fundación Universitaria Católica del Norte	Privada
Colombia	Fundación Universitaria Virtual Internacional	Privada
Colombia	Corporación Universitaria de Asturias	Privada
México	Universidad Abierta y Distancia de México (UnADM)	Estatadual
México	Universidad Virtual Educamet de México	Internacional
México	Universidad Virtual del Estado de Guanajuato	Estatadual
México	Universidad Digital del Estado de México	Estatadual
México	Universidad Virtual del Estado de Michoacán	Estatadual
México	Universidad Virtual de América (UNIVIA)	Privada
México	Universidad Mexicana de Educación a Distancia	Privada
México	Sistema Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara	Pública
México	Consorcio Clavijero del Estado de Veracruz	Pública
México	Universidad Mexicana en Línea (UMEL)	Privada
México	Universidad Fray Luca Paccioli (UFPL)	Privada
Puerto Rico	Sistema Universitario Ana G. Méndez —SUAGM	Privada

#### 4. Internacionalización de la educación a distancia

La educación superior latinoamericana, y específicamente la educación a distancia, está inserta en una rápida internacionalización, más allá de la presencia o no de marcos institucionales de integración o de políticas específicas a favor o inclusive de resistencia. La virtualización, al tiempo impulsa y retroalimenta tal internacionalización, en tanto facilita ofertas transfronterizas, en tanto las ofertas a distancia virtuales supranacionales tienen particularidades específicas, entre las cuales se puede destacar:

##### 4.1. Creación de nodos en el extranjero

La educación presencial en la región muy escasamente se ha internacionalizado a través de la instalación de sedes fuera de sus países de origen. Apenas unos casos muy aislados; en México, donde INTEC tenía participación en universidades en Costa Rica y Panamá, en Chile, donde la Universidad de las Américas tenía una sede universitaria

(UDLA) en Ecuador, en El Salvador, donde UTEC tenía una presencia en Nicaragua, en Colombia, donde capitales tenían participación en la Universidad del Istmo en Panamá, en Brasil, donde el Grupo *Estacio de Sa* tenía participación en el Instituto de Informática de Uruguay, o de Venezuela, donde la Universidad José María Vargas tiene participación en una institución en Estados Unidos. Eran, aún son con algunos otros, casos muy puntuales. Varios de ellos han sido posteriormente vendidos a grupos locales o a grupos internacionales. Bajo esta modalidad, la internacionalización inicialmente dominante ha sido mediante convenios y orientada a la movilidad académica.

A diferencia, las instituciones de educación a distancia han sido más activas en la oferta institucional y en la apertura de sedes fuera de sus países de origen, bien sean propias, en asociación o bajo franquicia. Además, en estas modalidades se producen múltiples articulaciones institucionales con convenios o alianzas de trabajo más o menos laxas. Estas sedes se han instalado para apoyar o reclutar estudiantes en esos mercados. Entre esas destacan el ITESME (Monterrey-México), con sedes en diversos países, la Universidad Técnica Particular de Loja (Loja-Ecuador), que tiene sedes en Bolivia (La Paz), Estados Unidos (Nueva York), España (Madrid) e Italia (Roma), así como la Universidad Alas Peruanas (Lima-Perú), que también tiene múltiples sedes en el exterior, o la UNAD de Colombia, que ha sido la primera universidad a distancia en crear una sede fuera del país al instalarse en Estados Unidos (Florida). Otros casos más puntuales son la creación por parte de la Universidad Bicentennial de Aragua (Venezuela) de la «Globalink Virtual University» en Panamá, o UNICARIBE, de República Dominicana, que creó un colegio universitario en Miami.

En algunos casos, las sedes se asocian a las corrientes migratorias de esos países como al volumen de los estudiantes captados previamente. La cantidad de estudiantes es la variable que determina las formas de radicación, y menores cantidades de estudiantes se asocian a formas más simplificadas de acción a través de franquicias u otros contratos puntuales. En general no son subsedes sino nuevas universidades creadas al amparo del marco legal local.

Es parte de una dinámica de expansión institucional y de aumento de la cobertura, que tiene una primera fase local a través de sedes y redes nacionales y que posteriormente asume dimensiones internacionales y deriva en la creación de sedes locales. Estas estrategias se dan fundamentalmente en los modelos semipresenciales, pero también se asiste a su creación en los casos de modalidades virtuales y las sedes dan apoyatura a los procesos de enseñanza, tanto en los aspectos académicos como en los aspectos propiamente administrativos y comerciales.

#### *4.2. Intercambio internacional de recursos de aprendizaje*

Un segundo componente de la internacionalización de la educación a distancia es el intercambio de recursos de aprendizaje entre las instituciones. Muchos de estos se asocian a doble titulación o a modalidades de alianzas y de negocios conjuntos. La propiedad intelectual de estos materiales es el núcleo central de esta dimensión

internacional y se constituye en la base de su intercambio. Muchas instituciones optan por comprar dichos recursos, ya que al adquirirlos ahorran costos significativos gracias al pago solo de los derechos de reproducción y uso de estos materiales durante un tiempo. En estos casos, en general, el pago de los recursos de aprendizaje que son digitales se asocia a la cantidad de estudiantes que acceden a ellos. Ello ha creado un mercado para recursos de aprendizaje, así como una presión hacia objetos abiertos. Desde el lado del productor o propietario de estos materiales, con estos ingresos marginales, se recuperan parte de sus costos por la cesión de derechos sobre estos materiales para ofertas en mercados locales cerrados. El abaratamiento relativo de los costos de producción de los recursos de aprendizaje gracias al intercambio internacional y el acceso a recursos a través de Internet o de repositorios abiertos impulsa la internacionalización de programas entre las instituciones de educación superior a distancia.

#### *4.3. Internacionalización de las ofertas educativas: educación transfronteriza*

Hay un aumento de la demanda por educación a distancia internacional por la carencia de diversidad disciplinaria a nivel de las ofertas locales en casi toda la región o la ausencia de ofertas locales de calidad. Los nichos de demandas altamente especializados tienen una difícil cobertura presencial o a distancia local, que impulsa una oferta educativa a distancia desde los países con sistemas universitarios más diversificados. La complejidad de las diversas ofertas, sus costos elevados iniciales, así como la enorme diferenciación en términos disciplinarios, plantean la internacionalización de las ofertas curriculares. Muchas de estas, dadas las bajas escalas de las demandas y los niveles de especialización, nacen orientadas a los mercados externos. Tal dinámica, a su vez, va incorporando componentes curriculares atentos a una pertinencia global así como una fuerte preferencia a procesos de enseñanza-aprendizaje totalmente virtuales y sistemas de acreditación y reconocimiento globales. En estos casos, dadas las carencias de competencias idiomáticas, muchas veces las instituciones de educación superior locales, bajo acuerdo, traducen los materiales internamente. Actualmente la mayoría de la educación transfronteriza son ofertas de cursos virtuales con apoyo docente. La UOC, la UNED y la UNIR de España son las instituciones con mayor presencia en la región bajo esta modalidad.

Vinculado a la propia virtualización de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se está produciendo una internacionalización con estudiantes residenciados en países distintos del cual se radica la institución oferente (Didou, Luchilo, Piscoya, y Stubrin, 2013). Las ofertas se están internacionalizando muchas veces mediante alianzas con instituciones locales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes locales inscritos en los programas de la institución no residente. Tales acuerdos se basan en el apoyo local a los procesos de enseñanza externos apoyando la realización de las pruebas, la entrega de documentación y las ofertas de estudio, y muchas veces como requisito para los procesos de reconocimiento<sup>2</sup>. Ello puede o no estar asociado a la internacionalización de los tutores,

dependiendo del grado de virtualización de la enseñanza.

También se visualiza el ingreso reciente de los *Massive Open Online Courses* (MOOCs), una oferta internacionalizada de educación virtual automatizada a muy bajos costos y que se constituye en la nueva modalidad de la educación a distancia.

#### *4.4. Internacionalización de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo*

La virtualización ya expresa un nivel de internacionalización, en tanto las tecnologías, las plataformas y las aplicaciones son mayoritariamente importadas. Más allá de los intentos de desarrollar campus locales se tiende al uso de plataformas internacionales, tanto de pago como Blackboard, como sobre todo de fuente abierta y por ende gratuitas, como *Moodle*. Acompañando estas estructuras de aulas virtuales, hay un enorme conjunto de empresas tecnológicas educativas proveedoras de aplicaciones y de contenidos que cubren parte de las múltiples demandas locales de servicios y de apoyo a la educación virtual. En ese camino, destacan las empresas que ofrecen paquetes completos a las universidades, tales como Pearson o ILUMNO, que se encargan, tanto de las aplicaciones, el desarrollo de contenidos a pedido, el proceso tutorial, el «hosteo» de las plataformas, la inscripción y hasta del cobro de las matrículas. La lista posible de proveedores tecnológicos, asociados a pedagogías informáticas, es casi infinita y es la contraparte de la terciarización de muchas de las funciones educativas a distancia, las cuales inclusive pueden derivar en que se mantenga a nivel local solo la certificación, la autorización de la oferta a distancia por las autoridades locales y los estudiantes. La terciarización de la educación a distancia se tiende a expresar en una internacionalización, en tanto las actividades educativas se realizan externamente o con insumos externos, mientras que son locales casi exclusivamente los estudiantes y las certificaciones, así como en algunos casos los tutores.

#### *4.5. Internacionalización de tutores*

La educación a distancia, en sus modalidades en línea, implica un peso destacado de tutores en la enseñanza o en la evaluación. En esta línea, la diferenciación de los costos de los tutores en la región, la simplificación u homogenización de las plataformas, la homogenización de la lengua, así como la estandarización de la capacitación tutorial docente, han facilitado el aumento del trabajo docente internacional en las instituciones de educación a distancia. Es una modalidad de teletrabajo educativo universitario. Este se realiza tanto como apoyo a los estudiantes cuando están radicados en otros países, como a los propios estudiantes locales, en tanto las remuneraciones salariales diferenciadas pueden facilitar contratos de tutorías internacionales. A escala local en la región, también se constata el alto peso de los tutores oriundos de las ciudades del interior de los países en tanto sus remuneraciones son menores que las de los tutores de las capitales por las diferencias entre los costos de vida. Tal realidad se visualiza en la mayor parte de las universidades a distancia en la región. A escala global, ello se da en las instituciones a distancia de España y de Estados Unidos, sobre todo de Miami,

apoyado en la lengua, las pocas diferenciaciones horarias, las redes académicas existentes y los diferenciales de costos salariales.

#### *4.6. Internacionalización de estudiantes*

La internacionalización de la educación a distancia tiene su motor en las demandas estudiantiles ante los sistemas nacionales más rígidos, demandas de estudiantes migrantes que no tienen capacidad de acceder a los sistemas escolarizados de sus países de destino, la mayor diversidad de ofertas y especializaciones que existen en los ámbitos internacionales y, en algunos casos, a menores sistemas de exigencias o controles de calidad. Ello impacta especialmente en los costos de la educación internacional presencial y en las dificultades de su realización. Muchos de los países pequeños no logran estructurar ofertas a distancia o inclusive presenciales en muchos campos disciplinarios, y dejan a sus estudiantes locales ante la necesidad de inscribirse en estudios a distancia de otros países para mantener o incrementar sus capitales humanos. Las estadísticas son muy esquivas y casi no se conocen las dimensiones de estas realidades, pero diversos indicadores parecen mostrar altas y crecientes cantidades de estudiantes de la región estudiando en instituciones de educación a distancia de otros países o de fuera de la región. Ello es más significativo en cursos de posgrado o de actualización dados los requisitos para el ejercicio laboral en los distintos países que dificultan realizar estudios de grado en el exterior y más aún si son a distancia.

### **5. Ingreso de grupos internacionales en la educación a distancia de América Latina**

Las formas dominantes que está asumiendo la internacionalización de la educación a distancia no son predominantemente como educación transfronteriza (ya lo vimos anteriormente), sino como traslado de instituciones orientadas a ofertar educación a distancia y virtual fuera de sus países de origen. Ello se ha realizado mediante dos modelos de negocios o de ingreso al país a partir de los cuales pasan a ofertar localmente. Ellos son:

— A través de alianzas entre proveedores locales e internacionales en países cuyo régimen de prestación es sin fines de lucro.

— Mediante la instalación directa de nuevos proveedores externos vía la compra de instituciones locales donde el régimen de prestación universitario admite las sociedades anónimas y la lógica orientada al lucro.

#### *5.1. Alianzas internacionales*

La articulación mediante alianzas internacionales constituye una de las formas que está asumiendo la internacionalización de la educación a distancia y que caracteriza a la nueva fase en curso. Esta modalidad se ha estructurado fundamentalmente en los países sin fines de lucro en los cuales los proveedores internacionales no pueden adquirir las

instituciones locales y asumir su gestión directamente. El Grupo Withney ha sido el actor más protagónico de este modelo, aunque también ellos han adquirido instituciones en los países que permiten educación con fines de lucro<sup>3</sup>. Se gestiona bajo un modelo de gestión diferenciado, ya que actúa en mercados de la región en los cuales la figura de propiedad de las universidades es tanto de asociaciones civiles o fundaciones como también de sociedades anónimas. En América Latina está presente en 7 países y ha promovido fuertes reingenierías en las instituciones para diversificar sus carteras de productos incorporando y expandiendo la educación a distancia bajo una estrategia articulada regionalmente con fuertes servicios de apoyos en plataformas y de asistencia técnica. Actualmente el Grupo, como Red Ilumno, ofrece programas a distancia y virtuales a través de 11 instituciones en 7 países y que cubren 270 mil estudiantes, de los cuales 70 mil son estudiantes a distancia en más de 3.500 cursos virtuales. Además, 100.000 alumnos presenciales reciben apoyos virtuales a través de plataformas, recursos de aprendizajes u otros mecanismos. La Red brinda una gestión colectiva a escala regional a las instituciones asociadas o miembros mediante un centro (*call center*) exclusivo de atención al alumno, con estrategias integradas de marketing, de inducción a la virtualidad, de *marketing cloud*, de procesos alineados de CRM, con herramientas de gestión y de seguimientos comunes. Igualmente, provee un campus virtual (LMS), un sistema de información académico, de producción de contenidos y de gestión administrativo, así como un banco de recursos de aprendizajes compartidos, creando altas sinergias regionales. Como contraprestación, la Red recibe un porcentaje de la facturación bruta.

## 5.2. Instalación local de nuevos proveedores globales

El ingreso de grupos internacionales por compra en las universidades como modalidad de internacionalización de la educación superior ha sido altamente significativo en varios países donde se admite la figura de gestión bajo sociedades anónimas, como México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Perú y Brasil, cuyos sistemas universitarios representan el 65 por 100 de la cobertura regional. En el caso de Brasil, el ingreso mediante adquisición ha sido la forma por la cual se han internacionalizado también algunas instituciones de educación a distancia existentes. Tal ha sido el caso de la compra de la institución de educación a distancia más grande de la región, la Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) (1972), cuyo capital total fue adquirido por Kroton Educacional<sup>4</sup>. La adquisición de UNOPAR es uno los hechos más relevantes en la evolución de Kroton y está en línea con su estrategia de crecimiento de su presencia en el segmento de educación a distancia, como fue señalado en la oferta pública de acciones que se realizó (2011) para recoger fondos de la Bolsa de Valores de San Pablo. Con la adquisición de UNOPAR, y posteriormente con la fusión con Ananhuera, Kroton se consolidó como la principal organización educativa del mundo, con cerca de un millón de alumnos en enseñanza superior y decenas de campus distribuidos en todas las regiones del país. Previo a la fusión con Ananhuera en el 2013, KROTON tenía una oferta distribuida en

55 por 100 en educación superior presencial, 33 por 100 en educación a distancia y 12 por 100 en educación básica (Reis, 2012).

Se destacan en este mismo modelo de negocio y de internacionalización de la educación a distancia varios grupos más, con especial protagonismo en Brasil. Entre ellos destacan el segundo grupo universitario de educación superior de Brasil, la Universidade Anhembi Morumbi, propiedad 100 por 100 del grupo Laureate Education que oferta educación a distancia en 64 polos en 17 ciudades en los Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná y Rio Grande do Sul. El otro proveedor transnacional presente en la región es el Grupo Apollo, una corporación listada entre las 500 empresas más grandes de Estados Unidos por Standard & Poor, y que es propietaria de la Universidad de Phoenix, una institución con fines de lucro, con 42 sedes en los Estados Unidos y líder en la oferta de programas en línea. A través de Apollo Group Inc. es propietaria de varias instituciones educativas en la región. También destaca el Grupo Pearson, de origen inglés, dedicado al sector editorial, con creciente papel en la venta de servicios, en alianzas de terciarización de las universidades de los recursos de aprendizaje que ha comprado de instituciones en México y Brasil (Rama, 2012b).

Los grupos internacionales son responsables de un porcentaje de la cobertura de la educación superior a distancia en forma muy superior a su incidencia en la cobertura de la educación presencial. Mientras que en educación a distancia su cobertura ronda cerca de 500 mil estudiantes, que representan el 25 por 100 del total de la matrícula a distancia regional en relación a la matrícula total, tanto presencial como a distancia, ellos representan un porcentaje menor de entre el 5 por 100 y el 7 por 100 de la matrícula total de la educación superior total de la región.

## **Conclusiones**

El crecimiento de la educación superior en América Latina está inserto en un proceso de diferenciación en el cual la educación a distancia empieza a ocupar un rol cada vez más importante con un crecimiento absoluto y relativo que la conforman como un subsistema cada vez más complejo y significativo. La educación a distancia se caracterizaba en forma dominante por un modelo semivirtual con apoyo de centros locales que se ha conformado en la base de su expansión y de los procesos de concentración y regionalización. Con la virtualización y la educación a distancia cambian tanto los proveedores, las tipologías institucionales como las formas de enseñanza y de aprendizaje. Aunque la oferta 100 por 100 virtual es un fenómeno aún reciente y limitado a algunos pocos países, se aprecia un aumento continuo de la cantidad de países que habilitan esta modalidad, la aparición de ofertas bimodales, un corrimiento de la demanda hacia estas ofertas y un aumento de la matrícula. Además cambia las lógicas de la tradicional regionalización de la educación a distancia, con múltiples impactos y resistencias sociales y educativas, fundamentalmente en la pérdida de la función de las sedes.

Bajo estas nuevas modalidades de oferta de la educación a distancia se aprecia, a la

vez, una mayor internacionalización, con el ingreso, en general por compra, de grupos internacionales en educación a distancia regional que han aumentado las inversiones, los niveles de concentración y la concentración en los mercados universitarios. En el nuevo contexto se aprecia una dinámica de internacionalización de la educación superior y la conformación de dinámicas en redes globales en el marco de una creciente sociedad en red.

Estos impulsos referidos han transformado las tradicionales estructuras de educación a distancia y conformando un subsistema de educación a distancia cada vez más grande, complejo, concentrado, internacionalizado, virtualizado y regionalizado, que está dejando de ser una manifestación marginal para constituirse como un componente estructural de los sistemas de educación superior y con crecientes fuerzas y capacidades competitivas frente a la educación presencial tradicional, y que está en las bases de varias de las transformaciones del proceso de enseñanza y de los cambios en los sistemas de educación superior en la región.

Estos cambios son parte de las fuertes transformaciones que están produciéndose en los sistemas de educación superior, como parte de los ajustes de los sistemas de formación de cara a un mayor rol en la región en la creciente sociedad global del conocimiento. La apertura externa, el aumento de las demandas de formación terciaria, el mayor peso de la tecnología y el carácter global de los procesos de enseñanza está caracterizando a la educación superior y a las sociedades de información y conocimiento. La educación a distancia, al permitir mayores niveles de cobertura, es parte de estos cambios, y facilita dinámicas más globalizadas, virtualizadas y más concentradas en tanto nueva modalidad.

## Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013), «Diagnóstico estadístico y Tendencias de la Educación Superior a Distancia en Colombia», en N. Arboleda y C. Rama (eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, Bogotá, ACESAD/Virtual Educa, págs. 31-46.

Arroyo, M. y Miklos, T. (2008), «Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina», *Universidades*, LVIII(37), 49-67. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=37311274005>.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2007), «Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa», en CEPAL, *Panorama social de América Latina 2007*, Santiago de Chile, CEPAL/UNFPA, págs. 157-200.

Didou, S. (coord.), Luchilo, L., Piscoya, L. y Stubrin, A. (2013), *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes*, México, D. F., ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) (2006), *Educação a distância em organizações públicas*, Brasília, Autor. Recuperado de [http://www.enap.gov.br/documents/52930/585077/Livro\\_EAD.pdf/dd6da81c-c80c-492d-9925-4e2fd75d7c8b](http://www.enap.gov.br/documents/52930/585077/Livro_EAD.pdf/dd6da81c-c80c-492d-9925-4e2fd75d7c8b).

Estévez, J. A. (2015), «Panorama de la educación a distancia y virtual en Colombia», en J. A. Estévez *et al.*, *La Educación Virtual: experiencias significativas en América Latina*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, págs. 8-10.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, Autor.

Lupion, P. y Rama, C. (2009), «Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe», en P. Lupion y C. Rama (coords.), *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*, Florianópolis, UNISUL, págs. 9-16.

Mena, M., Rama, C. y Facundo, A. (2008), *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*, Bogotá, UNAD, Virtual Educa, ICDE.

Rama, C. (2011), *Las reingenierías de las universidades a distancia en América Latina*, Santo Domingo, UNICARIBE-UDUAL.

— (2012a), «El negocio universitario “for-profit” en América Latina», *Revista de la educación superior*, 41(164), 59-95. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602012000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400003&lng=es&tlng=es).

— (2012b), «La internacionalización de la educación a distancia en América Latina», *Cuestiones de Sociología*, 8, 63-76.

— (2015), *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior en América Latina*, Montevideo, Grupo Magro Editores.

Reis, F. (9 de abril de 2012), «O lado perverso da globalização: os negócios descompromissados da educação». Recuperado de <http://www.fabiogarciareis.com/wp/>.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2015) [Base de datos], Montreal, UNESCO. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.

Vincent-Lacrin, S. (2011), «La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias», *Revista de Innovación Educativa*, 56(11), 21-36.

<sup>2</sup> En general, los convenios implican que la institución que se localiza dónde está radicado el estudiante se constituye en un centro de apoyo para determinada carrera o institución, para la inscripción de los aspirantes, la toma de los exámenes finales escritos de los alumnos domiciliados en ese territorio, el acceso a laboratorios o espacios de video conferencia, la remisión de las pruebas a la Universidad ofertante y, como contraprestación, reciben un pago por su trabajo en sumas fijas por alumnos o en tanto por ciento sobre los ingresos por los alumnos durante el programa, obligándose a designar un responsable del cumplimiento del convenio cuyos antecedentes serán aceptados, así como de los docentes examinadores.

<sup>3</sup> El Grupo Withney es un grupo educativo sin fines de lucro, con sede en Dallas (Estados Unidos), cuya red está integrada allí por múltiples universidades.

<sup>4</sup> [http://www.diariodefusiones.com/?Kroton\\_Educacional\\_de\\_Brasil\\_compra\\_la\\_universidad\\_Unopar\\_en\\_US\\_698%2C7\\_millones&page=ampliada&](http://www.diariodefusiones.com/?Kroton_Educacional_de_Brasil_compra_la_universidad_Unopar_en_US_698%2C7_millones&page=ampliada&)

# La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje

Marta Ruiz Corbella

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

## 1. El contexto que la universidad no debe eludir

Llevamos más de 20 años hablando de cambio, del nuevo modelo de universidad y de innovación en cualquier diseño pedagógico. Pero todavía no sabemos bien qué es lo que queremos y a dónde queremos llegar. A lo largo de estas dos décadas la universidad ha cambiado mucho, pero también el contexto en el que está inserta. Escenarios marcados por las transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas, tecnológicas, etc., que han influido, y continúan haciéndolo, en el modo de vivir, de trabajar, de descansar, de relacionarse, de estudiar, de aprender. Si analizamos esta evolución a través del lenguaje, percibimos la tendencia de este proceso en las palabras que emergen en cada situación. Términos que, hasta ese momento, no existían, no eran utilizados o adquieren nuevos significados, y saltan a la palestra con renovadas fuerzas para explicar y afrontar esta situación de cambio: globalización, movilidad, emprendimiento, internacionalización, empleabilidad, calidad, internet, redes, innovación, liderazgo, competencias, aprendizaje en línea, ubicuidad, inclusión, exclusión, escalabilidad, impacto, visibilidad, etc., sin entrar en la terminología que se ha desarrollado en cada uno de estos ámbitos. Discursos que hemos aprendido, que los aplicamos, que nos ayudan, sin duda, a intentar comprender las rápidas transformaciones en los que estamos inmersos y a integrarnos en este escenario.

Entre los muchos factores que sustentan y empujan esta transformación, el que nos interesa en ese trabajo es el tecnológico, por dos motivos. En primer lugar, porque la gran mayoría de las innovaciones actuales difícilmente se hubieran producido sin la revolución tecnológica. La evolución de nuestro modo de vida está íntimamente conectada con la tecnología que la ha hecho posible, punto nada novedoso por otra parte, ya que toda la evolución humana siempre ha estado ligada a las innovaciones tecnológicas que han facilitado un nuevo modo de afrontar, comprender e interactuar con la realidad. Y, dentro de esta tecnología, sin duda, internet es la que ha marcado un antes y un después en esta revolución de nuestro siglo XXI. La evolución de la sociedad está muy relacionada con el crecimiento y consolidación de la red, rompiendo con todas las vías y modos tradicionales de relacionarnos con los otros y lo otro. La ruptura de espacio y tiempo ha cambiado la secuencialidad de nuestra forma de vivir, de entender nuestro entorno, pasando a un modo ubicuo, hipertextual, en el que la linealidad y la secuencialidad pierden, poco a poco, su sentido.

En segundo lugar, pensemos que todos los jóvenes menores de 25 años —de nuestra región— han crecido inmersos en esta revolución tecnológica, consolidando este espacio

virtual como su medio natural de comunicación

(...) dado que la utilizan diariamente y, de forma prioritaria, a través de dispositivos móviles. Estamos ante un periodo vital que ya no puede concebirse fuera de la virtualidad: entornos presenciales y digitales son los espacios cotidianos y cercanos para la interrelación de esta generación (Ruiz Corbella y De Juanas, 2013, 100).

Son, a la vez, receptores y emisores de contenidos al poder elegir y construir lo que quieren ver, escuchar o decir, cómo, dónde y con quiénes interactuar. Tienen acceso, a la vez que generan, información que circula en el espacio mediático

(...) formando parte de un complejo relacional donde «todo tiene que ver con todo», donde todo es posible de ser conectado, *linkeado* con todo, o con mucho más de lo que la linealidad de los mensajes de los medios tradicionales nos tiene habituados (Morales, Álvarez Nobell, y Loyola, 2011, 147).

A la vez, si nos centramos en la universidad, institución en la que focalizamos este estudio, esta tampoco ha estado exenta de análisis, debates, investigaciones y propuestas concretas sobre su necesario cambio. Seguimos planteándonos si, tal como está diseñada, sirve en el contexto del siglo XXI. Sin duda, estamos ante una institución milenaria necesaria, pero ¿está ya agotada? ¿Debemos buscar un nuevo modelo de universidad? Ahora bien, esta pregunta no es nueva. Valga como ejemplo que hace ya una década escribía que

(...) esta nueva dimensión de la educación superior está llevando a todas las naciones a replantearse su sistema universitario, a afianzar este proceso de internacionalización de la educación, a lograr una mayor conectividad entre las instituciones en todos los niveles, sin perder la propia identidad. Todos estos procesos de cambio, la configuración de redes, la internacionalización de este proceso, etc. están originando transformaciones estructurales sumamente interesantes, (...).

Sin embargo, esta discusión aún no se ha centrado en lo realmente importante: qué tipo de universidad es la que se quiere, y debe, generar para este siglo XXI y cuál es realmente la que está surgiendo. (...) Ahora bien, también es un deber suyo, como institución de educación superior que es, generar la inquietud de la búsqueda del saber, de la reflexión crítica, del logro de nuevas alternativas y perspectivas, de aportar soluciones, etc., independientemente de los vaivenes sociales, gracias a las cuales se esté contribuyendo con nuevas perspectivas y posibilidades. Por lo que será necesario reflexionar sobre la estructura actual de nuestra universidad, los objetivos que persigue, la formación que oferta y los logros que alcanza, valorando así la pertinencia en este tercer milenio, junto con los cambios que necesariamente deben llevarse a cabo (Ruiz Corbella, 2006, 94-95).

En esta propuesta coinciden todas las instancias supranacionales, verdaderos motores de esta búsqueda de fórmulas alternativas en los diferentes niveles educativos, como es el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO o, en nuestra región, la Comisión Europea y el Consejo de Europa. Todas ellas defienden el papel de la educación superior para lograr un desarrollo más equitativo a nivel mundial. Ven estas instituciones como verdaderos focos de liderazgo para alcanzar los objetivos de desarrollo de este milenio (UNESCO, 2015). A la vez que defienden que la formación impartida en la universidad forma parte de la educación a lo largo de la vida, perspectiva que conlleva la necesidad de garantizar la democratización del acceso a la educación superior. Además de ver esta etapa como elemento clave en la formación inicial de gran parte de los profesionales del mañana. De ahí que se instaurara la formación en competencias como referencia para el diseño de enseñanza aprendizaje, ya que, como indica Pedró (2015, 2), «la pregunta fundamental

del currículo no es qué saben los estudiantes, sino más bien qué son capaces de hacer con lo que saben». Esta nueva forma de entender la educación

(...) exige a la universidad una concepción más universal y flexible en su tarea educadora, en la que se consolide como un eslabón más del proceso de formación permanente de todo individuo, para lo que se debe responder con espacios formativos mucho más dinámicos, abiertos y flexibles de acuerdo a las necesidades sociales y a las del mercado (Ruiz Corbella, 2006, 107).

En esta nueva forma de comprender este nivel educativo, se comprende que el concepto de «universidad» vaya perdiendo sentido, y que cobre fuerza la «educación superior» como término que acoge todos estos factores que definen la idea y objetivos que se propone para esta formación, convencidos de que nunca en la historia ha sido más importante invertir en la Educación Superior, porque es la fuerza mayor para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para avanzar en la innovación, investigación y creatividad (UNESCO, 2009).

Esta idea se ha plasmado en la región europea en el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, verdadero revulsivo para todas sus universidades. Con sus pros y contras, con sus diferencias entre los países, sin duda, este Espacio ha supuesto cambios radicales en el modo de organizar, estructurar, diseñar y enseñar en la universidad. Desde la estructura de los niveles de estudio de la educación superior, hasta el diseño de las titulaciones o la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, todo ha supuesto una transformación radical de cómo se ha entendido y desarrollado la universidad. La implantación de este modelo ha supuesto transformaciones radicales en la gobernanza de estas instituciones, en la financiación, en la docencia, en el papel del estudiante y en su proceso de aprendizaje.

Ahora, la conjunción, por un lado, del paradigma de la educación a lo largo de la vida y la democratización de su acceso, y, por otro, la globalización y la revolución tecnológica, ha propiciado nuevos modelos y proveedores de educación superior (universidades virtuales —en línea—, semipresenciales, abiertas, a distancia, corporativas, transnacionales, franquicias, campus satélites, etc.). Esta situación ha facilitado 3 claves que están determinando la evolución de esta institución:

1. La desaparición de los límites que identificaban instituciones a distancia, virtuales y presenciales. Poco a poco, todas las instituciones están convergiendo en el espacio de la virtualidad, por lo que la única diferencia entre estas será su oferta exclusivamente virtual o semipresencial.

2. La flexibilización de los espacios de formación, lo que conlleva que se reconozca la dimensión formativa de cualquier espacio, con el consiguiente reconocimiento de los aprendizajes previos, independientemente de dónde se hayan adquirido, o el aprendizaje en otros escenarios ajenos a la institución.

3. Y la incorporación de nuevos modelos de organización y planificación curricular, en los que se abren perspectivas, hasta ahora impensables, que favorecen ofertas formativas más diversificadas o que unen recursos de modo más eficaz y eficiente. Ejemplo de esta propuesta son los consorcios y los campus virtuales en los que la interacción y el trabajo

en red son una realidad. O, en los modelos emergentes de planificación curricular, los MOOC (*Massive Open Online Course*), que facilitan cursos en línea, la mayoría de ellos gratuitos, centrados en objetivos y contenidos específicos, con gran agilidad para responder a las últimas novedades, a partir de los cuáles cada estudiante puede diseñar su propio currículo de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Ahora bien, esta situación, ¿está favoreciendo una universidad más acorde con la realidad y las demandas de la sociedad actual? ¿Favorece la consecución de su función como institución educativa que es? ¿Debemos cambiar los objetivos propios de la universidad tal como se ha entendido durante milenios? Y, de acuerdo al objeto de este trabajo, los entornos virtuales de aprendizaje, ¿son parte de este cambio? ¿Cooperan al logro de los objetivos específicos de la educación superior? ¿Qué sentido tienen en todo este proceso? ¿Responden a las demandas de la sociedad?

## **2. De la sociedad 1.0 a la 3.0**

Hace ya unas décadas, el conocido filósofo Javier Echeverría expuso, en su conocida obra *Los señores del aire: Telepolis y el tercer entorno* (1999), su teoría sobre los tres entornos que determinaron la evolución de la organización social a lo largo de la historia. Advirtió con gran acierto la profundidad de los cambios que suponía ya la emergente sociedad tecnológica, pero no advirtió que estábamos ante el comienzo de una nueva evolución, mucho más rápida que las precedentes, que marcaría una nueva era para toda organización y para los propios ciudadanos. Si el paso de la sociedad natural a la urbana supuso una fractura que determinó una nueva forma de comprender al ser humano y de organizar las comunidades, definiendo nuestra forma actual de relacionarnos y de vivir el mundo, la tecnológica ha significado una nueva ruptura que está generando nuevos modos de pensar, relacionarse, actuar, exigiendo conocimientos y formas de aprender diferentes.

Las demandas y exigencias de esta nueva sociedad nos pide acercarnos a la realidad — leer, analizar, actuar, etc.— de forma diferente, aunque la mayoría de los ciudadanos estemos aún utilizando instrumentos y procesos de conocimiento específicos del entorno anterior, lo que conlleva no disponer de los recursos necesarios para resolver las situaciones cotidianas. El ejemplo más claro es la propia educación, que se está preparando para las demandas y exigencias de este siglo XXI, con instrumentos y organizaciones del siglo XX. En este sentido, el último informe del grupo de alto nivel para la modernización de la educación superior de la Comisión Europea (European Commission, 2014) destaca como los políticos y las instituciones de educación superior aún se muestran inseguras en cómo responder a estos cambios, no acaban de entender el impacto positivo de las nuevas formas de enseñanza aprendizaje, detectándose una notable ausencia de estrategias en la política universitaria. La dispersión, la falta de coordinación y, en muchas ocasiones, de continuidad caracterizan las iniciativas que se están llevando a cabo.

Moravec (2011) recoge la idea de Echeverría planteando esta transformación social a

partir de las etiquetas otorgadas a la progresión de internet: 1.0., 2.0 y 3.0. Tres paradigmas sociales que enmarcan el modo de proceder en cada uno de estos, que se suceden de forma cada vez más rápida y que entrañan formas de interacción muy diferenciadas entre sí. Las tres, tal como indicaba también Echeverría, continúan conviviendo, pero el problema que lastran es la brecha que se abre entre los individuos, impidiendo, cada vez de forma más contundente, la inclusión en las formas de vida que se imponen en cada sociedad, al no conocer las competencias clave de lectura y comprensión de esa realidad y su modo de actuación. Si la sociedad 1.0 refleja las normas y prácticas que prevalecieron desde la sociedad preindustrial hasta la sociedad industrial, la 2.0 afronta, a raíz de la revolución tecnológica, enormes transformaciones sociales en cada ámbito cotidiano de interacción (relación entre iguales, ocio, trabajo, economía, etc.). Y la sociedad 3.0, presente ya en la actualidad, en la que se pronostican enormes transformaciones producto del cambio tecnológico acelerado y para la que la gran mayoría de las instituciones y de los ciudadanos aún no están preparados. Esta situación está generando la desconexión entre la capacidad formativa de las diferentes instituciones de educación, en todos los niveles, y su baja eficacia y eficiencia en la preparación de los estudiantes para afrontar y crear un futuro que responda adecuadamente a las oportunidades y desafíos globales (Cobo y Moravec, 2011).

La tecnología vuelve a ser la clave en la transformación radical del modo de interaccionar tanto con los otros como con el contexto en el que vivimos, convirtiéndose de nuevo en la llave del desarrollo. Los avances en el campo computacional, a la vez que las enormes opciones que ha abierto la comunicación a través de la web, han sido los factores clave para movilizar el cambio, que llega a determinar la propia organización social, al romper con las coordenadas espaciotemporales que hasta ahora regían toda interacción humana. Genera la globalización, en la que el determinante del lugar desaparece y en el que se evidencia, ya de forma clara, que cualquier decisión y acción afectará a todo grupo humano, independientemente de dónde resida.

No olvidemos que estamos ante tecnologías capaces de aportar cantidades ingentes de información. Y que si, hasta ahora, la información estaba en manos de unos pocos, con una formación determinada y/o con responsabilidades específicas, en estos momentos la posibilidad de acceder a ella la tiene cualquier individuo que maneje internet, y a unos niveles de auténtica infoxicación. El necesario paso de la sociedad de la información a la sociedad de conocimiento está determinado por la capacidad de transformar esos datos que he sabido localizar y recuperar en conocimiento, en un saber resolver situaciones concretas, aportar las estructuras necesarias para comprender la realidad e interaccionar en ella. La sociedad 2.0 emerge en el momento en el que se constata que toda esa información debía ser interpretada y convertida en conocimiento útil y con sentido. Saber qué información interesa y cómo transformarla en conocimiento.

Recordemos que la Web 1.0 estaba gestionada por expertos, que eran los que creaban los contenidos y definían los hipervínculos que los entrelazaban. Los usuarios eran fundamentalmente consumidores de información: leen, consultan, visualizan imágenes o vídeos o compran productos. No existía interacción. Sin embargo, en la Web 2.0 los

usuarios, además de consumidores, también tienen la opción de generar contenidos: *prosumidores*. Fase en la que empiezan los *blogs*, la *Wikipedia* o *Youtube*. Se comparten objetos de cualquier tipo (películas, ficheros de música, etc.) e irrumpen las redes sociales, lo que genera un espacio global de participación e interacción entre usuarios en una dimensión de horizontalidad clara. En esta los datos están organizados de tal forma que los ordenadores son también capaces de procesar significados. Se pasa de una web de documentos a una web de datos, que, además, ya no está alojada en un espacio determinado, sino en la nube —espacio de procesamiento y almacenamiento externo-servidor— accesible a través de internet, por lo que el acceso puede llevarse a cabo desde cualquier dispositivo (Schorlemmer, 2011): la Web 3.0. Ahora bien, esta diferenciación de la Web 1.0, 2.0 y 3.0 que continuamente se muestra es artificial, ya que no se trata de nuevas tecnologías, ni de webs que sustituyen unas a otras, sino de esta misma red con niveles añadidos de funcionalidad, que hacen posible esa mayor capacidad de interacción, usabilidad, ubicuidad, facilidad de utilización, rapidez, etc. El gran salto de una web a otra es que mientras los contenidos en la 1.0 y la 2.0 se tratan de forma sintáctica, estamos ante un orden lineal, mecanicista, sintáctico, en cambio la 3.0 se articula de forma semántica, las relaciones y las distribuciones son sinérgicas, no lineales, en la que la información se introduce con un sistema de etiquetado (etiquetas), de metadatos, a partir de los cuales se recupera la información y se reelabora en nuevos contenidos, lo que está condicionando los nuevos diseños de enseñanza aprendizaje.

Ello conlleva que todo ciudadano deba ser un individuo capaz de utilizar la información que necesita en cada momento, generar conocimiento en diferentes contextos, en cualquier lugar y situación, por lo que requiere capacidad de innovación, creatividad, colaboración. Además de flexibilidad, multialfabetización para saber trabajar en cualquier forma de comunicación, creador de redes (*networking*), adaptabilidad, capaz de desaprender, para aprender nuevas ideas, herramientas, aprendizaje permanente, etc., lo que implica que «(...) el problema principal de la enseñanza no se sitúa en el acceso a la información, sino en (...) saber escoger, saber dar sentido a la información y saber utilizarla para poder resolver problemas, encarar nuevas situaciones y continuar aprendiendo (...)» (Area, 2004, 42).

A la vez, los individuos ya no están limitados a sus grupos más próximos. Se sucede un enorme salto en el que cualquier persona puede interaccionar de forma síncrona o asíncrona con otros iguales en cualquier momento y en cualquier localización geográfica. Participan en interacciones sociales a pequeña y a gran escala, comparten su información y su conocimiento en sistemas cada vez más complejos. Las opciones de interacción y de construcción de conocimiento crecen exponencialmente, convirtiendo la tecnología en fuente de conocimiento, a la vez que en canal de comunicación sin precedente, al facilitar su acceso a cualquier individuo que pueda conectarse. La red ha pasado de ser un inmenso repositorio de objetos digitales, una fuente de información inabarcable, a convertirse en una gigantesca red social (Álvarez, 2013), en la que todo gira en torno a las opciones de valorar, comentar, compartir, descargar, recomendar. Efectos de estas nuevas posibilidades son, por ejemplo, los *blogs*, como espacios para

compartir, debatir...; las *wikis*, como puntos de construcción colaborativa de conocimiento; *Twitter*, canal de difusión de información, ideas, propuestas, con el mínimo de caracteres; *Youtube*, comunicación apoyada en soportes audiovisuales. En este escenario, la cuestión que debemos plantear es «¿qué se necesita para que la educación siga siendo relevante en una sociedad del ‘corta-pegar’ donde la información fluye libremente?» (Moravec, 2011, 52). ¿Qué papel tiene la universidad en este nuevo entorno?

### 3. La evolución tecnológica en la universidad

El presupuesto del que partimos es que, de una forma u otra, la educación siempre se ha apoyado en los avances tecnológicos para facilitar el aprendizaje. Ahora bien, si en un primer momento la tecnología estaba supeditada a los procesos de enseñanza gestionados por el docente, en la actualidad esta es la que ha revolucionado el modo de enseñar y aprender, impulsando una nueva forma de favorecer el aprendizaje centrado en la actividad del estudiante. Aquí reside la verdadera revolución de todas las instituciones educativas, que ya no depende de que se faciliten más recursos tecnológicos, sino de la reconsideración del proceso de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos (Pedró, 2015).

A lo largo de la historia se han ido introduciendo las innovaciones tecnológicas, de forma siempre lenta y, en muchas ocasiones, sin una clara continuidad. Libros, mapas, proyectores, televisión, video, etc. eran incorporados, poco a poco, como elementos complementarios al proceso de enseñanza. Un punto clave en este proceso es que ninguna de estas tecnologías cambiaba ni el diseño de enseñanza aprendizaje, ni la interacción entre profesor y estudiante. Todas ellas eran añadidas como un complemento y ayuda en el proceso de enseñanza. Incluso los medios de comunicación, que revolucionaron la enseñanza con nuevas propuestas y han logrado llegar a grupos de estudiantes hasta este momento impensables, se ubican también dentro de un proceso lineal de formación. Es decir, se modificaron únicamente los contenedores de la información, no el contenido, ni el proceso. En todos estos casos, y a lo largo de todas estas propuestas innovadoras, la tecnología siempre ha sido un elemento periférico, nunca sustancial del proceso de enseñanza aprendizaje diseñado.

No hay duda de que el gran vuelco de la educación se produce al incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, que terminan convirtiéndose en pieza clave en los nuevos diseños formativos, al permitir el aprendizaje, en cualquier lugar y tiempo, a través de los dispositivos propios de cada alumno (*tablets*, ordenadores personales, *Smartphone*, etc.). Ya no interesa que la institución disponga o no de ordenadores, sino de las plataformas y aplicaciones necesarias para que el estudiante acceda a su aula y a todos los recursos formativos necesarios. Realidad que se apoya en cinco características que explican estos diseños: apertura, usabilidad, personalización, interoperabilidad y ubicuidad (García y López, 2011).

— Apertura, o acceso abierto a todos los elementos (software, aplicaciones, etc.) que

facilitan el aprendizaje. Ya no se habla de documento, libro, video... sino de objetos digitales, ya que todos estos recursos se manipulan, indizan, remezclan, redistribuyen, etc. de tal manera que son susceptibles de ser utilizados y transformados en nuevos objetos, de acuerdo al tipo de licencia abierta con la que se ha generado, garantizando así los derechos de propiedad intelectual. A la vez, ya no es el docente el creador de información y de contenido, sino que este se descentraliza y, un elemento importante, se elabora a partir de la participación de todos, es un proceso social de creación de contenido. Los recursos educativos abiertos o los repositorios que incluyen todo tipo de objetos en cualquier soporte son ejemplos de esta nueva realidad. Ahora, estas nuevas opciones requieren, a su vez, de una alta capacidad de alfabetización digital, informacional, lectoescritora, etc. para evaluar cada uno de ellos y adaptarlo a cada contexto y/o necesidad, a cada situación de aprendizaje, de leerlo y utilizarlo, de recrearlo. Se trata de diseñar el proceso formativo desde la flexibilidad.

— Usabilidad, o grado de facilidad, sencillez en la utilización y manejo de cualquier dispositivo. Según Nielsen (1993; Keates y Clarkson, 2004), la usabilidad se determina a partir de la facilidad de aprendizaje y memorización del funcionamiento, eficiencia en el uso, satisfacción subjetiva. Es decir, el dispositivo resulta atractivo y amigable para el usuario, y responde de forma eficaz al uso que se espera de él. De esta característica se deriva la importancia no solo de facilitar el manejo de cualquier dispositivo, sino también todo lo relacionado con la presentación y representación de la información. El diseño de las interfaces, los pasos —clics— para acceder a la información, la organización de la información, los diferentes niveles de pantallas, etc. son elementos claves en el diseño formativo, que deben adecuarse a los criterios de control del aprendiz, posibilidad de actividades cooperativas o colaborativas, objetivos de aprendizaje explícitos, aplicabilidad, valor añadido, motivación, valoración de los conocimientos previos, flexibilidad y retroalimentación.

— Personalización, al permitir la tecnología una mejor adecuación a los intereses y necesidades de cada usuario, no solo a nivel de asesoramiento y tutorización en el proceso formativo, sino también ante las diferentes posibilidades tanto de aprendizaje como de concreción de objetivos formativos. Por ejemplo, los entornos virtuales son capaces de aprender a partir de la información que se da en su acceso y uso de los patrones de comportamiento, metadatos de los objetos con los que trabaja de forma asidua, etc. De este modo, podrá facilitar información, contenidos específicos para cada usuario, independientemente del dispositivo en el que esté trabajando. Así, permite, por una parte, adaptar a cada estudiante la propuesta formativa en función de sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje, ritmo de trabajo, itinerario que decida, etc. Y, por otra, facilita a los docentes la automatización de determinados procesos, de tareas de seguimiento, etc.

Esta personalización se plantea desde el contenido que se oferta, adecuándose a la situación singular de cada estudiante o grupo. Desde el formato, ya que se diseña cada acción formativa teniendo en cuenta la diversidad de dispositivos, no limitándose a uno solo (*tablets, smartphones, iPad, MP3, readers...*) y de interacción con el contenido,

relacionada con su accesibilidad, flexibilidad en su diseño, etc.

— Interoperabilidad, por la que cualquier objeto digital, aplicación, servicio, herramienta, etc. es accesible desde cualquier dispositivo. Se trata de la compatibilidad y la operabilidad de las infraestructuras en cuanto al acceso, a partir de interfaces estandarizadas, y al significado, con el objetivo de que en todas las aplicaciones y dispositivos sean interpretados de forma unívoca. Trabajar con un mismo protocolo de interoperabilidad resulta clave para garantizar el acceso y recuperación de información en la red.

— Interactividad, que con la Web 3.0 cobra una dimensión aún mayor, si cabe, ya que

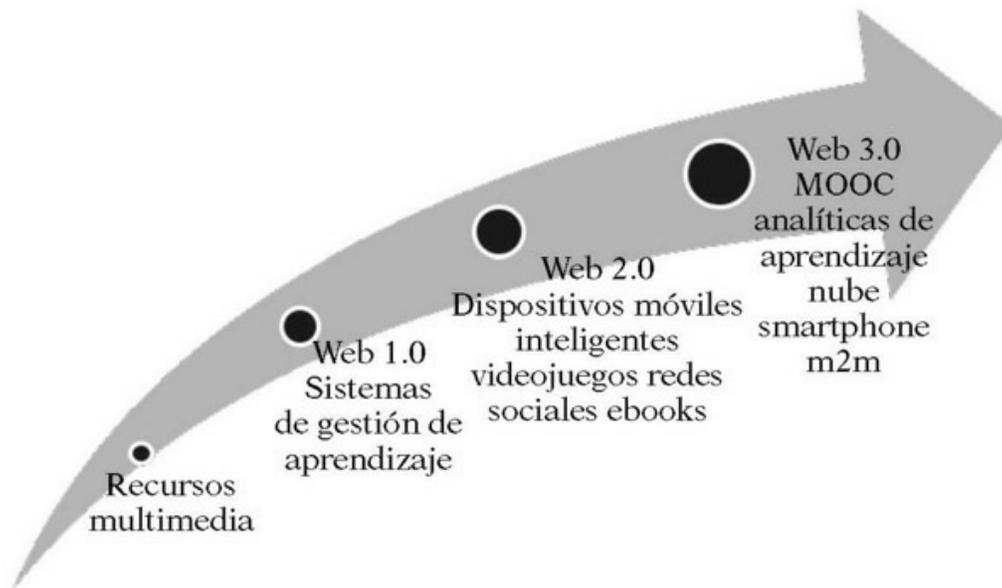
(...) no se trata únicamente de garantizar múltiples vías de acceso y de navegación sobre los contenidos y recursos, sino de facilitar la relación de los usuarios con múltiples servicios y aplicaciones, a partir de los cuales estos puedan gestionar los contenidos y recursos existentes y, a la vez, crear otros nuevos. (...) ya no tiene tanto que ver con las posibilidades que ofrecen para su uso y consumo, sino más bien con las opciones que proporcionan a docentes y estudiantes para comunicarse con otros usuarios y conjuntamente manipular, clasificar, valorar, crear y publicar nuevos contenidos (García y López, 2011, 109-110).

— Interactividad que se establece con el objeto digital, que no se limita a facilitar de forma ágil su acceso, sino que su contenido facilita el acceso inmediato a otros recursos en otras interfaces, en otras ubicaciones y en cualquier formato. O de responder de forma inmediata a las diferentes acciones del usuario, recibiendo una constante retroalimentación. Se trata de formatos enriquecidos, en los que la hipertextualidad es el modo de acceso a su contenido. A la vez, esta interactividad se debe facilitar con otros usuarios, permitiendo el aprendizaje colaborativo, las actividades de discusión, de trabajo entre pares, etc., creando comunidades virtuales de aprendizaje.

— Ubicuidad, al desligarse los entornos virtuales de aprendizaje de un dispositivo concreto. La tecnología facilita la portabilidad y la ubicuidad, por lo que, desde diferentes dispositivos, en cualquier lugar y en cualquier momento podemos acceder a la información o al entorno de aprendizaje que queremos. Lo único que necesitamos es acceso a internet. Desde una *tablet*, desde un teléfono móvil u otro dispositivo con acceso inalámbrico, podemos acceder bien al aula virtual o al trabajo que estamos desarrollando y que tenemos alojado en la nube. Esta característica ha desarrollado el *m-learning*, como aprendizaje deslocalizado. En suma, ofrecer «(...) múltiples posibilidades para integrar las actividades de aprendizaje en contextos de práctica real, extendiendo y apoyando los procesos de aprendizaje fuera del aula, en el marco de la comunidad» (García y López, 2011, 112).

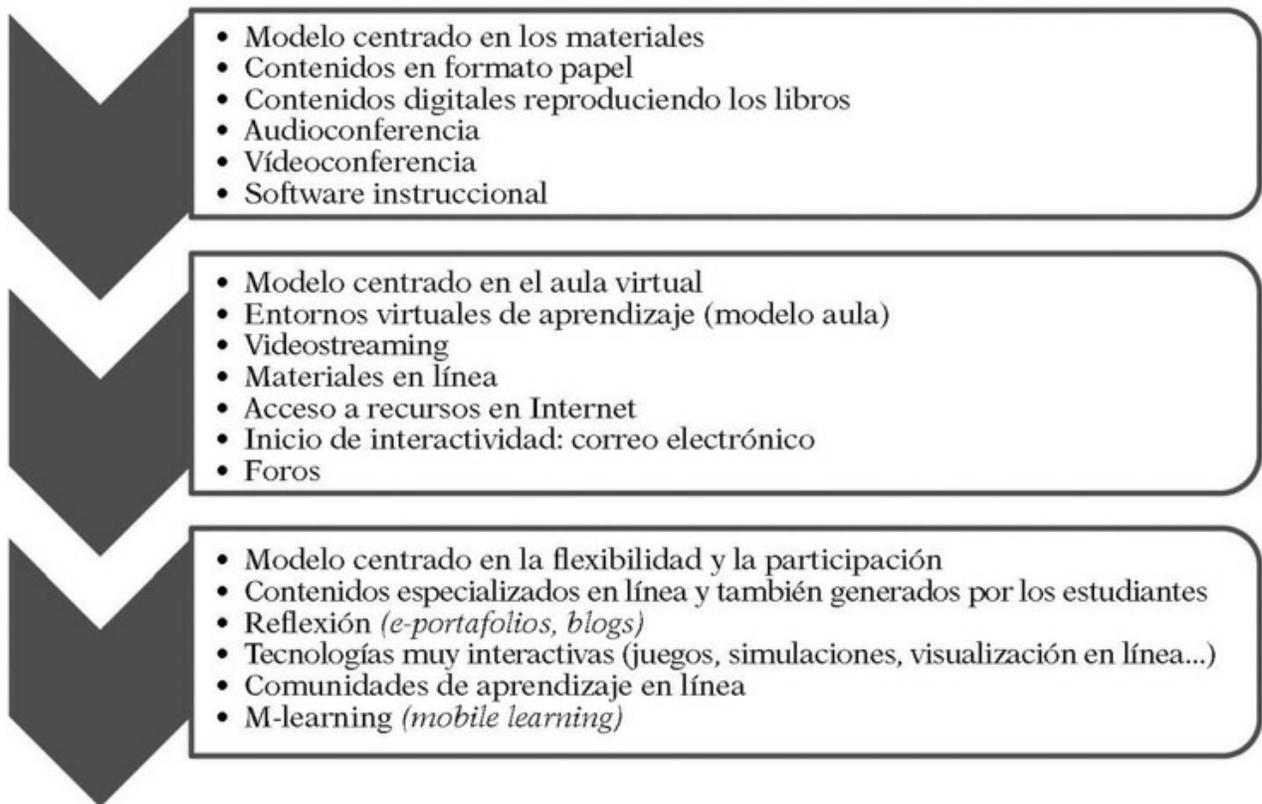
Tampoco debemos olvidar que estamos ante unas tecnologías que evolucionan a un ritmo frenético, especialmente desde el desarrollo de la banda ancha para la transmisión de datos. En menos de 20 años se ha evolucionado de tal manera que resulta difícil de asumir las nuevas propuestas tecnológicas al mismo ritmo que aparecen. Los avances no dejan analizar y valorar los problemas que pueden derivarse de cada innovación: los problemas legales, los derechos de los usuarios, de los creadores, las consecuencias ante los nuevos estilos de vida, etc., ni integrarlos con criterios pedagógicos sólidos en los diseños instructivos, ni evaluar el impacto real de cada uno de estos en el aprendizaje de

nuestros estudiantes.



Fuente: Gros (2011). Evolución del e-learning.

Sin embargo, todos defendemos que toda educación debe responder preparando a sus estudiantes para afrontar con éxito las exigencias y demandas de la sociedad en la que vive. Debe preparar a cada individuo a saber afrontar su futuro. Pero la educación todavía no ha sabido actuar y responder en este nuevo marco de actuación docente, ya que seguimos poniendo el énfasis en las tecnologías, y no en el contenido que debemos enseñar ni en los cambios que supone en el diseño y organización del proceso educativo. No se trata de ofrecer un contenedor más atractivo, ni con los últimos recursos tecnológicos, sino de un cambio radical en el que el éxito depende de la capacidad de crear nuevos escenarios de aprendizaje, de involucrar a los estudiantes en su proceso formativo, desarrollando competencias y no contenidos. El gran fracaso que aún estamos viviendo es ofrecer propuestas formativas apoyadas en diseños tecnológicos en los que el contenido continúa apareciendo como elemento central del proceso de enseñanza. Ofrecemos nuestros programas de formación envueltos en tecnologías más o menos sofisticadas, pero que, a pesar de la terminología que utilizan, no saben responder a las nuevas exigencias de la sociedad. Diseñar cursos apoyados en un aprendizaje secuencial, o en el que los estudiantes estudian a partir de un texto, o de sesiones expositivas del profesor, aportando material complementario alojado en el aula virtual, es continuar enseñando en un entorno obsoleto. La solución no estriba en empaquetar cursos bajo la denominación de *e-learning*, sino desarrollar procesos formativos apoyados en el diseño que exige esta nueva forma de aprender, que requiere, tal como se muestra en la siguiente figura, la necesidad de replantear el diseño instruccional del curso, a la vez que los dispositivos, aplicaciones y objetos digitales que facilita ese diseño.



Para comprender la magnitud de este proceso y poder tomar decisiones resultan ilustrativos los siguientes datos: en un reciente post se afirmaba que en nuestro país están matriculados en oferta virtual más de 230.000 alumnos en Grado y Máster, creciendo esta opción en los dos últimos cursos en 38.000. A partir de este dato se comprende que el cambio radical que estamos viviendo se centra en la modificación de los escenarios de aprendizaje y que, poco a poco, ya no tenga sentido hablar de universidades presenciales, virtuales, semipresenciales o a distancia. No es una opción que cada institución pueda escoger, sino una exigencia que ya no se puede eludir. La única elección será entre la plena virtualidad y la semipresencialidad, por lo que una u otra estará integrada en la oferta educativa de cada universidad. Ahora, las tecnologías de la información y la comunicación no son las claves de este proceso, pero sin ellas ya no podremos concebir estos escenarios de aprendizaje. Escenarios que, por otra parte, superan lo que hoy entendemos por entornos virtuales de formación, lo que implica que debemos afrontar cambios en:

- Los modelos educativos en los que nos apoyamos.
- Los diseños de formación, que exigen la intervención de equipos multiprofesionales.
- Los usuarios de la formación, estudiantes que requieren, y demandan, múltiples competencias transversales.

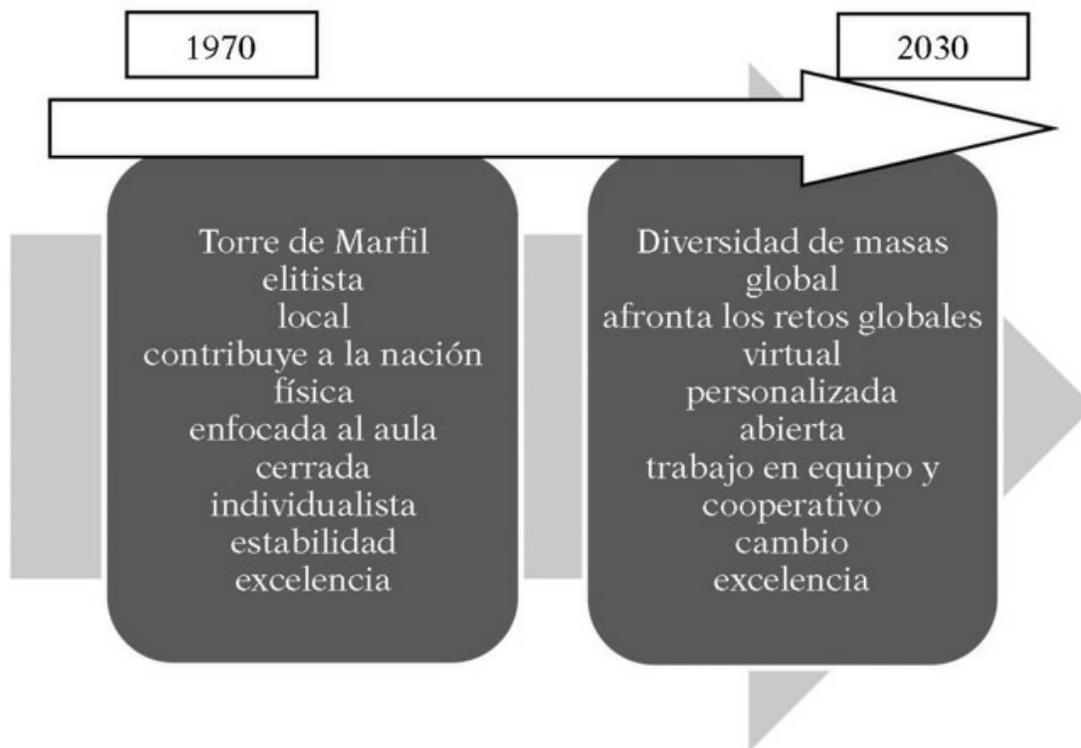
— Los escenarios donde «ocurre» el aprendizaje, que se diversifican, dando valor formativo tanto a los espacios formales como informales.

— Los docentes, como guías y mediadores del aprendizaje, diseñadores del proceso, evaluadores y certificadores de los aprendizajes adquiridos en cualquier contexto.

El objetivo de las diferentes propuestas formativas en la universidad ya no es transmitir un determinado contenido de una titulación específica, sino proporcionar las competencias necesarias para acceder a la información que se requiera en cada situación y contexto, para transformarla en conocimiento capaz de resolver problemas o buscar nuevas alternativas de desarrollo.

Todo ello orientado al cambio en la función de las instituciones de educación superior incorporando como una de sus misiones la educación de los estudiantes más allá del campus: desplazamiento de los procesos de formación desde entornos convencionales a otros entornos, demanda generalizada de competencias necesarias para el aprendizaje continuo, comercialización del conocimiento que genera oportunidades para nuevos mercados y competencias nuevas en el sector, etc. (Salinas, 2012, 3).

Sin duda, el escenario de aprendizaje está variando de forma vertiginosa. De ahí que se deban revisar los diseños formativos que tenemos implantados, para evaluar si están respondiendo a la formación que exigen los profesionales —y ciudadanos— de este milenio. Es la transformación de esta institución como transmisora y generadora del saber a gestora del conocimiento. Es la redefinición de la universidad, la idea de la universidad en la nube, de la universidad en red. Universidad que ya no debe apoyarse en los contenidos, sino que estamos ante un entorno de aprendizaje en línea que «(...) va más allá de la información, implica una visión de cómo se enseña y de cómo se aprende (...)» (Grané, 2013, 49) (véase gráfico siguiente).



*Fuente:* International Council of Distance Education (ICDE) (2015).

En consecuencia, la universidad deberá analizar la relación entre la formación que ofrece y las situaciones que deberán afrontar los futuros graduados, marcada por la complejidad y el cambio cada vez más acelerado, en las que deberán saber resolver, enfrentar y aprovechar situaciones de cambio de trabajo, transformaciones del propio empleo o momentos de paro. Esto exige una profunda revisión del contenido y de las formas de impartirlo. Además de que debemos diseñar y formar en la hipertextualidad, en la flexibilidad, tanto a la hora de organizar los cursos, como en el diseño de las asignaturas, las certificaciones, los reconocimientos. Lo importante es enseñar a saber gestionar el conocimiento, a aprender a aprender, invisibilizando en este proceso las tecnologías en las que se apoye cada diseño pedagógico.

#### 4. Escenarios virtuales de aprendizaje

Ahora, no debemos perder de vista que

(...) en el ámbito universitario el reto continua siendo el de adoptar coherentemente estos cambios, y de forma especial los educativos, con la finalidad de definir un modelo de aprendizaje transformador y adaptativo, adecuado para la comunidad educativa y la sociedad actual. El modelo de aprendizaje de la universidad de hoy debe responder a las expectativas y necesidades abiertas y dinámicas de las personas que formamos la sociedad actual, y de forma especial debe ofrecer herramientas que faciliten la construcción de competencias y capacidades adaptativas a las personas. Es un reto complejo que solo puede lograrse transformando la institución actual y sus dinámicas educativas (Duart y Mengual-Andrés, 2014, 2-3).

En este sentido, resulta fundamental tener claro que cuando hablamos de escenarios virtuales de aprendizaje, no estamos hablando de tecnologías sofisticadas, ni de entornos web, sino de espacios diseñados para facilitar el aprendizaje. Efectivamente, se apoyan en la tecnología, especialmente la Web 3.0 y los dispositivos y aplicaciones que están surgiendo alrededor de esta. Pero la clave de estos escenarios no está en ellos, sino en la disposición de todos ellos para desarrollar acciones de aprendizaje. En suma,

(...) la combinación de diferentes dispositivos de comunicación (ordenadores portátiles, teléfonos móviles, dispositivos de medios portátiles...), aplicaciones (lectores de noticias, clientes de mensajería instantánea, navegadores, calendarios...) y servicios (marcadores sociales, blogs, wikis, podcast...) (...) organizándose alrededor de la computación ubicua y la tecnología móvil (Llorente y Cabero, 2012, 205).

Estos escenarios únicamente serán factibles si logramos: 1) el rol activo del estudiante, con las competencias y estrategias que faciliten el aprender a aprender, a buscar, seleccionar y transformar la información en los contenidos que necesita en cada momento; 2) el aprendizaje apoyado en la interacción social, en el trabajo colaborativo y cooperativo eficaz en el que todos aportan; y 3) la actividad del profesor como diseñador de procesos y ambientes de aprendizaje y entornos comunicativos, en el que su papel de mediador resulta esencial. Ahora, el estudiante únicamente podrá desarrollar estas competencias si posee herramientas y estrategias de lectura, de reflexión, de comunicación y de relación (Llorente y Cabero, 2012). Un estudiante que también debe cambiar su modo de afrontar su estudio, de aprender, siendo consciente, tal vez hoy más que nunca, que el proceso formativo depende de su actividad y de su capacidad de comunicación y colaboración. Es decir, este aprendiz —que somos todos— tiene herramientas muy potentes con las que poder acceder a la información y adquirir conocimiento (si es capaz de transformarlo). Puede crear, añadir, adaptar... contenidos. Puede crear su propio escenario de aprendizaje, por lo que el eje de todo el proceso pasa del docente al estudiante. Tiene acceso a todo tipo de contenidos, servicios, recursos..., lo que favorece que cada estudiante en la actualidad pueda:

- usar y crear contenidos: *blogs, Youtube;*
- compartir y relacionarse con otros: *Facebook, LinkedIn;*
- comunicarse de forma colaborativa: *Google drive;*
- aprender en cualquier lugar: *smartphones, MP3, tablets, M2M, nube;*
- aprender en mundos virtuales: realidad aumentada, tecnología 3D;
- publicar: *wikis, e-portfolios, publicación digital;*
- comunicarse de forma síncrona: *Skype, facetime, hangouts...;*
- comunicarse de forma asíncrona: foro, correo electrónico; y
- aprender con simulaciones (Bates y Sangrá, 2011).

Una interacción activa es aquella en la que los estudiantes deben trabajar con otros (docentes y pares) para construir el conocimiento, por lo que en la gestión de estos entornos virtuales de formación se facilitarán tanto los medios que pueden restringir o permitir ciertos tipos de interacción, como el proceso por el que las personas sean capaces de construir y negociar significados a través de la interacción y la actividad

colaborativa (Salinas, 2012).

Ante esta propuesta de escenarios virtuales de aprendizaje no se trata de seguir haciendo lo que estábamos haciendo. Error que encontramos en muchas de las ofertas de aprendizaje en línea que continuamente se están lanzando. Ni de diseñar una página web, enlazando una serie de documentos, en la que se combinan la tecnología con viejos modelos educativos (sociedad 1.0) (Salinas, 2012). Se trata de diseñar de acuerdo a estos nuevos escenarios, que va a exigir tanto al docente como al estudiante un modo diferente de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

A la vez afrontamos la ruptura de la universidad como centro único del saber, al reconocer y demandar necesariamente otros ámbitos como fuentes de aprendizaje. Ejemplos de estos espacios emergentes son, en la propia institución universitaria, la biblioteca que ha sabido evolucionar, durante estos últimos años, en espacio de recursos tanto físicos como en línea, facilitando el acceso abierto a todo tipo de objetos digitales en los repositorios institucionales (libros, artículos, presentaciones, fotografías, videos, etc.), facilitando el acceso a las bases de datos nacionales e internacionales, formando a los usuarios a través de cursos y tutoriales, asumiendo un rol importante en la alfabetización informacional, etc. No sorprende que vaya imponiéndose una nueva denominación, ‘Centro de recursos para el aprendizaje y la investigación’ (CRAIS), al saber aprovechar proactivamente las oportunidades del mundo digital, especialmente como gestores y dinamizadores de los recursos educativos en abierto. Diseñar cualquier oferta formativa, sin tener en cuenta las opciones de este centro de recursos es, en estos momentos, impensable. Además de la necesidad de incorporar a sus profesionales en las decisiones de la oferta formativa de nuestras universidades.

La utilización de las plataformas de cursos abiertos y en línea, como es el caso de *MiradaX* o de *Coursera*, basadas en el aprendizaje colaborativo y el uso abierto tanto de los recursos educativos como de las tecnologías innovadoras. Recoger la oferta de los MOOC, en los que todo estudiante puede inscribirse independientemente de la universidad a la que pertenezca. O la posibilidad de formarse de acuerdo a sus intereses, complementando su formación, o respondiendo a una necesidad determinada, abre perspectivas de diseños formativos flexibles hasta ahora impensables para las universidades, además de que nos está conduciendo a pensar y diseñar la gestión de los títulos de Grado y Postgrado de manera diferente.

Con el reconocimiento de los aprendizajes previos, ya sea a nivel profesional o adquirido en espacios no formales e informales, aprendidos en los diferentes escenarios en los que cada individuo se desenvuelve y actúa. Ya no se trata de valorar únicamente aquellos que se logran en unas instituciones determinadas, sino de reconocer el dominio de competencias, independientemente de dónde se hayan adquirido (European Commission, 2012).

Es decir, no podemos seguir manteniendo la educación formal como única vía de formación, sino que se exige el reconocimiento, con las mismas garantías de rigor, de los aprendizajes generados en otros espacios y tiempos, (...) síntoma de que actualmente importa más lo que se aprende que las circunstancias de cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende (Sanz, 2005, 103).

Reconocer nuevas fuentes de aprendizaje supone que la universidad reconozca otras vías de adquisición de competencias, entre las que «la experiencia laboral y profesional acreditada podrá ser también reconocida en forma de créditos que computarán a efectos de la obtención de un título oficial, siempre que dicha experiencia esté relacionada con las competencias inherentes a dicho título» (RD 861/2010<sup>5</sup>, art. 6.2.)» (Ruiz Corbella; García Blanco, y Bautista Cerro, en prensa).

El trabajo conjunto en red, potenciando la interdisciplinariedad tanto con otras universidades como con empresas.

Estos escenarios virtuales de formación presentan, sin duda, fortalezas y debilidades que posibilitan o dificultan el cambio que se está exigiendo a la educación superior (Valverde, 2014). Como es lógico, a la hora de diseñar estos entornos de aprendizaje se debe ser consciente de los pros y contras que supone cada uno de los elementos que introducimos, ya sea a nivel curricular, metodológico, económico, tecnológico, legal, etc. Sopesar las ventajas que aporta al diseño de una nueva oferta formativa, a la vez que los inconvenientes que se prevén.

¿Merece la pena hacer este esfuerzo? ¿No se quedará en otra moda que será barrida cuando aparezca una nueva innovación? ¿O será la propia economía la que nos lleve a otros diseños? En un reciente informe del International Council of Open and Distance Education (ICDE, 2015) sobre el futuro de la educación superior en línea, abierta y flexible se recogen los beneficios y barreras de estos escenarios. En concreto, destacan como fortalezas de estos diseños virtuales la utilización de nuevas aplicaciones y metodologías pedagógicas, la oferta de forma abierta de cursos y programas, la aplicación de nuevas formas de evaluación, reconocimiento y certificación de aprendizajes, el incremento de la movilidad internacional y transnacional, el acceso a la educación superior independientemente de la situación personal o el impulso a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin duda, continúa, si sabemos aprovechar estas tecnologías tenemos en nuestra mano la posibilidad de llegar a todos los grupos, destacando en este caso los más desfavorecidos, con el claro objetivo de alcanzar una auténtica educación inclusiva; de lograr estudiantes realmente comprometidos y participativos en su propio proceso formativo; de profundizar en la evaluación en línea o de rediseñar el currículum y de ofrecer contenidos enriquecidos.

Pero también somos conscientes de las debilidades de estas propuestas, que impiden, aún, el que puedan ser puestas en marcha con plena garantía de éxito. Aspectos como la ausencia de financiación para la construcción de interfaces y programas sólidos, de la adquisición o elaboración de aplicaciones que faciliten estas propuestas y sean capaces de soportar la introducción de las novedades tecnológicas. La falta de formación en competencias, especialmente digitales e informacionales, de todos aquellos que intervienen en el diseño curricular, como son los gestores, los diseñadores, los docentes, etc., sin olvidarnos de los estudiantes. De las competencias que deben dominar y de los dispositivos —y vías de acceso— que deben tener para poder acceder a las diferentes ofertas que desarrolla ese centro. El tener previsto un plan de formación permanente para todo el personal implicado en la oferta de las universidades resulta crucial. La carencia

de una infraestructura tecnológica. Y, por supuesto, como toda propuesta de innovación, la resistencia por parte de cualquiera de los actores que participan en ella.

Ser conscientes de las fortalezas y de las debilidades de cualquier propuesta formativa es ya un paso relevante para hacerla posible. Teniendo en cuenta que no se trata de sustituir unos escenarios virtuales de aprendizaje por otros, sino de complementar, ampliar, diversificar la formación.

## **5. Qué se espera de la universidad en una sociedad 3.0**

No resulta sencillo predecir el futuro. Conocemos tendencias, las vías de comunicación más solicitadas, las innovaciones tecnológicas que están avanzando. Pero, a la vez, sabemos las demandas que la sociedad está exigiendo a las instituciones educativas. Necesidades que están resolviendo diferentes entidades, pero no la universidad. Conocemos el perfil profesional que insta la empresa, la economía y la ciudadanía. A partir de estos datos podemos predecir qué se espera de la educación superior, y de cada una de las universidades como centros de formación que son, y qué diseños curriculares y metodologías son las que deberán estar presentes en estos espacios de formación. Resulta paradójico que mientras estas tecnologías favorecen la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje, seguimos diseñando la oferta curricular con una enorme rigidez (currículos cerrados, contenidos verificados, certificaciones burocratizadas, sistema metodológico unidireccional docente-estudiante). El uso cotidiano de la tecnología en la vida laboral y en las profesiones hará necesario incorporar aplicaciones tecnológicas de forma mucho más amplia en los programas de educación y formación, a la vez que exigirá programas trans-profesionales y trans-disciplinarios. De esta forma, se favorecen múltiples formas de aprendizaje para los estudiantes, se diversifican las vías de comunicación e interacción con el grupo y con el docente, de modo que se logra un entorno virtual flexible que favorece un aprendizaje más social e inclusivo, permitiendo, además, el uso de herramientas tecnológicas que potencian la innovación.

Todo esto nos lleva al rediseño de los espacios de aprendizaje, marcado por el convencimiento de que todo el proceso de aprendizaje debe estar centrado en el estudiante.

Cada vez más universidades están ayudando a implementar estos modelos emergentes de educación, tales como el modelo de las aulas invertidas (*flipped classroom*), reordenando los ambientes de aprendizaje para dar cabida a un aprendizaje más activo. Cada vez se diseñan más entornos educativos para facilitar las interacciones basadas en proyectos con atención a la movilidad, la flexibilidad y el uso de múltiples dispositivos. El ancho de banda inalámbrico está siendo actualizado en las instituciones para crear «salas inteligentes» que apoyan las conferencias web y otros medios de comunicación colaborativa a distancia. Pantallas de gran tamaño están siendo instaladas para permitir la colaboración en proyectos digitales y presentaciones informales. A medida que la educación superior continúa alejándose de la programación basada en la clase tradicional y hacia más situaciones prácticas, las aulas universitarias comenzarán a parecerse a los ambientes sociales y de trabajo del mundo real que facilitan interacciones y la resolución de problemas interdisciplinarios (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2015, 18).

Esto conlleva que las universidades estén transformando no solo los espacios virtuales,

sino también el físico, modificándolos en espacios de aprendizaje: pasillos que se convierten en zonas de trabajo colaborativo, zonas de conexión de dispositivos, banda ancha, conexión *wifi* gratuita, aulas de diferentes tamaños y con disposición del mobiliario para diferentes metodologías, etc.

Querámoslo o no estamos ante un fenómeno irreversible. Lo que en un momento parece ciencia ficción, pronto se convertirá en una tecnología accesible para un amplio sector. Por ello, las universidades deben establecer su estrategia para no verse excluidas de las instituciones educativas del mañana. Sin duda, deben saber mantener su finalidad, su misión, presente en ella desde sus orígenes. Pero, a la vez, debe adecuarse a cada momento histórico atendiendo a las necesidades formativas de sus estudiantes y apoyada en las tecnologías propias de cada sociedad. Estamos ante una institución abierta a todos, de la que nunca nos iremos, pues la formación deberá ser un continuum que esta institución debe saber solventar. Las tendencias están claras, y el trabajo interdisciplinar para comprenderlas, acceder a estas e implementarlas es absolutamente imperioso.

A esto debemos unir el reconocimiento de la actividad docente al mismo nivel que la investigadora. Todos sabemos que los verdaderos motores del cambio son los docentes. Que son estos los que están impulsando gran parte de los proyectos de innovación o de las experiencias que están cambiando nuestras aulas. Ahora, si esta actividad docente, con los proyectos de innovación que se están llevando a cabo, no es reconocida con las mismas consecuencias que la investigación en el desarrollo profesional de los docentes universitarios, difícilmente lograremos alcanzar la universidad que se está requiriendo, o llegaremos tarde a una revolución a la que el mundo de la empresa ya se ha incorporado.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. (2013), «Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk», en J. Bergmann y M. Grané (coords.), *La universidad en la nube*, Col·lecció Transmedia XXI, Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius/Universitat de Barcelona, págs. 239-261.
- Area, M. (2004), *Los medios y las tecnologías en la educación*, Madrid, Pirámide.
- Bates, A. y Sangrà, A. (2011), *Managing Technology in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011), *Aprendizaje Invisible. Hacia una ecología de la educación*, Col·lecció Transmedia XXI, Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Duart, J. M. y Mengual-Andrés, S. (2014), «Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica», *RELIEVE*, 20(2), art. M4.doi: 10.7203/relieve.20.2.4343.
- Echeverría, J. (1999), *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Destino.
- European Commission (2012), *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (2012/C 398/01). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.
- (2014), *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf).
- García, I. y López, C. (2011), «Los recursos del aprendizaje», en B. Gros (ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*, Barcelona, Editorial UOC, págs. 93-144.
- Grané, M. (2013), «Relaciones de diseño en entornos de formación online», en J. Bergmann y M. Grané, *La universidad en la nube*, Col·lecció Transmedia XXI, Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius/Universitat de Barcelona, págs. 47-70.
- Gros, B. (ed.) (2011), *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*,

Barcelona, Editorial UOC.

International Council of Open and Distance Education (ICDE) (2015), *Online, Open, and Flexible Higher Education for the Future We Want: Policy Challenges. A Background Report Prepared by the International Council of Open and Distance Education (ICDE) for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. Recuperado de [http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/policy\\_challenges\\_report\\_-\\_paris\\_global\\_high-level\\_policy\\_forum\\_-\\_30\\_may\\_2015.pdf](http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/policy_challenges_report_-_paris_global_high-level_policy_forum_-_30_may_2015.pdf).

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015), *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*, Austin, Texas, The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>.

Keates, S. y Clarkson, J. (2004), *Countering design exclusion. An introduction to inclusive design*, Londres, Springer.

Llorente, C. y Cabero, J. (2012), «El profesorado universitario y los PLE (Entornos personales de aprendizaje): Diseño de materiales para la formación», en Y. Sandoval, A. Arenas, E. López Meneses, J. Cabero, y J. I. Aguaded (coords.), *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje*, Santiago de Cali, Colombia, Universidad Santiago de Cali, págs. 203-222.

Morales, S., Álvarez Nobell, A. y Loyola, M.<sup>a</sup> I. (2011), «Apropiación de tecnologías de la información y la comunicación e interactividad juvenil: realidades y desafíos», en E. Martínez, y C. M. Lazo (coords.), *Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse*, A Coruña, Netbiblo, págs. 137-153.

Moravec, J. W. (2011), «Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0», en C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje Invisible. Hacia una ecología de la educación*, Col·lecció Transmedia XXI, Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, págs. 47-74.

Nielsen, J. (1993), *Usability engineering*, San Francisco, Morgan Kaufmann Publisher.

Pedró, F. (2015), *Tecnología para la mejora de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.

Ruiz Corbella, M. (2006), «La universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia», en M.<sup>a</sup> A. Murga y M.<sup>a</sup> P. Quicios (coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, Dykinson, págs. 93-114.

Ruiz Corbella, M., García Blanco, M. y Bautista Cerro, M. J. (en prensa), «El reconocimiento de la experiencia profesional en la universidad: una respuesta desde el Grado en Educación Social», *Revista Complutense de Educación*.

Ruiz Corbella, M. y De Juanas, A. (2013), «Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia», *Estudios sobre Educación*, 25, 95-113.

Salinas, J. (2012), «La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros», *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>.

Sanz, F. (2005), «La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social», *Revista de Educación*, 338, 101-124.

Schorlemmer, M. (2011), «Diez años construyendo una web semántica», *Lychnos*, 7. Recuperado de [http://www.fgcsic.es/lychnos/es\\_es/articulos/construyendo\\_una\\_web\\_semantica](http://www.fgcsic.es/lychnos/es_es/articulos/construyendo_una_web_semantica).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009), *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado* Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015), *Documento de posición de la educación después del 2015*. ED-14/EFA/POST-2015/1. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>.

Valverde, J. (2014), «Fortalezas y debilidades de los MOOCs desde un enfoque pedagógico», en *II Congreso Internacional de Innovación Docente. Libro de Actas*, Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad de Murcia, págs. 3-11.

<sup>5</sup> Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 03/07/2010).

# Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento

Bernardo Gargallo López  
*Universidad de Valencia*

## Introducción

En este texto se busca conectar lo que es una exigencia fundamental de la sociedad del conocimiento —la emergencia de estudiantes estratégicos/autorregulados, capaces de aprender a aprender, de diseñar, gestionar, controlar y optimizar sus procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento, en una perspectiva de aprendizaje continuado a lo largo de la vida—, con los métodos de enseñanza y evaluación del profesorado universitario.

Enseñar y aprender son dos caras de la misma moneda (Monereo, 1994). Los profesores enseñan en función de cómo piensa que se aprende —siempre hay una teoría del aprendizaje en la base de la enseñanza de los profesionales de la formación— y los alumnos en función de cómo se les enseña y evalúa. Tenemos datos suficientemente claros, derivados de una proyecto de investigación de hace unos años<sup>6</sup> que muestran que el modo de enseñar y evaluar de los profesores influye de manera relevante en el modo de aprender de su alumnado y en su rendimiento académico.

En este capítulo recogeremos una breve conceptualización de lo que supone el aprendizaje autorregulado para centrarnos en el nacimiento y desarrollo del modelo centrado en el aprendizaje, aportando datos de nuestra actual investigación<sup>7</sup> que muestran el impacto de la aplicación de los métodos centrados en el aprendizaje en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y en su aprendizaje autorregulado.

## 1. Aprendizaje autorregulado y sociedad del conocimiento

Es claro que la nuestra es la sociedad de la información. El flujo de información ha crecido de manera exponencial apoyado en las TIC y específicamente en Internet. No lo es tanto que esta sociedad de la información lo sea del conocimiento. No basta con disponer de información para hablar de conocimiento, ni para hablar de sociedad del conocimiento. La información es la materia prima, pero la construcción de conocimiento requiere ir más allá: significa seleccionar la información adecuada de entre la mucha disponible —lo que es un problema por el exceso de información y por su relativa desorganización—, atender a diversas fuentes para comparar, siendo conscientes de la posibilidad de sesgos ideológicos y/o de intereses existentes en las diversas fuentes, discernir, analizar a fondo la información, valorarla críticamente, negociar significados con otros, integrar la información de calidad de un modo significativo en las estructuras

cognitivas haciéndola propia, y utilizarla eficazmente para la vida. En definitiva, la información es la materia prima para construir conocimiento, pero este requiere un esfuerzo añadido.

En este contexto, el del esfuerzo por construir la sociedad del conocimiento a partir de la información disponible, cobra una importancia fundamental la necesidad de «aprender a aprender», un principio básico de la educación actual y una tarea esencial a desarrollar en la universidad. Porque el alumnado universitario no viene «aprendido». En un mundo complejo y cambiante como el nuestro en que la información crece de una manera exponencial es impensable que nuestros alumnos puedan adquirir en ese sistema educativo todos los conocimientos y habilidades que necesitarán en su vida futura. Un ciudadano consciente y un profesional competente siempre necesitarán seguir aprendiendo, por lo que deberán desarrollar habilidades y estrategias para aprender; esto es, aprender a aprender, aprender estrategias de aprendizaje, aprender de modo autorregulado.

El estudio de las estrategias de aprendizaje y el constructo «aprendizaje estratégico», que comenzó en EEUU en la década de los 80 del siglo pasado fundamentándose en la teoría del procesamiento de la información, ha evolucionado coaligándose con el constructo «aprendizaje autorregulado», un marco teórico más ajustado con una perspectiva más integradora de los procesos de aprendizaje (Pintrich, 2004).

El constructo «aprendizaje autorregulado» (SRL —self-regulated learning) deriva de la orientación sociocognitiva que enfatiza la interacción persona/habilidades/contexto/situación y se puede entender como el grado en que los individuos participan activamente a nivel cognitivo/motivacional/conductual en su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 1989 y 2004; Zimmerman, 1986 y 2002).

Supone analizar adecuadamente el contexto de aprendizaje y las características de la tarea, proponerse objetivos pertinentes y activar los procesos emotivo-afectivos necesarios para su desempeño, elegir las estrategias de aprendizaje eficaces para la resolución de la tarea, aplicarlas de modo ajustado y mantener el esfuerzo y la persistencia en la tarea, observar y controlar la ejecución y sus resultados y evaluar su desempeño en función de los objetivos de la tarea y del contexto de ejecución, atendiendo a los cambios que puedan darse en las condiciones, introducir medidas correctoras si son necesarias, buscar ayuda si se precisa y mantener activos los procesos motivacionales y afectivos, y autorreforzarse. Todo ello permite retroalimentar el sistema y poner en marcha nuevos procesos de aprendizaje autorregulado.

Hay diversos modelos de aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002) pero todos comparten una secuencia en el desarrollo de un ciclo de aprendizaje que implica: 1) una fase previa, de planificación y activación; 2) Una fase de realización o ejecución, que comporta autoobservación y control-autorregulación; y 3) Una fase de autoevaluación y autorreflexión.

Un aprendiz autorregulado maneja eficazmente las estrategias necesarias para aprender, afectivo-motivacionales y de apoyo («querer», disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivas («tomar decisiones y evaluarlas», autorregulación) y

cognitivas («poder», manejo de estrategias, habilidades y técnicas para procesar información). Son los tres componentes del modelo estratégico de Weinstein (Weinstein, Acee y Jung, 2011), «will», «self-regulation» y «skill», en que hay acuerdo básico entre los investigadores (Yip, 2012).

El aprendizaje autorregulado incluye la «metacognición» —el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos— como un elemento básico pero integra también los procesos motivacionales y afectivos —con mucha mayor claridad de lo que lo hacía la teoría primigenia sobre estrategias de aprendizaje—, comprendiendo el autocontrol de la cognición, la motivación, el afecto y la conducta (Pintrich, 2004).

Los múltiples trabajos científicos desarrollados al respecto han permitido concretar un «mapa», suficientemente completo, de las estrategias de aprendizaje que se movilizan para aprender con eficacia.

## **2. El modelo centrado en el aprendizaje**

Decíamos más arriba que enseñar y aprender son dos caras de la misma moneda. Y hay que trabajar de modo equilibrado ambos componentes en el proceso de formación universitaria. Sin embargo, si tuviéramos que decantarnos por un componente lo haríamos por el del aprender. Y no es cuestión puramente retórica. Al final, lo relevante en la universidad es que el alumnado aprenda y, en ese empeño, el modelo centrado en el aprendizaje se va consolidando en la investigación y en la perspectiva teórica como más ajustado que el centrado en la enseñanza.

Además, en nuestro contexto, el europeo, el proceso de convergencia de Bolonia, en el que se preconiza una pedagogía universitaria centrada en el aprendizaje (EI-ESU, 2010a), ha sido fundamental.

En principio Bolonia no era un proceso en que a los promotores les preocupasen cuestiones de metodología de enseñanza sino crear un espacio europeo de educación superior (EEES) de calidad con reconocimiento de créditos (ECTS) en los diversos sistemas europeos para facilitar la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores (Del Pozo, 2008-2009).

Pero ya en 2002 la Asociación de Universidades Europeas, en el proceso de estructuración del sistema de créditos ECTS, lo define como un sistema centrado en el estudiante. Es en el contexto de la implantación de los créditos ECTS cuando aparecen las cuestiones metodológicas. Así mismo, en el Informe Trends V, patrocinado por la misma asociación (Crosier, Pursier y Smidt, 2007), se habla explícitamente de cambio de paradigma educativo, del centrado en el profesor al centrado en el aprendizaje del estudiante (*student-centred learning*).

Dentro de las declaraciones oficiales de las conferencias de ministros de educación en el Comunicado de Londres (2007) ya aparece una referencia explícita al cambio de modelo y a partir de ahí se recoge en los Comunicados de Lovaina (2009), Bucarest (2012) o Yerevan (2015).

Lo que se hace es asumir las nuevas teorías vigentes sobre enseñanza y aprendizaje en

la universidad, que se ajustan muy bien al escenario de transformación que se pretende articular. Para llegar ahí ha habido un trabajo intelectual previo de indagación e investigación que ha permitido perfilar dos grandes modelos, el modelo centrado en la enseñanza (instruction paradigm) y el modelo centrado en el aprendizaje (learning paradigm, student-centred learning —SCL).

Hay que tener en cuenta que, al analizar la literatura, se utilizan indistintamente los términos paradigma, enfoque y modelo, para designar las dos grandes orientaciones existentes.

### *2.1. Los orígenes del modelo centrado en el aprendizaje y su desarrollo*

Si tuviéramos que rastrear los orígenes encontraríamos que siempre ha habido escuelas y autores a las que preocupaba especialmente el aprendizaje y su desarrollo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es la concepción constructivista del aprendizaje y especialmente el enfoque sociocognitivo la que permite el desarrollo del modelo centrado en el aprendizaje, al que ofrece un buen sustento teórico.

Aunque en las formulaciones iniciales del modelo no se incluía una referencia expresa a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje hoy se puede afirmar que este modelo comparte tal concepción (EI-ESU, 2010a). El énfasis de este modelo en la construcción del conocimiento por parte del alumnado, el papel mediador del profesor, el uso de métodos activos/interactivos para el aprendizaje, la utilización de procedimientos de evaluación formativos, son claros exponentes de lo que decimos.

Hay un trabajo primigenio de Barr y Tagg (1995), que plantea la necesidad de un cambio de paradigma (del «instruction paradigm» al «learning paradigm») que, una vez desarrollado, puede conducir a cambios sustanciales en las instituciones de Educación Superior.

Aspectos sustanciales el modelo, según los autores son los que siguen:

— El aprendizaje se entiende de modo holístico. El agente clave del proceso es el aprendiz, activo constructor del conocimiento. El conocimiento consiste en «marcos», sistemas o totalidades creados o contruidos por el aprendiz que se usan para comprender y actuar. El todo es más que la suma de las partes, algo típico del paradigma instruccional.

— Este planteamiento exige romper la estructura atomística del anterior modelo, en que la unidad nuclear es la clase y la materia/asignatura, en que los profesores imparten «sus» lecciones sobre «sus» materias, y en que los departamentos funcionan como «islas», relativamente independientes, que defienden su «territorio» y protegen «sus intereses» y «sus» programas, con muy escasa comunicación con los otros o sin ella.

— El diseño de las titulaciones, y también el del currículo, debería hacerse desde esa perspectiva holística. Lo primero es identificar los conocimientos y habilidades —hoy diríamos competencias— que los graduados deben adquirir. A partir de ahí se decide cómo evaluar su logro. Luego se concreta qué contenidos, procesos y entornos de aprendizaje hay que articular para conseguir el éxito en el proceso.

— Es necesaria una evaluación de calidad que realmente dé cuenta de los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes y que permita precisar en qué medida se aprende más y mejor cada curso.

— Se busca promover la comprensión, una integración suficiente de conceptos, principios, habilidades, etc. para afrontar nuevos problemas o situaciones y un estudiante autónomo capaz de tomar sus propias decisiones.

— Lo que nos lleva a otra característica, que es la primacía de entornos de aprendizaje cooperativos que apoyan al aprendiz, entendiéndose el éxito como logro de trabajo en grupo, lo que también lo diferencia del paradigma instruccional, en que los alumnos trabajan por su cuenta, y en que el éxito es un logro individual.

— El profesor es un actor entre actores, un entrenador interactuando con un grupo. No es tanto explicar un tema, dar una clase/conferencia, como jugar un juego de equipo<sup>8</sup>.

Los autores son conscientes de las dificultades/resistencias que se van a producir frente a la aplicación de tales cambios, que pueden revolucionar la estructura universitaria.

Además del trabajo de Barr y Tagg, teórico, los hay empíricos, realizados en este caso sobre los profesores universitarios. Los trabajos disponibles son más restrictivos en la focalización del interés: analizan el binomio enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores, tratando de delimitar cómo entienden la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En este enfoque, cualitativo/interpretativo, se ha utilizado habitualmente la entrevista con los profesores de la universidad para recoger información sobre sus concepciones en torno al conocimiento, al aprendizaje, a la enseñanza y a la relación entre enseñanza-aprendizaje y sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan. En ocasiones también se les ha pedido que describan situaciones concretas de enseñanza que den ejemplo de sus perspectivas. Después se han categorizado los resultados obtenidos. Así han procedido, entre otros, Gow y Kember (1993), Kember (1997), Martin y Ramsden (1992) y Samuelowicz y Bain (1992 y 2001).

A partir de estos trabajos y de otros existentes (EI-ESU, 2010a; Biggs, 2005; Monereo y Pozo, 2003) se comprueba la pervivencia del modelo tradicional (*centrado en la enseñanza*), *centrado en el profesor*, de transmisión de información, pero también la presencia, in crescendo, del modelo *centrado en el aprendizaje* del estudiante, o *centrado en el alumno* (student-centered learning; learning paradigm).

## 2.2. Las características del modelo centrado en el aprendizaje

Una síntesis apretada de las características fundamentales del modelo centrado en el aprendizaje, que va más allá de la primera formulación de Barr y Tagg, es la que sigue:

Se pone el énfasis en el aprendizaje del alumno. El conocimiento se entiende como construcción personal cooperando profesor y alumnos. Como producto del aprendizaje se busca el cambio mental. La responsabilidad del diseño curricular es básicamente del profesor, trabajando conjuntamente con sus colegas, pero en el desarrollo curricular

deben cooperar los estudiantes. Se anima al estudiante a diseñar sus rutas de aprendizaje y a comprometerse activamente. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y promover el cambio conceptual. La interacción estudiante-profesor es bidireccional para negociar significados. Se promueve el trabajo cooperativo del alumno para la construcción conjunta del conocimiento y para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores necesarios en su vida estudiantil y profesional. Lo aprendido se usa para la vida y para interpretar ya la realidad en que se vive.

En este modelo la enseñanza y la evaluación buscan promover el aprendizaje del alumno, su autonomía y el desarrollo de habilidades metacognitivas de autorregulación. Parámetros relevantes son la enseñanza innovadora —con diferentes métodos propiciadores del aprendizaje activo: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, desarrollo de proyectos, enseñanza de aprendizaje autorregulado, y otros métodos, compatibles con la metodología expositiva de calidad (Zabalza, 2012)—; el uso de una evaluación significativa, planteada como oportunidad de aprendizaje, con utilización de diferentes fuentes de recogida de información, que devuelve feedback a los alumnos y les da la oportunidad de participar en el proceso; la clarificación y explicitación de las competencias y resultados de aprendizaje a adquirir por el estudiante, para facilitar en el alumno la autoevaluación de sus logros, y también un currículum flexible, para darle al estudiante posibilidad de elegir rutas alternativas de aprendizaje. El papel fundamental del profesor, en este contexto, es el de mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje.

### 2.3. *El tránsito de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje*

No es sencillo pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Cuando se pretende que este se extienda por la institución universitaria y se asiente hacen falta cambios en la filosofía de la organización, políticas institucionales adecuadas y cambios organizativos; requiere trabajo cooperativo de los profesores y diseños curriculares integrados; se precisa también de programas de formación de los profesores, y de motivación y compromiso de profesores y estudiantes.

Hay publicaciones con recomendaciones para la implementación del modelo (Campbell, 2012), y también con iniciativas concretas de desarrollo de algunos parámetros (Christopher y Rust, 2006; Pucha y Utschig, 2012). El mismo Tagg, ya citado antes con Barr, desarrolla en una publicación posterior de manera más funcional el planteamiento para su instauración en la universidad (Tagg, 2003)

Un trabajo interesante es el desarrollado por *Education International* (EI) y *The European Students' Union* (ESU) (EI-ESU, 2010b) (proyecto *Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning*, T4SCL), dentro del programa Lifelong Learning Programme, de la Comisión. Este trabajo pretende facilitar el desarrollo del modelo en los países que se han sumado al Espacio Europeo de Educación Superior. En los informes publicados se analiza el concepto de SCL, se evalúan las condiciones

necesarias para implementar el enfoque y se estudian las necesidades de formación y desarrollo profesional para implementarlo.

A partir del proyecto de investigación realizado, los autores ponen a disposición de la comunidad universitaria una «caja de herramientas» (toolkit) (EI-ESU, 2010b) para la aplicación del modelo en las instituciones de Educación Superior.

Otro trabajo relevante de la misma entidad (EI-ESU, 2012), a partir de un cuestionario respondido por 38 organizaciones nacionales de estudiantes representando a 35 países, añade la visión de los alumnos en relación con el enfoque centrado en el aprendizaje. Los estudiantes, que ven este enfoque como el mejor, demandan:

- Articular rutas flexibles de aprendizaje.
- Dar al alumnado participación en el diseño del currículum.
- Focalizar la atención en el individuo que aprende y en la importancia del aprender a aprender.
- Utilizar modelos de portafolios para la evaluación.
- Potenciar el proceso interactivo de aprendizaje que incluye aprendizaje entre iguales.

Hay que decir que no hay muchos trabajos científicos empíricos publicados sobre la temática. Kember (2009) desarrolló un modelo de trabajo de formación de profesores para promover la enseñanza centrada en el aprendizaje en una universidad de Hong-Kong, con cinco componentes:

- Entrevistas a profesores excelentes para extraer modelos de buenas prácticas.
- Cursos de formación para profesores jóvenes, focalizados en el aprendizaje centrado en el alumno.
- Introducción de experiencias de innovación mediante proyectos desarrollados por profesores alineados con este modelo.
- Evaluación de los programas innovadores por parte de los alumnos.
- Revisión de la calidad de los programas por varios colegas y un evaluador externo.

También Lavoie y Rosman (2007) presentan un programa de formación de profesores para introducir el modelo en una universidad. Los profesores en formación se convierten en estudiantes y aprenden a diseñar cursos centrados en el aprendizaje.

Kember y Lavoie comparten la filosofía del aprender haciendo («learning by doing»), enseñando a profesores jóvenes y expertos a trabajar con el modelo centrado en el alumno utilizando ese modelo en su proceso de formación.

Evidentemente lo ideal sería promover el enfoque centrado en el estudiante en toda la universidad, pero la mayoría de las veces conviene ser más modestos. La investigación supone, en general, pequeños pasos que, cuando muestran resultados positivos, pueden ir incrementando el área de influencia. Es lo que nosotros nos hemos planteado en la investigación de la que aportamos resultados más adelante.

### **3. El alineamiento constructivo**

El diseño de un currículum por competencias —un eje del proceso de convergencia de Bolonia— desde un planteamiento holístico, en que el foco del diseño y desarrollo del currículum se ponga en el aprendizaje del estudiante y en sus resultados de aprendizaje, abordando los otros componentes del currículum a partir de ahí, es perfectamente compatible con el modelo centrado en el aprendizaje.

Tal planteamiento, que defendemos, exigiría integrar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para que trabajen de modo conjunto y sin contradicciones. La teoría del *alineamiento constructivo* de Biggs (2005) lo explica muy bien.

Biggs encuentra cinco componentes críticos en relación con el aprendizaje de los alumnos: los contenidos, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación, el clima de interacción con el alumnado y el clima institucional, que incluye reglas y procedimientos.

La idea central del alineamiento constructivo es que todos estos elementos trabajen juntos para lograr el aprendizaje profundo del estudiante.

El profesorado tiene mayor control sobre unos componentes que sobre otros. Tiene poco en lo referente al clima de la institución, lo tiene mayor sobre el clima de interacción con los estudiantes, tiene diversas opciones en el manejo de los contenidos, con claros condicionantes —las disciplinas tienen un corpus científico consensuado por la comunidad científica, más claro en unas disciplinas que en otras—, y lo tiene muy grande en lo referido a métodos de enseñanza y evaluación.

Trabajar en esta perspectiva supone «alinear» los componentes que el profesor controla, buscar la coherencia entre lo que se quiere enseñar, en cómo se lo enseña y en cómo se lo evalúa.

Para realizar un alineamiento eficaz los profesores tienen que tener claros los resultados de aprendizaje que quieren conseguir para articular las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a su logro. Esto supone clarificar los objetivos para alinear el sistema. Concretar la naturaleza de lo que se alinea exige «entrar» en teoría del aprendizaje. Para Biggs la teoría del aprendizaje pertinente para este planteamiento es el constructivismo, con su concepción del aprendiz como constructor del conocimiento y el énfasis, por tanto, hay que ponerlo en el aprendizaje. De ahí nace la expresión alineamiento «constructivo».

El currículum se establece en forma de objetivos claros, que señalan el nivel de comprensión requerido, y no en forma de una lista de temas a abordar. Se eligen métodos de enseñanza coherentes con ellos, para su logro, y procedimientos de evaluación que permitan valorar si los objetivos se han conseguido.

Un ejemplo sencillo sirve para ilustrar lo que decimos: si entre los objetivos del profesor está el que los alumnos se manejen bien en trabajo cooperativo, la enseñanza de esta habilidad no puede realizarse exclusivamente a través de una explicación del profesor sobre cómo trabajar en equipo; seguramente la explicación será necesaria, pero hará falta, sobre todo, práctica. Y la evaluación de esta habilidad no puede realizarse con una prueba en que se pregunte a los alumnos cómo se trabaja en equipo, sino en la observación de su modo de funcionar recogiendo evidencias de cómo lo hacen cuando

trabajan conjuntamente para resolver tareas. Eso sí, dando feedback a los estudiantes sobre las evidencias que recoge el profesor al evaluar con referencia a los objetivos, criterios de evaluación y resultados de aprendizaje esperados, para que los alumnos aprendan del proceso de evaluación y vayan mejorando su aprendizaje.

Una vez situados en este planteamiento, que debe comenzar por objetivos de alto nivel, orientados a la comprensión profunda de los contenidos, se trata de elegir los métodos de enseñanza y evaluación adecuados. Hay muchos métodos válidos para enseñar y evaluar pero no todos «valen igual». Los métodos deben estar vinculados a los objetivos que se quieren lograr en el aprendizaje.

Para jerarquizar los objetivos y establecer sucesivos niveles de complejidad puede ayudar la taxonomía de Bloom, y también la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes), de Biggs y Collis (1982), que ayuda a clasificar y graduar los objetivos de aprendizaje.

Un planteamiento de este tipo permite a los profesores graduar el nivel de exigencia, los objetivos y resultados de aprendizaje, pudiendo establecer una jerarquía en función de la comprensión e integración de los contenidos, lo que también servirá para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y para la evaluación, siendo posible asignar valores en las calificaciones a partir del logro del alumno del dominio y comprensión de los sucesivos niveles de complejidad posibles (Prieto, 2004).

#### **4. La implementación del modelo centrado en el aprendizaje. Avance de resultados de investigación**

La investigación a la que nos referimos es el Proyecto «Metodologías centradas en el aprendizaje en la universidad. Diseño, implementación y evaluación»<sup>9</sup>, citado en la nota al pie número 3.

En este proyecto se pretendía trabajar con una muestra suficiente de profesores de cuatro universidades para diseñar, entre ellos y el equipo investigador, formatos metodológicos centrados en el aprendizaje, aplicarlos sobre los estudiantes en la docencia de sus materias, y evaluar su impacto en el modo de aprender de los alumnos y en su rendimiento.

Se consiguió una muestra de casi 30 profesores y 40 grupos de las universidades participantes con más de 2000 alumnos.

Se diseñaron y aplicaron diferentes formatos metodológicos, que tienen en común estar centrados en el aprendizaje y en el alineamiento constructivo, buscando la vinculación entre objetivos, contenidos, tareas, métodos de enseñanza y evaluación.

Para la investigación se ha llevado a cabo un diseño mixto con componente cuantitativo —cuestionarios de alumnos y profesores—, y cualitativo —grupos de discusión y cuestionarios cualitativos de valoración de la experiencia del alumnado, y cuestionario de seguimiento de la dinámica de clase y de valoración final de los profesores—. Para la parte cuantitativa del diseño se ha adoptado el formato preexperimental en unos casos y cuasiexperimental en otros<sup>10</sup>, con pretest y postest

aplicados sobre los diferentes grupos.

Se ha realizado un primer procesamiento de resultados y estos son francamente positivos, mostrando que los estudiantes, a partir de la aplicación de estos formatos metodológicos, mejoran sus estrategias de aprendizaje y su aprendizaje autorregulado, incrementan su enfoque profundo de aprendizaje, mejoran sus actitudes ante el aprendizaje y también las capacidades/habilidades medidas con el cuestionario SEQ (Kember y Leung, 2009). Valoran, también, positivamente los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por sus profesores.

En este apartado y a título de ejemplo incluimos resultados de dos de los formatos utilizados, uno en la asignatura Teoría de la Educación, de la Universidad de Valencia, y otro empleado en la asignatura de Química, de la Universidad Politécnica de Valencia.

#### *4.1. Resultados obtenidos en la asignatura de Teoría de la Educación*

Esta materia se imparte en 1.º curso de los Grados de Educación Social y Pedagogía de Facultad de Filosofía y CC. Educación de la Universidad de Valencia.

Son estudiantes recién incorporados a la universidad, provenientes mayoritariamente del bachillerato, en que han adquirido conocimientos, habilidades y actitudes que hay que mejorar para un aprendizaje y un funcionamiento adulto. Es fundamental, pues, trabajar con ellos, tanto en esta materia como en las otras que configuran el currículum de primero, para la adquisición de las competencias de la titulación, que incluyen la capacidad de análisis y de síntesis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad crítica, etc. De ahí que se pretenda en la asignatura potenciar su autonomía, su pensamiento crítico y su capacidad de autorregulación mediante la utilización conjunta de diversos métodos de enseñanza y evaluación, que buscan la mejora del aprendizaje.

Esta asignatura es impartida por tres profesores diferentes. Los tres consensuaron la metodología docente, articulada en función de métodos centrados en el aprendizaje del estudiante y del alineamiento constructivo.

Se hizo uso, para la enseñanza, de los siguientes métodos:

- Lección magistral participativa.
- Planteamiento de preguntas
- Discusión en pequeño grupo sobre las cuestiones elaboradas, puesta en común en gran grupo y discusión general con la mediación del profesor.
- Prácticas de aula.
- Elaboración de un trabajo de investigación mediante trabajo cooperativo.
- Realización de un portafolios.
- Para la evaluación se utilizaron diversas herramientas:
- Portafolios, con rúbricas de evaluación
- Prueba escrita final de respuesta abierta sobre los contenidos trabajados.
- Coevaluación de la presentación del trabajo de investigación por parte de los alumnos, a partir de una rúbrica pública
- Autoevaluación del propio estudiante

Los resultados que se incluyen en el texto derivan de un diseño de investigación preexperimental con pretest-posttest aplicados sobre los alumnos de los grupos en los que se imparte la materia. También se han incluido dos tomas de datos cualitativos, al finalizar la docencia, mediante un grupo focal y cuestionarios abiertos, recogiendo la percepción de los alumnos sobre el proceso.

La muestra estuvo constituida por 133 estudiantes de la Universidad de Valencia que cursaban Teoría de la Educación en 1.º curso de los grados de Pedagogía (dos grupos, uno de ellos con 50 alumnos y el otro con 62) y Educación Social (un grupo, con 21 alumnos).

Los resultados fueron evaluados mediante cuestionarios de evaluación de estrategias de aprendizaje (CEVEAPEU) (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009), de enfoques de aprendizaje (CPE) (Biggs, Kember y Leung, 2001), de implicación del estudiante (SEQ), y mediante un Cuestionario elaborado por el equipo investigador en que los alumnos evaluaban los métodos utilizados por sus profesores, un informe cualitativo y un grupo de discusión.

Se presenta a continuación una breve síntesis de los resultados de una parte de los instrumentos. El análisis de diferencia de medias se ha llevado a cabo mediante la prueba no paramétrica Z de Wilcoxon o bien mediante la prueba t de Student en función de la normalidad de la muestra.

TABLA 1.—Resultados de estrategias de aprendizaje (CEVEAPEU)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MEDIA PRETEST	DT PRETEST	MEDIA POSTEST	DT POSTEST	Z
Puntuación global	3,7172	,38601	3,7935	,36501	-2.748**
Escala 1, Estrategias motivac/apoyo/control	3,7995	,38442	3,8592	,34194	-2.581*
Escala 2, Estrategias proces/inf.	3,5881	,46489	3,6909	,46489	-2.543*
Subescala 1, Estrategias motivacionales	3,9686	,43737	3,9992	,34940	-1.214
Subescala 2, Componentes afectivos	3,1516	,61919	3,2068	,64973	-1.197
Subescala 3, Estrategias metacognitivas	3,1516	,61919	3,8065	,44770	-2,583*
Subescala 4, Estrategias control contexto	4,0022	,53190	4,0398	,51807	-,1.103
Subescala 5, Estrategias búsqueda/selec/inf.	3,1676	,50248	3,3293	,53028	-3,383**
Subescala 6, Estrategias proces/uso/inf.	3,7111	,49084	3,7966	,48116	-2,224*
Estrategia 1. Motivación intrínseca	4.1189	.60352	4.2455	.58113	5.130*
Estrategia 6. Autoeficacia y expectativas	3.8805	.70410	4.0362	.57799	7.909**
Estrategia 10. Conoc objetivos/criterios de evalu	3.7364	.82698	4.0000	.71807	11.186**
Estrategia 16. Conoc de fuentes/búsqueda/inform	3.0833	.67700	3.3030	.69713	6.605*
Estrategia 17. Selección de información	3.2616	.51526	3.3682	.52247	6.605*
Estrategia 19. Elaboración	3.3140	.87590	3.5013	.72184	7.872**
Estrategia 21. Personalización y creatividad	3.5647	.86165	3.7097	.65461	4.385*
Estrategia 22. Almacenamiento/Memorización	3.4922	.89118	3.7028	.89121	10.342**

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

TABLA 2.—Resultados de implicación del estudiante y percepción del entorno de aprendizaje (SEQ)

IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE (CAPACIDADES)	MEDIA PRETEST	DT PRETEST	MEDIA POSTEST	DT POSTEST	Z
Pensamiento Crítico	3,4219	1,02803	4,0195	,62242	-6.049***
Pensamiento Creativo	3,2578	1,15524	3,9531	,72752	-5.458***
Aprendizaje autorregulado	3,7617	,96588	4,1211	,62666	-3.586***
Adaptabilidad	3,4688	1,06990	4,0234	,59147	-4.962***
Resolución problemas	3,5078	,95362	3,9883	,57666	-4.741***
Habilidades comunicación	3,4252	1,08576	4,0000	,64242	-5.034***
Habilidades intergrupales	3,7638	,96943	4,2283	,63856	-4.955***
Manejo nuevas tecnologías	3,5669	1,08628	3,8661	,87389	-6.227***
PERCEPCIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE	MEDIA PRETEST	DT PRETEST	MEDIA POSTEST	DT POSTEST	Z
Aprendizaje activo	3,2344	1,37746	4,2031	,63195	-6,227***
Enseñanza para la comprensión	3,2087	1,32054	4,1969	,66116	-6,784***
Feed-back para el aprendizaje	3,1406	1,15004	4,0625	,76591	-7,114***
Evaluación	3,2116	1,08698	4,0066	,61043	-6,953***
Relación profesores-alumnos	3,3929	1,40941	4,4841	,66011	-7,057***
Carga trabajo	2,9844	,93686	3,2930	,85924	-3,149***
Relación otros estudiantes	3,5787	1,11701	3,9606	,77564	-3,500***
Aprendizaje colaborativo	3,0119	1,01482	3,3095	1,01756	2,899***
Coherencia plan de estudios	3,1984	,95306	3,6468	1,37746	-4,194***

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

Los estudiantes mejoraron sus estrategias de aprendizaje (Afectivas/de Apoyo y de Procesamiento y Uso de la Información), dándose diferencias significativas en la puntuación global, en las de las dos escalas, en tres de las seis subescalas y en ocho de las veinticinco estrategias (Tabla 1). Mejoraron también sus enfoques de aprendizaje (Tabla 2), incrementándose de modo significativo el enfoque profundo y reduciéndose el

superficial. También mejoraron las capacidades evaluadas por el cuestionario SEQ (Tabla 3) (pensamiento creativo, aprendizaje autorregulado, resolución de problemas, habilidades de comunicación, etc.) y la percepción del entorno del aprendizaje evaluada por el mismo cuestionario (aprendizaje activo, enseñanza para la comprensión, feedback para ayudar al aprendizaje, evaluación, relación entre profesores y alumnos, relaciones con los otros alumnos, aprendizaje cooperativo, etc.), dándose diferencias significativas en todas las variables del cuestionario.

TABLA 3.—Resultados de enfoques de aprendizaje (CPE)

ENFOQUES DE APRENDIZAJE	MEDIA PRETEST	DT PRE-TEST	MEDIA POSTEST	DT POS-TEST	T
Motivo Superficial	1,9478	,61099	1,9071	,55079	.804
Estrategia Superficial	2,3719	,66396	2,3723	,65185	-0.007
Enfoque Superficial	2,1588	,57933	2,1397	,56173	.388
Motivo Profundo	3,3920	,67278	3,5214	,66001	-2,156*
Estrategia Profunda	3,5078	3,1179	3,3000	,63901	-2,997**
Enfoque Profundo	3,2549	,61880	3,4100	,60722	-2,988**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Además, los alumnos valoraron positivamente los métodos utilizados por sus profesores.

Los resultados fueron positivos tanto considerando la muestra general como cada grupo por separado.

Son resultados relevantes ya que el uso de metodologías centradas en el aprendizaje mejora tanto las estrategias de aprendizaje como los enfoques de los alumnos. Ello es especialmente señalado en las estrategias Motivacionales, lo que confirma la opinión de los profesores, que entienden que el uso de ese tipo de metodologías mejora la motivación de sus estudiantes. También en las estrategias Metacognitivas/de Autorregulación, lo que es coherente con el trabajo que se exige a los alumnos, que demanda este tipo de habilidades; en las estrategias de Búsqueda y selección y también en las estrategias de Procesamiento y uso, demandadas por las tareas desarrolladas con los alumnos.

Por todo ello, el formato metodológico utilizado en la materia se revela adecuado y eficaz para la promoción de la enseñanza centrada en el aprendizaje, tal como se había pretendido.

#### 4.2. Resultados obtenidos en la asignatura de Química

Esta asignatura se imparte en 1.º curso de diversos grados de Ingeniería en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universitat Politècnica de València.

Son alumnos de nuevo ingreso y con un marcado grado de heterogeneidad en lo referente al dominio de la Química. Un porcentaje importante del alumnado no ha cursado previamente Química en el bachillerato, siendo sus conocimientos previos insuficientes o nulos, lo que es un claro factor de riesgo que puede conducir al abandono en la asignatura, debido a la dificultad de adaptación y de seguimiento del ritmo normal de las clases.

La mayoría ha elegido la titulación en primera opción por lo que se trata de estudiantes motivados para aprender.

Con la formación se persigue no solo la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de habilidades para el razonamiento, la mentalidad crítica, la responsabilidad, el esfuerzo y la constancia en el estudio, el trabajo autónomo individual y en equipo, la resolución de problemas, etc.

La asignatura fue impartida por tres profesores diferentes que habían consensuado la metodología, con una clara orientación centrada en el aprendizaje y en sintonía con los principios del alineamiento constructivo.

Se hizo uso, para la enseñanza, de los siguientes métodos:

- Lección magistral participativa.
- Resolución de problemas en grupo.
- Elaboración de una monografía en grupo con exposición oral en clase.
- Autoevaluación mediante el uso de la plataforma de e-learning de la UPV (PoliformaT), mediante pruebas de tipo test sobre los contenidos trabajados.
- Prácticas de laboratorio.
- Actividades de grupo en clase. Los alumnos resuelven ejercicios utilizando para ello diversas técnicas, por ejemplo el Puzzle de Aronson.

Para la evaluación se utilizaron diversas herramientas:

- Realización de dos pruebas diagnósticas al inicio de la docencia de la unidad, para valorar los conocimientos previos.
- Autoevaluación de actividades no presenciales (teoría y resolución de problemas de forma autónoma), mediante prueba objetiva, en PoliformaT.
- Evaluación de actividades no presenciales (resolución de problemas en grupo). Se evalúa en tutoría difundiendo los resultados al resto de la clase.
- Evaluación de actividades no presenciales: elaboración y exposición del trabajo monográfico.
- Observación: El profesor realiza un seguimiento de la actividad del alumno (asistencia a clase, ejecución de tareas, actitud favorable al aprendizaje, etc.).
- Prácticas de laboratorio. Se evalúan con un test al final de la práctica mediante PoliformaT.
- Pruebas escritas: Se realiza una evaluación continua mediante dos pruebas parciales

que incluyen conceptos teóricos y prácticos. Son eliminatorias y quienes no superan alguna deben realizar la prueba final, no así quienes superan ambas.

Se ha llevado a cabo un diseño preexperimental con pretest y postest aplicados sobre los alumnos de los grupos en que se imparte la materia.

La muestra estuvo constituida por 74 estudiantes de tres grupos de primero de la UPV que estaban cursando las titulaciones de Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales (GITI) y en Ingeniería de la Energía (GIE). La muestra era superior en el pretest pero solo se consiguieron respuestas en el postest de los 74 aludidos.

En este texto se presentan únicamente resultados derivados de la aplicación del cuestionario CEVEAPEU. Los resultados de los otros instrumentos serán divulgados en otras publicaciones.

Los resultados obtenidos por los alumnos fueron sometidos a análisis de varianza (ANOVA) (método Modelo Lineal General de medidas repetidas), comparando las puntuaciones obtenidas en pretest-postest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en la puntuación media global y en las escalas, subescalas y estrategias que aparecen en la Tabla 3, con mejora en el postest.

Mejoraron las Estrategias Afectivas y de Apoyo —primera escala— y de entre las subescalas que componen esta escala mejoraron significativamente las estrategias Motivacionales y las de Control del Contexto. También mejoraron las Afectivas y Metacognitivas pero sin diferencias estadísticamente significativas.

No se produjo mejora significativa en la segunda escala, de estrategias de Procesamiento de la Información, aunque la puntuación mejoró en el postest. De las subescalas integrantes de esta escala sí hubo diferencias estadísticamente significativas en la sexta subescala, de Procesamiento y Uso de la información. No las hubo en la subescala de Búsqueda y Selección aunque también se mejoró en el postest.

Mejoraron también significativamente seis estrategias: Atribuciones Externas, que disminuyeron en el postest, Planificación, Selección de Información, Elaboración, Organización, y Personalización/Creatividad, que se incrementaron en el postest.

También en este caso el formato utilizado mejoró las estrategias de aprendizaje del alumnado tanto en Estrategias de Procesamiento de la información (Selección, Elaboración, Organización y Personalización), como en las de tipo Afectivo-Emotivo y de Apoyo, entre las que merecen reseñarse las Metacognitivas (con especial énfasis en la Planificación).

TABLA 4.—Resultados de estrategias de aprendizaje (CEVEAPEU)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MEDIA PRETEST	DT PRETEST	MEDIA POSTEST	DT POSTEST	F
Puntuación global	3,6169	.27334	3.7232	.37390	7.849**
Escala 1, Estrategias motivac/apoyo/control	3,7172	.27201	3.7803	.38634	2.775
Escala 2, Estrategias proces/inf.	3.4639	.39392	3.6361	.44866	12.854***
Subescala 1. Estrategias motivacionales	3.8361	.30714	3.8361	.41096	.000
Subescala 2. Componentes afectivos	3.4172	.60367	3.4566	.67148	.466
Subescala 3. Estrategias metacognitivas	3.5305	.46251	3.6899	.46909	11.819***
Subescala 4. Estrategias control contexto	3.8378	.49750	3.9217	.51787	1.717
Subescala 5, Estrategias búsqueda/selec/inf.	3.3677	.50050	3.5079	.51774	4.118*
Subescala 6, Estrategias proces/uso/inf.	3.5240	.42389	3.6678	.49406	8.859**
Estrategia 5. Atribuciones externas	2.8986	.85199	2.7027	.85576	3.883*
Estrategia 11. Planificación	2.8300	.93566	3.1239	.90673	12.664**
Estrategia 17. Selección de información	3.4752	.54405	3.6261	.61551	4.398*
Estrategia 19. Elaboración	3.0676	.87234	3.2928	.84391	4.687*
Estrategia 20. Organización	3.1764	.10086	3.5973	.88673	18.160***
Estrategia 21. Personalización y creatividad	3.4331	.78619	3.6595	.71900	6.312*

\*p<.05, \*\*p<.01,\*\*\*p<.001

## Conclusión

Hemos pretendido en este capítulo presentar las conexiones existentes entre un modelo centrado en el aprendizaje y el aprendizaje autorregulado en el contexto de la sociedad

del conocimiento a construir. Los datos obtenidos en nuestra investigación permiten afirmar que este planteamiento, especialmente cuando se complementa con un enfoque de alineamiento constructivo, es eficaz para incrementar el aprendizaje estratégico y autorregulado, necesario por la génesis imparable de conocimientos que reclama una formación permanente de los profesionales para ajustarse a las demandas de una sociedad eminentemente dinámica.

Defendemos que lo ideal sería implementar metodologías centradas en el aprendizaje en titulaciones y centros completos y, si fuera posible, en toda la universidad. Pasar de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje no es tarea simple pero es factible. El alineamiento constructivo se ajusta muy bien a los requerimientos del modelo y también al diseño por competencias, vigente actualmente —aunque en muchas ocasiones solo a nivel retórico— en las universidades españolas.

El desarrollo de este modelo en la universidad exige cambios en la filosofía y en la política de la organización, pero va a depender, en último término, de lo que los profesores estén dispuestos a hacer, lo que llama necesariamente a procesos sostenidos de formación pedagógica de calidad del profesorado universitario. Sabemos, por otra parte, que los cambios pretendidos desde la cúspide de la organización —lo que, por otra parte, y pensando en la implementación de este modelo, no es el caso en muchas de las instituciones universitarias españolas— solo tienen éxito si consiguen la complicidad y el compromiso de los implicados, en nuestro caso, y fundamentalmente, de los profesores y los alumnos.

Mientras tanto, trabajos como el desarrollado por nuestro grupo de investigación pueden servir de acicate para que otros profesores se incorporen a esta dinámica.

## Referencias bibliográficas

- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995), «From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education», *Change*, 27 (6), 13-25.
- Biggs, J. (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Biggs, J. y Collis, K. F. (1982), *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*, Nueva York, Academic Press.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001), «The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2», *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Campbell, C. (2012), «Learning-Centered Grading Practices», *Leadership*, 41 (5), 30-33.
- Christopher, C. M. y Rust, F. O'C. (2006), «Learning-Centered Assessment in Teacher Education», *Studies in Educational Evaluation*, 32 (1), 73-82.
- Crosier, D., Pursier, L. y Smidt, H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. (EUA, European University Association)*. Recuperado de [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Final\\_Trends\\_Report\\_V\\_May.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Final_Trends_Report_V_May.pdf).
- Del Pozo, M.<sup>a</sup> del M. (2008-2009), «El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea», *Cuestiones pedagógicas*, 19, 55-73.
- EI-ESU (2010a), *Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice*, Bruselas, Education International, European Students' Union. Recuperado de <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf>.
- (2010b), *Student-Centred Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*, Bruselas, Education International, European Students' Union. Recuperado de [http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf).

— (2012), *Bologna with student eyes 2012*. Recuperado de <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012-online1.pdf>.

Gargallo, B. (coord.) (en prensa), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*, Valencia, Tirant lo Blanch.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009), «El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios», *RELIEVE*, 15.2, 1-31.

Gow, L. y Kember, D. (1993), «Conceptions of teaching and their relationship to student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.

Kember, D. (1997), «A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching», *Learning and Instruction*, 7, 225-275.

— (2009), «Promoting student-centred forms of learning across an entire university», *Higher Education*, 58, 1-13.

Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2009), «Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance», *Learning Environ Res*, 12, 15-29.

Lavoie, D. y Rosman, A. J. (2007), «Using active student-centred learning-based instructional design to develop faculty and improve course design, delivery, and evaluation», *Issues in Accounting Education*, 22:1, 105-118.

Martin, E. y Ramsden, P. (1992), «An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching», en M. S. Parer (ed.), *Research and Development in Higher Education*, vol. 15, Sidney, HERDSA, págs. 148-155.

Monereo, C. (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid, Síntesis.

Pintrich, P. R. (1989), «The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom», en C. Ames y M. Maehr (eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*, vol. 6, Greenwich, CT, JAI Press, págs. 117-160.

— (2000), «The role of goal orientation in self-regulated learning», en M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, California, Academic Press, págs. 451-502.

— (2004), «A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students», *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.

Prieto, L. (2004), «La alineación constructiva en el aprendizaje universitario», en J. C. Torre y E. Gil (eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, págs. 111-142.

Pucha, R. y Utschig, T. (2012), «Learning-Centered Instruction of Engineering Graphics for Freshman Engineering Students», *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 13 (4), 24-33.

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992), «Conceptions of teaching held by academic teachers», *Higher Education*, 22, 229-249.

— (2001), «Revisiting academics' beliefs about teaching and learning», *Higher Education*, 41, 299-325.

Tagg, J. (2003), *The learning paradigm college*, Bolton, Massachusetts, Anker Publishing Company, Inc.

Weinstein, C. E., Acee, T. W. y Jung, J. (2010), «Self-regulation and learning strategies», *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53. DOI: 10.1002/tl.443.

Yip, M. C. W. (2012), «Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study», *Quality in Higher Education*, 18 (1), 23-34.

Zabalza, M. A. (2012), «Metodología docente», *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, 9 (3), 75-98.

Zimmerman, B. J. (1986), «Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes?», *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

— (2002), «Becoming a self-regulated learner: an overview», *Theory into Practice*, 41, 2, 64-70.

6 Proyecto «Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje», aprobado y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) (2003-2005) (código SEC2003-06787/PSCE).

7 Proyecto «Metodologías centradas en el aprendizaje en la universidad. Diseño, implementación y evaluación»,

aprobado y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Convocatoria Nacional de Ayudas para la financiación de Proyectos de I+D, VI Plan Nacional de I+D+i 2008-2011 (2013-2015) (Código EDU2012-32725).

[8](#) En el paradigma instruccional los profesores son expertos que disponen del conocimiento y que lo transmiten a los aprendices, entendidos como receptores relativamente pasivos de la información. El aprendizaje se interpreta como acumulativo y consiste en «ingerir» más y más fragmentos.

[9](#) Para mayor información sobre el proyecto, sus fundamentos, procedimientos y resultados ver Gargallo (coord.) (en prensa).

[10](#) El diseño ha sido cuasiexperimental en aquellos casos en que se compartían formatos metodológicos aplicados por los mismos profesores o por diferentes profesores en la misma materia o en diferente materia sobre distintos grupos de estudiantes de la misma titulación, o titulación cercana. Ello ha permitido analizar la influencia del profesor, de la materia y de la pertenencia al grupo y titulación.

Segunda parte

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

## Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta

Miquel Martínez Martín  
*Universidad de Barcelona*

### 1. Sobre los términos «Responsabilidad Social Universitaria» y «Sociedad Abierta»

Los términos «Responsabilidad Social Universitaria» y «Sociedad Abierta» son términos polisémicos que utilizamos no siempre de manera certera. Al primero nos hemos referido en otras ocasiones afirmando que, si bien la idea de Responsabilidad Social aparece en el contexto de la empresa y en relación a la formalización de buenas prácticas, a partir de la norma ISO 26000 se integra en el contexto de las organizaciones a lo largo de la última década, y en el de las universidades más recientemente.

Podemos encontrar una de las primeras referencias en el marco de la *Conferencia Mundial de Educación Superior*, promovida por UNESCO (2009), en la que se definió el contenido de la Responsabilidad Social en la Universidad (RSU) para dar respuesta a las demandas sociales de nuestro tiempo y lograr una comunidad mundial más sostenible, también en el de los documentos de la Estrategia Universidad 2015 de España, o en la Declaración de Bucarest en 2012 sobre educación superior e inclusión social y en la agenda post 2015 de Naciones Unidas y la de UNESCO 2020 sobre la educación como un bien común.

Bajo la expresión RSU se agrupa un variado conjunto de compromisos que las universidades deben asumir en el ejercicio de su misión y de sus funciones docentes, investigadoras, de extensión universitaria y gestión. Son compromisos que afectan a los ámbitos organizativo, formativo, investigador y social. No obstante, al revisarlos con mayor profundidad se constata que las universidades entienden la RSU en clave laboral, económica, ambiental y, como mucho, social con objetivos de inclusión desde una perspectiva intercultural. En su gran mayoría cuando se refieren a la RSU obvian otras dimensiones específicas de su misión como por ejemplo la relacionada con la formación de graduados y graduadas responsables socialmente o con el retorno que merece la sociedad y con el que la universidad debería sentirse comprometida social y éticamente. En el presente capítulo vamos a insistir precisamente en estas dimensiones ausentes o no tenidas en cuenta suficientemente.

Y ¿de qué «Sociedad abierta» estamos hablando?, ¿de la sociedad contemporánea, de las tecnologías digitales y la comunicación que eliminan barreras físicas y temporales y abren las puertas que permiten acceder cada vez a más personas fácilmente a la información?, ¿de la sociedad de la libre circulación para un sector de la población y que abre nuevas posibilidades para estudiar en universidades de diferentes lugares del mundo?, ¿de la sociedad que ha hecho posible modalidades de aprendizaje en línea, y

que abre las puertas de la educación superior a personas que no pueden o no disponen de tiempo para desplazarse o seguir sus estudios de forma canónica en las instituciones clásicamente destinadas a tal cometido? ¿de la soñada sociedad abierta por la que apostaba Karl Popper? (Popper, 2010; Vattimo, 1991) ¿De qué sociedad hablamos y qué tipo de responsabilidad debe asumir la universidad en relación con ella?

Desarrollaremos nuestro análisis desde las características que permiten entender la sociedad contemporánea como una sociedad abierta, junto a los retos que la sociedad plantea a la universidad y las respuestas que deben caracterizar el ejercicio de responsabilidad social por parte de esta última. Pero resulta inevitable empezar este texto haciendo referencia a Karl Popper cuando menciona el término «sociedad abierta». Popper se sitúa, desde este punto de vista, al lado de los ideales humanistas de la democracia de Atenas, al lado de su soñada «sociedad abierta». Es en relación a este punto, cuando Popper considera que Platón y sus ideas historicistas son promovidas por el miedo al cambio que puede promover una visión liberal y abierta de la realidad. En su obra *La sociedad abierta y sus enemigos*, escrita durante la segunda guerra mundial, Karl Popper critica el historicismo y defiende la democracia liberal. Popper no solo centra su mirada en Platón, sino que también critica a Hegel y Marx diciendo que en sus filosofías y pensamientos se encuentran las raíces de los totalitarismos que han tenido lugar en el siglo XX (Arendt, 1998).

Como es de imaginar, la filosofía de Popper no ha estado exenta de críticas, la mayoría de las cuales, y a un nivel general, se centran en el carácter de su filosofía que algunos consideran partidista. Popper no hace más que utilizar los mismos métodos filosóficos que tanto critica, es decir, no hace más que plantear otra sociedad con tintes partidistas por mucho que el la llame abierta y liberal.

Las críticas al miedo al cambio que comporta una visión liberal y abierta de nuestra sociedad siguen presentes, y la universidad en el ejercicio de su responsabilidad con la sociedad, con las generaciones más jóvenes y con su época debe estar comprometida en la defensa de los valores propios de una democracia liberal, participativa y radical. Este es el primer compromiso que debe asumir toda institución universitaria. Ciertamente la sociedad muestra con crudeza el poder conformador de opiniones y actitudes que ejercen las fuerzas económicas y políticas y como este poder puede poner en duda el valor de la universidad y el de la relevancia de su contribución para la profundización en las dimensiones más genuinas de tal concepción abierta y liberal. Pero la responsabilidad social de la universidad en el marco de una sociedad abierta se manifiesta precisamente y en primer lugar cuando se compromete en la defensa de una sociedad abierta y liberal.

## **2. La responsabilidad social de la universidad en el logro de un aprendizaje de calidad**

La universidad tiene una especial responsabilidad social ante el nuevo modelo de sociedad que está emergiendo con fuerza y que se conoce como sociedad de la economía del conocimiento (Kozma, 2012). La universidad siempre ha tenido entre sus objetivos

principales ofrecer un modelo de docencia centrado en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Pero el desarrollo de las tecnologías y la sociedad de la información basada en la economía del conocimiento en la que nos encontramos plantean nuevos retos y demandas a las instituciones encargadas de la educación y la formación. Las universidades no pueden ser ajenas a estas demandas y si quieren abordarlas responsablemente deben actuar en dos direcciones estratégicas. La primera, orientada a analizar con atención qué prácticas y objetivos de aprendizaje y docencia debe consolidar y qué cambios debe promover en la cultura docente de su profesorado y en la cultura de aprendizaje de sus estudiantes. La segunda, integrando de manera habitual la cultura de la evaluación para valorar y condicionar las innovaciones en función de su contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

Pero, ¿qué significa hoy lo que denominamos de forma un tanto indefinida poseer un buen nivel de aprendizaje en un titulado universitario? El cambio de paradigma tecnológico actual ha conllevado pasar de un paradigma de la producción en masa a un paradigma basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la generación de conocimiento. Mientras las organizaciones que trabajan desde un paradigma de producción en masa tienen una estructura muy jerárquica, en las que solo unos pocos toman las decisiones, las organizaciones con un paradigma basado en las TIC —que además son más productivas— tienen estructuras completamente distintas, en las que las decisiones se toman de manera colectiva, el conocimiento se comparte y se construyen equipos de trabajo en los que cada trabajador aporta algo; son organizaciones que tienen una estructura menos jerarquizada y permiten trabajar de manera más flexible. Pero no ha sido la simple implantación de las tecnologías la causa de la mayor productividad. La causa ha sido la conexión entre el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y una serie de cambios organizativos dentro de las organizaciones que han permitido adoptar nuevas prácticas y formas de hacer y trabajar en ellas. Solo de esta manera es posible superar lo que se conoce como «paradoja de la productividad» (Kozma, 2014), cuando la relación entre la productividad de una empresa y la implantación de la tecnología puede resultar en sus inicios insignificante o negativa.

Obviamente, en todos los niveles de una organización estas modificaciones conllevan cambios en las capacidades que se requieren a sus trabajadores. En ese sentido, las organizaciones no solamente necesitan personal que realice unas tareas físicas o cognitivas muy concretas y rutinarias, sino que sobre todo necesitan individuos que sepan resolver problemas complejos y que tengan unas habilidades sociales y de comunicación que les permitan trabajar en ambientes flexibles y en equipo. En definitiva, que posean las aptitudes y habilidades que se conocen como capacidades del siglo XXI.

El cambio de paradigma supone un reto y una presión para todos los agentes implicados en un sistema educativo y, por supuesto, también para las universidades. La creación de conocimiento a partir del trabajo cooperativo, así como el uso de este nuevo conocimiento para compartirlo y distribuirlo entre una población variada precisa cambiar la forma de enseñar y evaluar los aprendizajes y la organización de las instituciones

educativas.

El modelo de creación de conocimiento en el ámbito educativo comporta un modelo de aprendizaje y docencia centrado en la actividad del estudiante, una tecnología integrada en el modelo formativo de manera transversal y un conocimiento de los contenidos de aprendizaje de las diferentes disciplinas potenciado por habilidades como la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. En consecuencia, este nuevo paradigma entiende la creación de conocimiento y el aprender a aprender como objetivos y procesos a la vez. Y considera que profesorado y estudiantes son sujetos activos que participan en investigaciones y en la elaboración de proyectos colaborativos.

Según Kozma (2012), las perspectivas económicas y sociales asociadas a la sociedad de la economía del conocimiento permiten plantear cuatro enfoques o modelos alternativos y complementarios relacionados con la educación y el aprendizaje. Los cuatro están vigentes pero a la luz de lo dicho hasta aquí, la educación y, en concreto, la formación de nivel superior y el buen nivel de aprendizaje debería situarse en el cuarto de los modelos planteados. En nuestro análisis prescindiremos del primer nivel por ser más propio de las etapas de la educación obligatoria y nos centraremos en los tres siguientes: el modelo de adquisición de conocimiento; el de profundización del conocimiento; y el de creación de conocimiento. Cada enfoque tiene sus características y todos ellos contribuyen a distintos niveles o aspectos de un sistema educativo. Estos enfoques ofrecen un marco conceptual conocido como *escala del conocimiento*, que permite conectar el cambio de paradigma a un crecimiento económico sostenible y, a la vez, puede abordar varios objetivos respecto a los retos educativos existentes hoy en día, como pueden ser la resolución de problemas complejos actuales, la participación activa de los estudiantes o el aprendizaje continuo de estos.

El modelo de la adquisición del conocimiento se sirve de una metodología de enseñanza y aprendizaje tradicionales, con una división de los contenidos curriculares en materias concretas y la realización de exámenes estandarizados en los que se mide, principalmente, la capacidad de memorización de contenidos. Las TIC son una herramienta que complementa otros recursos docentes al servicio del aprendizaje. En este enfoque, el reto se centra en transformar los conocimientos que se pueden adquirir en aprendizajes aplicados a situaciones reales. En el mejor de los casos puede combinar adquisición de conocimientos y movilización de los aprendizajes mediante el desarrollo de competencias. Es el modelo frecuente en nuestras aulas y universidades.

En el modelo de profundización del conocimiento, las asignaturas curriculares están interconectadas entre sí para poder crear proyectos transversales en los que se trabajen distintas áreas de conocimiento y un pequeño número de conceptos que permitan una comprensión profunda de aquello que se investiga y estudia. El profesorado de distintas materias, pues, tiene la oportunidad de trabajar en equipos de forma colaborativa. Para eso se requiere que el profesorado tenga un conocimiento alto de su especialidad, así como de los conocimientos pedagógicos y procesos cognitivos y sociales que puedan presentar los estudiantes a la hora de resolver tareas complejas. Las TIC se integran en el currículum y configuran un modelo de docencia y aprendizaje nuevo y las evaluaciones

se compaginan con tareas complejas que requieren el uso de la tecnología para realizar los proyectos que el profesorado propone. Es el modelo hacia el que transitan o en el que se encuentran las universidades avanzadas en innovación y mejora de la calidad de la docencia y el aprendizaje.

En el modelo de creación del conocimiento, los estudiantes pueden crear conocimiento por sí mismos, pueden innovar y aprender de forma continua, ser más activos e incluso implicarse y comprometerse en proyectos sociales de desarrollo sostenible. De algún modo, este enfoque pone el énfasis en la capacidad de las personas de aprender durante toda la vida.

Desde este enfoque, el conocimiento que los estudiantes crean apunta a una comprensión profunda de los conocimientos propios de cada disciplina y el desarrollo de capacidades y competencias transversales. Las TIC, pues, sirven para elaborar la información que se recoge de distintas fuentes para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, así como para aprender a comunicarse a partir de varias herramientas y formatos. Supone trabajo colaborativo entre el profesorado, ya que este se encuentra totalmente implicado en la innovación y el trabajo en red, para crear nuevo conocimiento y nuevas formas de enseñar. Es el modelo que representa una docencia centrada en la actividad del estudiante y que procura que este alcance un buen nivel de aprendizaje en términos de la sociedad de la economía del conocimiento. No es otro el rumbo hacia el que se deben orientar las universidades responsables y comprometidas socialmente a fin de ofrecer una formación de óptimo nivel en la sociedad de la creación del conocimiento.

### **3. La responsabilidad de la universidad en la formación ética de sus estudiantes**

La universidad contemporánea se preocupa por una serie de ámbitos que son los que están condicionando sus políticas: se preocupa por ser una universidad avanzada en cultura de la ciencia, en cultura de la calidad y en cultura docente. Algunas universidades también están interesadas en avanzar en un cuarto ámbito —para nosotros de especial interés— el de la responsabilidad social.

Más allá de los necesarios cambios en la cultura docente y del reconocimiento de la importancia de una cultura de la ciencia no orientada exclusivamente a la producción científica —actualmente medida en términos de su impacto en revistas y publicaciones de referencia—, nos interesa destacar a qué noción de calidad entendemos que debe apuntar una universidad para poder ser considerada avanzada en esta dimensión.

Nos referimos a una noción de calidad que es difícil de adquirir y alcanzar sin combinar bien excelencia y equidad. Una universidad avanzada en cultura de la calidad debe apuntar, a la vez, a la excelencia y a la equidad. Hoy la calidad no se puede entender únicamente como la búsqueda de la excelencia. La calidad debe entenderse como la combinación de la búsqueda de excelencia, de los mejores niveles y de la máxima calidad del aprendizaje de sus estudiantes y, a la vez, en el logro de una mayor equidad social. La universidad no agota su tarea solo mediante la formación de

excelentes profesionales, sino que debe contribuir con su tarea habitual a una mayor equidad social. Por ello, es importante que una universidad preocupada por la cultura de la calidad también esté preocupada por combinar adecuadamente cuestiones como la sostenibilidad, el capital humano, el capital social, combinándolo de manera adecuada, de forma que estén presentes en todas las facetas de su actividad académica, en su tarea y en su misión.

Esta noción de calidad nos permite situar el discurso de la responsabilidad social en una visión más sistémica y completa desde un punto de vista institucional. Conviene hacerlo así y no como un conjunto de objetivos a cumplir y acciones a desarrollar de obligado cumplimiento y de exclusiva consideración social, cuando no benéfica. Esta cuarta dimensión o ámbito, el de la responsabilidad y el compromiso ético, interesa y cada vez ocupa a más universidades y se constata que la mayoría la aborda fundamentalmente en términos de una preocupación por cuestiones de política ambiental, salud laboral, derechos y deberes de sus trabajadores e, incluso, de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, o promoviendo políticas interculturales e inclusivas en sus centros con todo lo positivo que tales políticas y acciones pueda suponer en términos de equidad. Muchas universidades están avanzando en este sentido, pero el retorno de la universidad a la sociedad no puede limitarse en términos de los clásicos derivados de la política medioambiental, de la política de atención a la diversidad cultural y personal de sus estudiantes, etc. Hay un elemento central en la actividad universitaria que es, precisamente, el de las prácticas que constituyen su modelo formativo, es decir, las prácticas que conforman unos espacios de convivencia y participación de los miembros de la comunidad universitaria. Estos espacios de convivencia y aprendizaje son lugares excelentes para el desarrollo de la dimensión ética en los estudiantes. Sin embargo, se tiende a olvidar que esas prácticas relacionadas con el modelo formativo o con el propio modelo de convivencia y de participación de los miembros de la comunidad en las tareas de la misma universidad pueden desempeñar tal función. Por eso es necesario explicitar cómo la universidad puede ser un excelente espacio de aprendizaje ético y como también puede ser un espacio dónde, a pesar de vivir en una sociedad diversa, abierta y sin referentes cerrados ni estables, es posible construirse como persona en espacios de pluralismo, de reconocimiento del otro, de respeto a la diferencia y del reconocimiento de esta como un valor. En definitiva, espacios de aprendizaje informal de ciudadanía activa y democrática. La universidad es, pues, un espacio adecuado para aprender las competencias ciudadanas necesarias y para estimar los valores que están asociados a una sociedad diversa que quiere ser una sociedad pluralista y que ha alcanzado buenos niveles de ciudadanía democrática formal, pero que todavía está lejos de poseer modelos de democracia más participativa y modelos de ciudadanía más colaborativa.

Ahora bien, para ello conviene tener en cuenta tres cuestiones fundamentales: la primera, que el profesorado esté convencido del papel central que juega en el logro de este compromiso ético y de responsabilidad social de la universidad entendida en relación con el modelo formativo; la segunda, que la universidad se conciba como

comunidad de comunicación y de diálogo con calidad argumentativa; y la tercera, que la universidad se aproveche como un espacio de participación y cooperación. Sin embargo, en la mayoría de universidades las tres cuestiones mencionadas no son consideradas en la manera de abordar su tarea formativa, desaprovechando así el potencial que tiene la universidad en relación con el desarrollo de la responsabilidad social y el compromiso ético de sus estudiantes y futuros graduados.

Ciertamente, cuando se habla de estos temas de carácter más ético y social, también se dan distintas situaciones en diferentes universidades. Así pues, en la mayoría de las universidades se incluye formación de carácter deontológico y profesional, ya sea en los planes docentes, ya sea en la fórmula de asignaturas o en actividades de libre elección o transversales. Sin embargo, son menos los casos de universidades que promueven acciones conducentes a la formación de sus estudiantes en competencias éticas y ciudadanas. Este es un segundo nivel en el que las universidades que lo abordan hacen un esfuerzo adicional al clásico de entender la dimensión ética de la formación universitaria, como es la dimensión deontológica. Este segundo nivel es necesario pero no suficiente. Un tercer nivel deseable es que la universidad se piense a sí misma y se replantee su misión en función de esta cuarta dimensión, la de la responsabilidad social y compromiso ético con la formación de sus estudiantes. Es cuando se dispone a analizar en qué medida tal y como es, es decir, a partir de sus prácticas reales en los centros, en las facultades, en las aulas y en los laboratorios; la universidad es un espacio de aprendizaje, trabajo y convivencia de carácter comunitario.

Cuando una universidad entiende que es un buen espacio para el aprendizaje ético y entiende, además, que este no se puede reducir a una cuestión deontológica ni a una cuestión de formación para la ciudadanía, sino que tiene que afectar a la formación de la persona y a la construcción moral de sus titulados y tituladas, es cuando está entendiendo que entre los bienes internos que conforman su misión está la formación humana, personal, social y ética de sus estudiantes. Entender esto es un ejercicio de responsabilidad y, sobre todo, lo es el hecho de generar prácticas que promuevan prácticas sociales que generen competencias relacionadas con esta formación de carácter ético y humano.

¿Y cómo se generan tales prácticas? En textos previos se ha insistido en la necesidad de identificar ámbitos susceptibles de integrar procesos de aprendizaje ético en las universidades (Martínez, 2008), pero sin identificarlos es difícil categorizar prácticas, analizarlas o construir instrumentos que las puedan valorar o evaluar. A continuación vamos a considerar algunos de los grandes ámbitos susceptibles de integrar procesos de aprendizaje ético en la universidad. El primero hace referencia a los contenidos curriculares, en los cuales puede haber interés en integrar conflictos éticos y socialmente controvertidos o no. Según optemos por una forma u otra se estará apostando o no por aprovechar este espacio o ámbito natural de la universidad para el desarrollo ético y de la responsabilidad social de los que serán titulados y tituladas.

Un segundo ámbito es el de la relación entre estudiantes y profesorado, la cual, aunque sea asimétrica por las responsabilidades de ambos, es obvio que, desde el punto de vista

personal, debe estar presidida por principios éticos, de dignidad, respeto y máxima simetría. Esto, sin embargo, no siempre es así. Cuando una universidad presta atención a estos aspectos, está apostando por un modelo preocupado por cuestiones éticas y está dando ejemplo de una institución socialmente responsable con sus estudiantes. En el caso contrario, la universidad no solo estaría desaprovechando el espacio natural de formación en valores que puede ser y el tiempo natural que sus estudiantes permanecen en ella, sino que podría convertirlo en un espacio de formación en contravalores.

De igual forma, no es banal el tipo de relevancia social y ética asociada a las prácticas de aprendizaje y convivencia que la universidad promueve. No es lo mismo una universidad que promueva situaciones de aprendizaje de carácter individual y con un alto nivel competitivo, que universidades que promuevan de forma sistemática o, mayoritariamente, tareas cooperativas o colaborativas. No es lo mismo una universidad que ante una toma de decisiones o diagnóstico de caso que se preste promueva momentos de reflexión personal y de construcción intersubjetiva de conocimiento y a partir de diferentes posiciones éticas y morales que aquellas que promueven procesos más rápidos y menos reflexivos. Lo quiera o no la universidad mediante su actividad docente ordinaria está influyendo a través de sus prácticas en la formación ética y social de sus estudiantes.

Un cuarto espacio es el de los espacios de evaluación: la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un espacio óptimo para que el estudiante se sienta reconocido en sus derechos, para poder reclamar y ser atendido y para vivir las consecuencias de una falta de responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes. Este conjunto de cuestiones que en el mundo académico y universitario ocupan una parte importante de las preocupaciones de los estudiantes y del profesorado, si se cuida, puede hacer de este espacio un buen lugar para aprehender valores o, por el contrario, para aprender contravalores.

Otro de los ámbitos susceptible de integrar procesos de aprendizaje ético es el de la participación y la construcción de sentido de pertenencia a la universidad. No nos referimos solo a los de la participación política de los representantes de los estudiantes, sino también al de la participación académica en su sentido más amplio, en las actividades culturales y deportivas, y en la de la vida de la universidad como comunidad. Estas formas de participación en la vida académica y universitaria son un buen ejercicio de participación ciudadana si están orientadas al logro del bien común de la universidad, a la mejora de su actividad académica, a profundizar el sentido de pertenencia a una institución y no solo al logro de bienes particulares de los estudiantes por muy legítimos que sean. El periodo de vida universitaria puede ser, si así se lo propone la Facultad en concreto a la que pertenezca el estudiante, un buen espacio para desarrollar actitudes y virtudes adecuadas a la nueva realidad social que se está dibujando y en la que la destrucción de las cadenas de valor verticales, la creación de extensas cadenas de valor horizontales y lo procomún y lo colaborativo adquiere especial relevancia. Según Rifkin (2014), en su estudio sobre la sociedad de coste marginal cero, el internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo en la sociedad que está naciendo, el

capital social es tan importante como el capital financiero, la libertad de acceso es más relevante que la propiedad, la sostenibilidad desbanca al consumismo, la cooperación sustituye a la competencia y el valor del cambio es sustituido progresivamente por el «valor de compartición» del procomún colaborativo.

Por último, haremos referencia a la implicación entre universidad y territorio. Cada vez son más las universidades que se proponen desarrollar actividades de aprendizaje, actividades académicas que, a la vez, son actividades de servicio, es decir, actividades académicas propias de una carrera que vienen acompañadas de la prestación de un servicio a la comunidad para mejorar la calidad de vida en ella. Estas actividades, conocidas habitualmente como aprendizaje-servicio, consisten en un proyecto único que atiende dos objetivos claros: formar al alumnado como futuro ciudadano, poniéndolo en contacto mediante la práctica con situaciones y necesidades del territorio, y aprovechar el contexto social para una más completa formación de los estudiantes en la disciplina o carrera que estén cursando. De esta forma se contribuye a que el estudiante no separe su formación ciudadana de su función profesional y aprenda a entender el mundo y su futura función en el, no solo como una tarea profesional sino como una tarea cargada de ética y responsabilidad social. Las actividades de aprendizaje-servicio permiten un aprendizaje cargado de experiencias que permitirán al futuro titulado pensar y actuar no solo en términos estrictamente profesionales y a nivel particular, sino también en términos sociales, y en beneficio del bien común.

Nos hemos referido a diferentes ámbitos en los que la universidad debe responder con acciones que muestren su responsabilidad social. Si la universidad se ha mantenido o conservado durante tantos años, es porque ha sabido combinar con suficiente inteligencia la aceptación e integración de los cambios con la preservación de la tradición. La sociedad abierta en la que vivimos demanda cambios en diferentes frentes. Para lograr mejor su misión, la universidad debe ajustar sus políticas para atender de forma eficaz y eficiente a la diversidad de estudiantes que acoge. Por otra parte, la universidad y su profesorado deben estar dispuestos al necesario cambio que está planteando la sociedad de la economía del conocimiento y el desarrollo de las tecnologías del aprendizaje y de la comunicación, en relación con la educación y la formación. Este cambio —de cultura institucional y de mentalidad del profesorado— solo es posible mediante un compromiso fuerte y una responsabilidad de la universidad a favor de lograr que el aprendizaje de sus estudiantes sea de la máxima calidad. Y en tercer lugar, la universidad debe hacer frente, tal y como venimos indicando, a la formación de sus estudiantes en tanto ciudadanos y ciudadanas responsables éticamente.

De todos modos, no nos quedemos en un conjunto de formulaciones de carácter declarativo. Conviene que las universidades formulen propuestas y acciones. Los ámbitos señalados en los párrafos anteriores pueden ser una forma de hacerlo. Pero, además, las universidades necesitan saber valorar en qué grado lo están desarrollando o en qué pueden mejorar. Conviene disponer de instrumentos que permitan analizar en qué medida las universidades están alcanzando el nivel de compromiso social y responsabilidad social que se les está atribuyendo o que ellas mismas afirman.

Proponemos tres epígrafes en torno a los cuales deberían plantearse estos análisis del nivel de responsabilidad social de las universidades. Primero, ¿en qué medida las universidades están generando y promoviendo equidad e igualdad en el acceso a la universidad y durante los estudios a los estudiantes que están en edad de estudiar y que, a lo mejor, no han pensado ni siquiera que entre sus expectativas esté la de ir a la universidad, pero que tienen talento suficiente para hacerlo? Es decir, ¿en qué medida la universidad es responsable socialmente, promoviendo situaciones que atraigan a estos estudiantes y que además los atiendan en igualdad de condiciones que aquellos que pueden porque se lo permite su capital económico, cultural o social de origen? Segundo ¿en qué medida, en los procesos de aprendizaje, es decir, en las prácticas de aprendizaje y de convivencia en la universidad se pueden identificar elementos e indicadores de formación ciudadana y ética? Y más concretamente, y en tercer lugar, ¿en qué medida las universidades están ofreciendo a sus estudiantes o están posibilitando prácticas de participación auténtica, de cooperación y de aprendizaje-servicio?

Estos epígrafes pueden concretarse en una serie de cuestiones como, por ejemplo, hasta qué punto la universidad promueve acciones que compensen las desigualdades que los estudiantes presentan en los estudios secundarios para acceder a la universidad, o en qué medida, luego, este acceso viene acompañado y orientado durante la carrera. O acerca de las prácticas que se dan en los contextos de aprendizaje que permiten desarrollar competencias y aprender conocimientos propios de un aprendizaje ético. O en qué medida la universidad es realmente un espacio de participación auténtica y una comunidad de diálogo, o bien es un espacio en el que participar no sirve de nada. O finalmente, en qué medida los estudiantes pueden disfrutar de una diversidad de actividades de cooperación y de aprendizaje-servicio organizadas por la universidad.

En definitiva, en nuestra sociedad abierta la universidad está expuesta a más demandas que en épocas anteriores y se le exige más responsabilidad social que antes. Conviene saber dónde estamos, dónde está cada universidad y en concreto cada facultad y nos interesa en especial saber dónde estamos en relación a las políticas de equidad, las docentes y las de atención a los estudiantes y a su participación en la comunidad universitaria. En ello estamos trabajando.

#### **4. La universidad: una comunidad en una sociedad abierta y en un mundo globalizado**

Decíamos al principio, y hemos insistido en diferentes momentos de este texto, que la universidad debe comprometerse con los valores propios de una sociedad abierta y liberal, con los de una sociedad basada en los valores de la democracia, que promueven que todos seamos más libres e iguales y también que la universidad puede ser un buen lugar para el aprendizaje ético y el desarrollo del sentido de pertenencia y del compromiso social en sus estudiantes. También hemos afirmado que este espacio de aprendizaje ético, que puede ser la universidad, debe preparar a las generaciones que están estudiando para estimar el pluralismo como un valor y para el ejercicio de una

ciudadanía activa y comprometida éticamente.

Pero, ¿cómo hacer compatible el logro de estos objetivos con la necesaria formación del carácter de sus estudiantes en los valores propios de la tradición universitaria? ¿cómo puede la universidad desarrollar sentido de pertenencia y construir una comunidad con horizontes de significación moral propios, de manera que sea compatible con la formación de sus estudiantes en valores como la autonomía, el dialogo, el reconocimiento de la diversidad en sociedades plurales y en un mundo globalizado? ¿Qué papel debe asumir y de qué parte de la cuestión debe sentirse más responsable, y actuar en consecuencia, la universidad en la formación de sus estudiantes?

Nuestra propuesta pretende superar la disyuntiva entre la perspectiva de la formación del carácter y la que acoge evidencias y marcos teóricos que explican el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de competencias relacionadas con la formación de la personalidad moral y el desarrollo ético. La formación que los estudiantes adquieren en la universidad debe incorporar un conjunto de valores y situarla en una tradición, la que caracteriza la universidad, quizá porque como decía Ortega, «Yo creo que la cosa no ofrece duda. No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en el se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad» (Ortega y Gasset, 2005, 466-475). Sin embargo este objetivo no se puede lograr en la universidad si no está acompañado de otro objetivo complementario: el de la crítica de la propia tradición con el rigor que la propia tradición universitaria exige. Ahora bien, las críticas y/o modificaciones de las pautas o modelos de cualquier tradición tienen ciertos límites, principalmente el respeto al marco de referencia moral que facilita la elaboración de aquellos juicios racionales que deben ser el fundamento de las críticas y/o modificaciones que se propongan. MacIntyre (1987, 1991) admite que el propio marco de referencia moral también podría estar sometido a cambio y modificación, pero duda que pueda criticarse todo en su globalidad, ni que pueda admitirse todo lo que se proponga. Por esta razón, nuestra perspectiva integra desarrollos e investigaciones psicológicas y pedagógicas, que no solo provienen de la perspectiva de la formación del carácter y que aportan conocimiento sobre como promover el desarrollo del razonamiento moral, la comprensión crítica, el autoconocimiento, las habilidades dialógicas, la autorregulación del comportamiento o la competencia argumentativa y comunicativa.

La formación del carácter no es incompatible con la formación de personas autónomas y responsables. La formación en la autonomía, entendida en su sentido auténtico, no puede confundirse con el cultivo del individualismo como hacen algunos enfoques del liberalismo radical. La autonomía se construye en la dependencia, en el seno de una tradición. Pero en el seno de una tradición que no se limita a recrearla sino que la abre a continua revisión y consolidación. Este es el propósito que creemos corresponde a la tradición universitaria en sociedades diversas como las contemporáneas. Por ello, en las propuestas metodológicas sobre cómo abordar la formación de la responsabilidad social de los estudiantes integramos estrategias derivadas de perspectivas diferentes pero que se

enmarcan en un paradigma orientado a la formación del carácter del futuro graduado en términos de responsabilidad social. Un carácter que integre el reconocimiento de los valores de la tradición universitaria, el de la indagación y el de la discusión, el rigor intelectual y la apertura a la crítica (Kiss & Euben, 2010; Collini, 2012; Delbanco, 2012).

### **Algunas propuestas finales**

Permítasenos terminar con algunos ejemplos sobre como favorecer en la práctica el desarrollo de responsabilidad social y compromiso ético en los estudiantes. El desarrollo de la formación de la responsabilidad social en los estudiantes depende de la mirada con la que abordemos la tarea docente y de las condiciones que reúnan las prácticas de aprendizaje y convivencia en la universidad. Pero, ¿cómo hacerlo? A continuación propongo algunas vías posibles:

— Fomentando actividades de aprendizaje, elaborando diagnósticos o informes y resolviendo problemas que comportan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores propios del trabajo colaborativo, que exige un ejercicio profesional responsable en la actual sociedad de economía del conocimiento y de la inteligencia colectiva.

— Estableciendo alianzas con *partners* de la comunidad para diseñar y desarrollar programas que integren aprendizajes académicos y prestación de servicio en el territorio, que contribuya a mejorar la calidad de vida de la comunidad y lograr más equidad e inclusión social.

— Seleccionando contenidos de aprendizaje curriculares, estratégicos cognitivamente y capaces de generar situaciones que fomenten la comprensión crítica, la discusión y el desarrollo del razonamiento moral.

— Haciendo públicos los derechos y deberes de los estudiantes en relación con la evaluación de sus aprendizajes y posibilitando la revisión de sus calificaciones.

— Generando espacios de reflexión donde el profesorado analiza situaciones críticas y plantea cuestiones social y éticamente controvertidas que permitan mediante el diálogo y la argumentación fundamentada la identificación del conjunto de valores que la institución defiende y los contravalores que denuncia en pro de una sociedad democrática en la que podamos ser más iguales y más libres.

— Propiciando espacios de participación de los estudiantes en la vida y gobierno de la Facultad, de modo que desarrollen el sentido de pertenencia a la universidad como comunidad y la estima de los valores que la caracterizan.

### **Referencias bibliográficas**

- Arendt, H. (1998), *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus.  
Collini, S. (2012), *What are universities for?*, Londres, Penguin Group.  
Delbanco, A. (2012), *College. What it was, is, and should be*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.  
Kozma, R. B. (2012), *Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill-UOC.

- Kiss, E. y Euben, P. (eds.) (2010), *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*, Durham, Duke University Press.
- MacIntyre, A. (1987), *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- (1991), «I'm not a communitarianism, But...», *The Responsive Community*, 1(1), 91-92.
- Martinez, M. (2008), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro.
- Ortega y Gasset, J. (2005), «En el centenario de una universidad», en J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*, tomo V, Madrid, Alianza Editorial.
- Popper, K. (2010), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.
- Rifkin, J. (2014), *La sociedad del coste marginal cero*, Barcelona, Paidós.
- Unesco (2009), *Conferencia mundial sobre educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, Unesco.
- Vattimo, G. (1991), *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.

## Aprendizaje servicio e innovación en la universidad

Josep María Puig, Josep Palos,  
Xus Martín, Laura Rubio,  
Anna Escofet y Montserrat Freixa<sup>11</sup>  
*Universidad de Barcelona*

La universidad ha oído muchas veces como se la acusaba de estar desconectada de las preocupaciones del mundo y ocupada en tareas poco útiles y sin demasiada relevancia para la sociedad. Sin la intención de querer ser demasiado indulgentes con la institución en la que trabajamos, en la actualidad resultaría exagerado decir que está encerrada en su *torre de marfil* y vive de espaldas a la sociedad. Las iniciativas particulares e institucionales por conectarse son numerosas y sería un error no reconocerlas. Poco a poco nos hemos alejado de una universidad elitista, encerrada en ella misma, que mira el conocimiento como un fin en sí mismo y a menudo lo entiende como una nota de distinción personal. Nadie puede menospreciar la excelencia en el conocimiento, pero a nadie le debería bastar con la acumulación de conocimientos, aunque sean excelentes y hagan personas eruditas.

A pesar de todo, no podemos afirmar que el trabajo ya está hecho. Todo lo contrario: queda mucho por hacer en cuanto a la conexión entre universidad y sociedad. En realidad, han surgido nuevas dificultades y en la actualidad la vinculación con la sociedad se entiende a menudo como relación con el *mercado*, con la necesidad de formar mano de obra adecuada a las conveniencias del trabajo productivo, sea en la especialidad que sea. Tenemos una universidad en peligro de convertirse en servidora de las exigencias del mercado. El conocimiento se mide casi exclusivamente por la posibilidad de convertirlo en un producto con valor económico, en sistemas de producción más efectivos o en competencias profesionales pensadas para incrementar el capital humano de las empresas. Si la universidad se adapta únicamente a las demandas del mercado, se aleja de su relación con el conjunto de la sociedad y de su función crítica y transformadora. Nadie desearía una universidad que formara personas inútiles social y profesionalmente, pero tampoco querríamos una universidad que midiera la utilidad según la conveniencia de los mercados.

Aspiramos a una universidad compleja que integre la investigación, la formación de personas en calidad de ciudadanos y profesionales, y que además esté atenta a una tercera misión: el ejercicio de la responsabilidad social. Una universidad que, además de investigar y formar, se preocupe de las necesidades de la sociedad en la que está arraigada. Cuando la universidad se abre a su entorno y se siente responsable ante las necesidades sociales más inmediatas, acostumbra a desarrollar tres grandes líneas de acción: la preocupación por la innovación, la promoción del emprendimiento y el impulso del compromiso cívico. En nuestro caso, nos ocupamos de este último elemento.

Entendemos por compromiso cívico de la universidad la preocupación del conjunto de la institución, en especial del profesorado y el alumnado, por conseguir orientar las actividades de investigación y formación en dirección a la resolución de los problemas prioritarios que tiene planteados la sociedad. Nadie desea una universidad desdibujada entre la multiplicidad de funciones, sino una universidad que sabe articular la investigación, la formación y el compromiso para mejorar su entorno.

## **1. El aprendizaje servicio en la universidad**

Para introducir el compromiso cívico en los estudios superiores se han ensayado diferentes metodologías<sup>12</sup>. Una de las más destacadas, tanto por su implantación como por los resultados que obtiene, es el aprendizaje servicio<sup>13</sup>. Se trata de una metodología ampliamente contrastada que presenta dos caras en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio no es únicamente una estrategia de aprendizaje para que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, aunque obviamente se trata de que optimicen sus aprendizajes. Tampoco se trata solamente de un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar al alumnado y darle la oportunidad de contribuir al bien común, aunque, por supuesto, es una buena idea incorporar la ayuda a la comunidad como dinamismo formativo. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado.

El aprendizaje servicio es como un collage: una obra compuesta de elementos que ya conocemos, pero que bien combinados crean una imagen original que aporta nuevas significaciones y nuevas emociones. Así pues, un collage es una obra nueva realizada con elementos conocidos. Con el aprendizaje servicio sucede algo similar. Sus principales componentes son sobradamente conocidos: el servicio a la comunidad y la transmisión de conocimientos, habilidades y valores. Sin embargo, como en un collage, la novedad no radica en sus partes, sino en el estrecho vínculo que se crea entre el servicio y el aprendizaje. Aquí surge la novedad. El aprendizaje servicio parte de elementos conocidos, cuya combinación produce una nueva entidad, original y de mayor efectividad educativa. El aprendizaje servicio no es únicamente una combinación de elementos, sino una combinación elaborada a partir de dos ingredientes mezclados a partes iguales. Ninguno de los ingredientes debe dominar al otro: el aprendizaje y el servicio deben tener un peso equivalente en el resultado final. Así, con esta modalidad se vincula y equilibra el servicio a la comunidad y la adquisición de conocimientos.

aprendizaje + SERVICIO = voluntariado

APRENDIZAJE + servicio = prácticum

APRENDIZAJE + SERVICIO = ApS

En el primer caso tenemos un servicio de calidad y un aprendizaje poco sistematizado y poco integrado: se prioriza el servicio por encima del aprendizaje. Las experiencias de voluntariado son el mejor ejemplo de esta tipología, ya que en ellas destaca la ayuda a los demás y, aunque siempre se aprende al llevarlas a cabo, la formación no es el objetivo central de la propuesta. En el segundo caso tenemos un servicio de baja calidad o inexistente y un aprendizaje sistematizado y bien integrado: se prioriza el aprendizaje por encima del servicio. Las prácticas son una metodología que tiene como objetivo principal conseguir un mejor aprendizaje del alumnado sin atender al posible servicio que puedan llegar a prestar. Finalmente, el tercer caso se define por un servicio de calidad y un aprendizaje sistematizado y bien integrado: tanto el servicio como el aprendizaje quedan igualmente priorizados. Como ya sabemos, el aprendizaje servicio es un buen ejemplo de esta modalidad en la medida que vincula y equilibra el servicio a la comunidad y la adquisición de conocimientos.

### *1.1. Ejemplos de aprendizaje servicio en la universidad*

Si la primera paradoja del aprendizaje servicio es su capacidad para transformar dinamismos pedagógicos suficientemente conocidos en una propuesta pedagógica nueva, la segunda sorpresa surge cuando descubrimos que ya contamos con experiencias de aprendizaje servicio, que quizá hayamos protagonizado alguna y que, en cualquier caso, el aprendizaje servicio no se aleja tanto ni es tan diferente de actividades que organiza el profesorado de muchas facultades universitarias. En definitiva, contamos con maravillosos proyectos de aprendizaje servicio que no han utilizado este término para definirse. A continuación nos aproximaremos a la idea de aprendizaje servicio a través de algunos ejemplos que nos servirán también para mostrar que se lleva a cabo buen aprendizaje servicio sin decirlo.

Un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona ha puesto en marcha el proyecto *Derecho al Derecho*, que pretende mejorar algunos créditos de la carrera de Derecho de una manera práctica: el alumnado participa directamente en entidades sociales llevando a cabo tareas de asesoramiento y orientación jurídica, y elaborando documentos que permitan informar de sus derechos a las personas que se hallan en situación vulnerable. Al realizar estas y otras tareas con la finalidad de prestar un servicio jurídico a personas, colectivos o entidades que lo necesitan, los

universitarios aplican los conocimientos que han recibido, obtienen experiencia y, en definitiva, mejoran su formación como profesionales y como ciudadanos<sup>14</sup>.

El proyecto *Rossinyol*, de la Universidad de Girona, es una iniciativa en la cual alumnos universitarios voluntarios se forman para ser mentores de jóvenes de origen extranjero. La finalidad del proyecto es favorecer la integración cultural, social y lingüística de los alumnos recién llegados y ofrecer a los alumnos universitarios la oportunidad de colaborar en un proyecto social y solidario. Los mentores acompañan periódicamente a un niño o niña de las escuelas de primaria y centros de secundaria para que conozcan diferentes espacios de ocio y cultura de la ciudad, y lo hagan al tiempo que comparten momentos en los que aprenden a ver el mundo de otro modo. El proceso de mentoría favorece la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal de los niños recién llegados. Por su lado, a los mentores esta relación les ofrece una oportunidad para comprender la diversidad étnica, social y cultural<sup>15</sup>. De nuevo servicio y aprendizaje se funden multiplicando los beneficios para los participantes y para la comunidad<sup>4</sup>.

En el marco del proyecto *Cooperación Educativa con América Central*, la Facultad de Educación de la Universidad de Vic organiza las prácticas de sus estudiantes de diferentes grados en comunidades de Guatemala. Mediante estas prácticas, los estudiantes aplican conocimientos propios de su materia, al tiempo que se implican en un proyecto de cooperación. La propuesta tiene como finalidad incorporar a los planes de estudios la cooperación como instrumento de formación, es decir, introducir la cooperación y la educación para el desarrollo como eje transversal en el currículo de los diferentes planes de estudios, y abrir un espacio de reflexión sobre las relaciones nortesur, la realidad de los derechos humanos y los significados de la democracia, las desigualdades, la solidaridad y la justicia social. La reflexión va acompañada de la vivencia de valores en diferentes contextos y momentos<sup>16</sup>.

El programa *Science Shop*, integrado en el proyecto APQUA<sup>17</sup> (Aprendizaje de los Productos Químicos, sus Usos y Aplicaciones) de la Universidad Rovira i Virgili, ha desarrollado un seminario práctico con estudiantes que han recibido formación técnica sobre la gestión de los residuos urbanos, sobre campañas de sensibilización ambiental y sobre técnicas de comunicación con adultos, con la finalidad de que participen como voluntarios ambientales en una campaña de sensibilización ciudadana para la mejora de la gestión doméstica de los residuos de Tarragona. Las actuaciones que deben llevarse a cabo se centran en la distribución de información puerta a puerta en domicilios, zonas estratégicas y locales de asociaciones de vecinos, y en llevar a cabo tareas de coordinación y soporte como formadores ambientales. La colaboración entre entidades está orientada a sumar esfuerzos para conseguir la mejora de la gestión doméstica de los residuos y al mismo tiempo optimizar la formación de los estudiantes.

La Universidad Autónoma de Barcelona, a través de la Fundación Autónoma Solidaria, organiza el proyecto *Desde las escuelas, los institutos y la universidad, aprendemos juntos*, a través del cual los alumnos universitarios ofrecen un espacio de

refuerzo escolar a jóvenes de educación secundaria con algunas dificultades académicas. La metodología que se utiliza combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje que adquieren los universitarios a partir de la experiencia con los chicos y chicas de secundaria. Los estudiantes universitarios y los jóvenes se organizan en grupos que se encuentran semanalmente en los centros educativos. Además de hacer el acompañamiento en las tareas escolares, los estudiantes organizan actividades relacionadas con los intereses del grupo de jóvenes, como reportajes fotográficos, creación de blogs o preparación de programas en la radio local. El proyecto tiene como objetivo que jóvenes universitarios participen en el proceso de integración social y educativa de niños y jóvenes en situación de desigualdad de oportunidades<sup>18</sup>.

Se trata de cuatro experiencias entre las muchas en que servicio y aprendizaje se refuerzan mutuamente en beneficio de la comunidad y de la formación del alumnado universitario. Experiencias que bajo el letrero de aprendizaje servicio, o sin utilizarlo, recogen los principales dinamismos educativos de esta propuesta metodológica. Experiencias que ahora nos permitirán conceptualizar el aprendizaje servicio y analizar sus diferentes elementos constitutivos.

### *1.2. Definiciones de aprendizaje servicio*

En el apartado anterior hemos mostrado el significado del aprendizaje servicio presentando algunos ejemplos relevantes. Ahora nos aproximaremos a esta metodología a través de su conceptualización. Reproduciremos algunas definiciones clásicas y después extraeremos y esquematizaremos sus características principales.

CAMPUS COMPACT
El aprendizaje servicio es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo y la responsabilidad cívica. Los programas de ApS comprometen a los estudiantes en un servicio comunitario, bien organizado y pensado para paliar las necesidades locales, mientras desarrollan destrezas académicas, sentido de responsabilidad cívica y compromiso con la comunidad.
NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE
El aprendizaje servicio es un método mediante el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado que se dirige a la comunidad y busca sus necesidades; que coordina la comunidad con una escuela de primaria o secundaria, la universidad o un programa de servicio a la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrado en el currículo académico de los estudiantes y lo fortalece o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en que están implicados los participantes; que destina tiempo previamente programado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.
CENTRO PROMOTOR DE APRENDIZAJE SERVICIO
El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada que toma la forma de un proyecto educativo. Este proyecto está pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejorar la situación.
J. EYLER Y D. E. GILES, <i>WHERE'S THE LEARNING IN SERVICE-LEARNING?</i>
El aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la cual el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión. Gracias a este ciclo, los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso en el que aplican a los problemas de la comunidad lo que han aprendido y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y sus destrezas. Es decir, desarrollan de manera conexas las múltiples dimensiones humanas —intelectuales, afectivas y prácticas— y cultivan la responsabilidad cívica y social.

(Campus Compact<sup>19</sup>, National and Community Service<sup>20</sup>, Centro Promotor de Aprendizaje Servicio<sup>21</sup>, J. Eyler y

Si analizamos las definiciones anteriores veremos que, entre todas, hallamos un conjunto de rasgos que caracterizan de manera exhaustiva lo que podemos entender por aprendizaje servicio. En ciertos casos porque los encontramos en todas las definiciones, y en otros casos porque aparecen en alguna como un elemento que lentamente va ganando protagonismo. Como bien sabemos, una definición no busca la esencia de la realidad, sino el grado de desarrollo histórico al que ha llegado la realidad estudiada. Así pues, podemos hablar de tres ámbitos del aprendizaje servicio que incluyen los dinamismos que lo caracterizan —básicos, pedagógicos y organizativos—, y que presentamos a continuación.

### 1.3. *Dinamismos básicos*

El aprendizaje servicio es una metodología que se abre a las *necesidades reales* de la comunidad. Quiere romper el aislamiento que en ocasiones sufren los centros universitarios y la lejanía de la realidad que suelen arrastrar los programas. Se pretende que la universidad se abra a la vida y sea sensible a los problemas, dificultades o deficiencias que presenta su entorno próximo, o a menudo también más lejano. En ambos casos se quiere llegar al aspecto central que estamos considerando: la toma de conciencia de algún aspecto que podría mejorar con la intervención del alumnado. El aprendizaje servicio empieza con un ejercicio de análisis de la realidad y de crítica para determinar qué tipo de intervención podemos llevar a cabo para mejorar lo que nos parece incorrecto o simplemente indignante. Cuando los alumnos de una clase realizan una encuesta para ver como es la vida de las personas mayores del barrio y qué necesidades experimentan, descubren, con toda probabilidad, muchas deficiencias que no pueden paliar, pero probablemente serán capaces de determinar alguna acción, quizá pequeña pero significativa, que sí que pueden llevar a cabo.

El aprendizaje servicio es una metodología que no se limita a la detección de las necesidades, sino que por encima de todo pretende implicar a los jóvenes en la realización de un *servicio a la comunidad*. Para significar lo mismo que designa la expresión *servicio a la comunidad* se han utilizado también términos como *intervención* o *participación ciudadana*, *compromiso cívico*, *ayuda a los demás*, *acción solidaria*, *responsabilidad social* o *voluntariado*. Tanto si se utiliza un término como otro, por servicio entendemos una acción real, que va más allá de las palabras o las intenciones, y que se centra en la realización de una contribución a la comunidad. Se aleja tanto como es posible del asistencialismo y busca que entre quien da y quien recibe la ayuda se cree un lazo de afecto y reciprocidad. Las posibilidades del servicio a la comunidad se abren a una rica tipología: en unos casos son ayudas directas a personas que las necesitan, otras veces la ayuda la recibe una colectividad, pero en otros casos los receptores son más difusos, como por ejemplo cuando se llevan a cabo tareas de difusión de información, de defensa del entorno, de colecta de bienes o de investigación.

El aprendizaje servicio no es solo detección de necesidades y servicio a la comunidad,

sino que a todo ello se le añade una fuerte preocupación por vincular ambos elementos al *aprendizaje de contenidos y competencias*. Los modos de llevar a cabo la conexión entre servicio y aprendizaje pueden ser diversos. En ocasiones se parte de un contenido para buscar la manera de poder relacionarlo con alguna necesidad social. En otros casos, se parte de una posibilidad de servicio que debe relacionarse con las materias escolares. Siempre, sin embargo, servicio y aprendizaje deben encontrar alguna forma de relación que permita aplicar el conocimiento al servicio, y por otro lado, el servicio debe proporcionar experiencias para mejorar e impulsar la adquisición de nuevos conocimientos.

#### *1.4. Dinamismos pedagógicos*

El aprendizaje servicio tiene poco que ver con una pedagogía centrada en el profesorado y en sus clases expositivas en las que los alumnos, de manera individual, aprenden y dan cuenta de su trabajo. Por contra, el aprendizaje servicio requiere su *participación* durante todo el proceso de la actividad. La experiencia será más amplia y profunda en la medida en que el alumnado cuente con más posibilidades de intervenir reflexionando, deliberando y actuando juntamente con el resto de los compañeros y compañeras en una actividad: de tomar parte en los diferentes momentos de la actividad con una disposición activa. No se trata únicamente de estar presentes o ser consultados, sino de tener un protagonismo real para llevar a cabo por sí mismos el conjunto de pasos de un proceso de aprendizaje servicio.

Por lo que respecta a las diferentes posibilidades de *cooperación* presentes en las propuestas de aprendizaje servicio, en primer lugar conviene que las actividades de servicio y aprendizaje se lleven a cabo en equipo. En algún momento puede haber acciones que se realicen individualmente, pero es mejor que domine el trabajo colectivo y que se abran y se utilicen de este modo las muchas posibilidades educativas que ofrece. En segundo lugar, la cooperación se lleva a cabo también con las personas o los grupos que reciben la ayuda. Normalmente los destinatarios intervienen y colaboran de múltiples maneras, aun siendo los receptores. Finalmente, las posibilidades de cooperación se completan con la colaboración que se establece entre los alumnos y los representantes de las entidades que ofrecen posibilidades de servicio. Estos son al menos tres ámbitos de cooperación que definen el aprendizaje servicio y que aportan muchas posibilidades formativas a los jóvenes.

La siguiente característica pedagógica del aprendizaje servicio es la *reflexión*. Mediante la reflexión se intenta que los alumnos superen el activismo —hacer mucho sin pensar demasiado— en que puede caer el servicio, y que superen también el academicismo —acumular conocimientos sin saber para qué— en que puede caer el aprendizaje. La reflexión sobre lo que aprendemos y lo que llevamos a cabo pretende hacer significativo el conjunto del proceso. La experiencia adquirirá pleno sentido si conseguimos tomar conciencia de lo que hacemos, de por qué lo hacemos, de lo que ha significado en cada momento, de cómo lo hemos vivido. En definitiva, si conseguimos

apropiarnos realmente de lo que hemos vivido.

Finalmente, el aprendizaje servicio es una pedagogía del éxito basada en el reconocimiento del profesorado y de las facultades a su alumnado que ha aprendido y ayudado. Al mismo tiempo, cada participante debe obtener un alto grado de íntima satisfacción con el trabajo realizado. El profesorado implicado en las actividades de aprendizaje servicio debe estar dispuesto a reconocer, agradecer y celebrar los resultados exitosos del proyecto, así como el esfuerzo de cada uno de los participantes y de lo que han llevado a cabo como grupo. Reforzar positivamente al alumnado es hacer que se sienta satisfecho de lo que ha hecho, y quien siente emociones positivas aprende mejor los comportamientos y los valores que las han provocado.

### *1.5. Dinamismos organizativos*

El aprendizaje servicio necesita casi siempre una fuerte colaboración entre instituciones: el *partenariado*. La apertura de las facultades a su entorno, la búsqueda de espacios de servicio y las tareas de conexión con las entidades sociales tienen como finalidad última conseguir la colaboración entre instituciones educativas y sociales para llevar a cabo proyectos de aprendizaje servicio<sup>23</sup>. Los centros universitarios difícilmente pueden acceder con garantías a espacios de servicio sin la ayuda de entidades sociales especializadas en la temática que pretende tratar la actividad de aprendizaje servicio. Por tanto, gran parte de las propuestas de aprendizaje servicio requieren la creación de lazos entre centros educativos y entidades sociales. Para conseguirlo es necesario que las universidades estén dispuestas a abrirse al entorno, a buscar vías de colaboración y a destinar cierta cantidad de energía para conseguirlo. Por otro lado, las entidades sociales deben ofrecer posibilidades de servicio realmente útiles a la comunidad. Cuando se produce una colaboración adecuada, la organización de la actividad se simplifica.

Conseguir que una propuesta como el aprendizaje servicio se extienda requiere por encima de cualquier otra condición que muchas personas se movilicen y destinen parte de su tiempo y de sus energías a *consolidar* este tipo de actividad. Sin una movilización de personas y grupos que actúan por convicción es muy difícil extender de manera significativa y sostenible este tipo de experiencia. Si el objetivo es movilizar por convicción, no es un buen sistema imponer el aprendizaje servicio por medios legales. Conviene conseguir reconocimiento y cobertura legal, pero no obligación indiscriminada. En cambio, para conseguir una movilización basada en la convicción es mejor trabajar en las siguientes direcciones: difundir la idea, proporcionar ejemplos, buscar recursos y crear redes.

## **2. Institucionalizar el aprendizaje servicio**

La institucionalización del aprendizaje servicio consideramos que es una cuestión esencial para conseguir pasar de un conjunto limitado de experiencias impulsadas por el profesorado a título individual, llevadas a cabo de manera tentativa y con pocas

posibilidades de arraigar, a un programa con un número amplio, sostenible y variado de experiencias de calidad, bien articuladas con entidades de la comunidad, en un marco y con un reconocimiento institucional que les aporte facilidades organizativas y continuidad. En definitiva, pasar a un programa institucionalizado que impulse la aparición de nuevas experiencias y las ubique en un lugar significativo de nuestras facultades.

La institucionalización debe provocar la aparición de nuevas propuestas vinculadas a las asignaturas y el prácticum, o bien dirigidas transversalmente a todos los grados, de manera que aumenten las opciones que tiene el alumnado de beneficiarse de las posibilidades formativas del aprendizaje servicio. Pero, además, la institucionalización y la multiplicación de propuestas del aprendizaje servicio debe basarse, por un lado, en la convicción del profesorado de que son una herramienta apropiada para mejorar su tarea docente y, por otro, en la convicción de la universidad de que otorgan personalidad a sus estudios y contribuyen a llevar a cabo una de las finalidades que le son propias: formar al alumnado al tiempo que ejercen la responsabilidad social; enseñar al tiempo que se sirve a la sociedad. Dicho de otro modo, la institucionalización del aprendizaje servicio no es únicamente aceptar que es una propuesta interesante, pero al mismo tiempo marginal en la vida de la universidad, sino reconocer que el aprendizaje servicio debe hallarse en el corazón de la institución, y debe estar porque contribuye de manera clara a vincular la función docente a los problemas, retos y necesidades que hoy plantea la sociedad para conseguir ser más justa, más libre y más sostenible. Para alcanzar una plena institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad es imprescindible trabajar por lo menos a dos niveles: como filosofía y como programa organizativo.

### *2.1. El aprendizaje servicio como filosofía*

El aprendizaje servicio no pasará de ser una curiosidad interesante hasta que se lo vincule a la misión de la universidad. Existe acuerdo a la hora de considerar que la universidad debe cumplir dos funciones fundamentales: la investigación y la docencia. Poco a poco, sin embargo, va abriéndose camino la idea de que la universidad tiene aún una tercera misión, una finalidad que busca impulsar la innovación, el emprendimiento y la responsabilidad social. Una misión que pone en primer plano la relación de la universidad con la sociedad que la cobija, que se preocupa por ver cómo la universidad aprende a escuchar las demandas de la sociedad y cómo contribuye desde ahora mismo a mejorarla. Se trata de caminar en dirección a la universidad atenta como siempre a la investigación y a la docencia, pero también comprometida a través de su acción diaria con la optimización de la sociedad. En cierto modo, se podría decir que se trata de conseguir que la investigación y la docencia, además de perseguir objetivos a largo plazo, se vinculen también de manera inmediata con el servicio a la comunidad. Y eso es precisamente lo que hace el aprendizaje servicio: vincular la docencia de calidad con el servicio a la comunidad. Es en este sentido que podemos decir que el aprendizaje servicio contribuye a conseguir las finalidades de la universidad y consideramos que lo

hace trabajando, como mínimo, en las direcciones que a continuación resumimos.

*El aprendizaje servicio como compromiso cívico.* Las actividades de aprendizaje servicio facilitan un aprendizaje de calidad, pero siempre enseñan a través de la realización de un servicio útil a la comunidad. Al tiempo que se aprende, se debe estar atento a hacer una contribución de ayuda a los demás y de servicio necesario y efectivo a la comunidad. Es por ello que decimos que el aprendizaje servicio impulsa la responsabilidad social de la universidad.

*El aprendizaje servicio como práctica de ciudadanía.* Además del reconocimiento de los derechos individuales y del acuerdo sobre un mínimo de normas comunes, la ciudadanía debe entenderse como la participación informada, responsable, activa y en colaboración orientada a llevar a cabo proyectos que no buscan exclusivamente el beneficio privado, sino el bien del conjunto de la sociedad. Entre el Estado y los individuos particulares se encuentra el espacio de aquello que es común; un espacio que reclama el compromiso cívico de cada ciudadano. Por tanto, la ciudadanía es un trabajo conjunto e inacabable para optimizar la vida y la convivencia. Esta manera de entender la ciudadanía debe aprenderse, y es aquí donde hallamos el papel de la universidad y del aprendizaje servicio.

*El aprendizaje servicio como expresión de valores.* La educación en valores debe construir un conjunto de pautas de acción que incluyen pensamientos, comportamientos y sentimientos, y que nos predisponen a actuar de acuerdo con los valores que los inspiran. Por otro lado, la adquisición de todo ello depende de la participación en prácticas pedagógicas que, en la medida que expresan y hacen vivir valores, enseñan a practicarlos. Es, pues, una educación en valores basada en vivencias y experiencias. Y en este punto nuevamente nos encontramos con el aprendizaje servicio, una actividad educativa que cristaliza valores en el curso de su proceso de desarrollo.

*El aprendizaje servicio como acción transformadora.* Uno de los mejores aprendizajes que puede ofrecer la universidad es la convicción de que las cosas se pueden cambiar, que no forman parte del curso natural de los acontecimientos, que podemos idear nuevas maneras de vivir, que podemos contribuir a mejorar el mundo. Necesitamos aprender que podemos desarrollar e implantar diferentes maneras de vivir y hacer las cosas, y que para conseguirlo necesitamos conocimiento, voluntad emprendedora y visión ética. La síntesis de estos tres componentes es un aprendizaje que la universidad debe intentar transmitir y que el aprendizaje servicio puede contribuir a implantar.

*El aprendizaje servicio como construcción de la identidad.* En cierto modo, la cristalización de muchas de las cosas que hemos comentado hasta este punto depende de la construcción de la identidad que los jóvenes hacen durante su paso por la universidad. Verse como un ciudadano comprometido con el bien común, que trabaja para reproducir algunos valores básicos para la convivencia, que sabe que la realidad puede ser diferente, es, en parte, el resultado de la experiencia y la reflexión que se esfuerza por ofrecer la universidad y que contribuye de algún modo a alcanzar el aprendizaje servicio.

## 2.2. *El aprendizaje servicio como programa*

La institucionalización del aprendizaje servicio requiere de manera inexcusable el acuerdo de un programa que dibuje un camino de desarrollo y dote a los participantes de algunos recursos organizativos imprescindibles. Además de formar parte de las finalidades de la universidad y de ser considerada una metodología pedagógica relevante, la institucionalización del aprendizaje servicio debe disponer, también, de un programa específico que lo impulse. Un programa de esta naturaleza debería partir de un trabajo previo destinado a detectar todas las experiencias que ya se están llevando a cabo y que, empleando el nombre de aprendizaje servicio o sin hacerlo, son buenos ejemplos de esta metodología. Asimismo, será necesario detectar otras experiencias que se asemejan a ejemplos completos de aprendizaje servicio, o les falta poco para serlo, y también detectar al profesorado especialmente dispuesto a iniciar una experiencia de esta naturaleza. Es decir, el primer paso de un programa de impulso del aprendizaje servicio es unir todas las fuerzas que de alguna forma están dispuesta a darle soporte. Al mismo tiempo, para institucionalizar el aprendizaje servicio es conveniente confeccionar un programa —un plan para implantarlo y hacerlo crecer— y movilizar un conjunto de recursos que deben facilitar y hacer sostenible su implantación. Finalmente, un programa para institucionalizar el aprendizaje servicio debe estar abierto a evaluaciones periódicas que permitan modificarlo y mejorarlo. Ningún proyecto de esta naturaleza puede quedar diseñado de manera definitiva ni al principio ni en ningún otro momento de su desarrollo. Los puntos que siguen pretenden recoger un conjunto de consideraciones y medidas para la creación de un programa de institucionalización del aprendizaje servicio en nuestros estudios.

*Principios para institucionalizar el aprendizaje servicio.* El principio básico que guía la institucionalización del aprendizaje servicio es la asunción de la responsabilidad social que tiene la universidad y el compromiso de rendimiento de cuentas a la sociedad. En segundo lugar, encontramos aquellos principios que deben permitir la implementación del programa a medio plazo. Nos referimos a la transversalidad, la calidad y la sostenibilidad. El programa no puede tomar un cariz institucional si no se consigue llegar a toda la comunidad, velando de manera continua por la calidad e incorporarlo en la cotidianidad de la institución, con el fin de que se convierta en un elemento más de nuestro día a día.

*Partenariado y comunidad educativa.* Para implementar el aprendizaje servicio se necesitan entidades donde poder llevar a cabo el servicio. No se trata solo de buscar y encontrar la entidad, sino de construir una relación basada en la confianza mutua y en la corresponsabilidad. Por tanto, la construcción de un partenariado basado en la reciprocidad, que es uno de los principios que guían la implantación de este tipo de programas, constituye también un elemento capital para conseguir unos resultados óptimos en las experiencias de aprendizaje servicio. Para un buen funcionamiento de la relación entre la universidad y las entidades sociales que nos ofrecen espacios de servicio, los convenidos de colaboración pueden ser un instrumento adecuado que permite formalizar la relación.

*Espacios donde incorporar el aprendizaje servicio.* Si entendemos el aprendizaje

servicio al mismo tiempo como una filosofía y una metodología pedagógica, el espacio para implementarlo no puede tener fronteras ni se le pueden poner límites. En todo caso, los límites provendrán de la capacidad de la facultad para poder dar la respuesta adecuada y de calidad siguiendo los principios antes mencionados. Consecuentemente, los espacios académicos van desde el grado hasta el doctorado, incluyendo los másteres. No existen unos requisitos mínimos ni máximos, sino que cada acción de aprendizaje servicio se adecua al nivel de la formación, según la madurez y el bagaje de cada estudiante. En este marco, podemos diferenciar tres espacios:

— Un espacio transversal a los grados, másteres y doctorados de la facultad, que es fruto del acuerdo de los responsables académicos y que se ofrece a todo el alumnado.

— El espacio de cualquier asignatura en la que un equipo docente, de forma conjunta o bien con una parte del profesorado, implementa el aprendizaje servicio como una metodología y una propuesta dentro de sus asignaturas, y que naturalmente se dirige a los alumnos que están matriculados. La decisión está en manos del profesorado y es individual.

— El espacio de las asignaturas de Prácticas Externas y de Trabajo de Final de Grado y de Final de Máster. Es decir, aquellos momentos curriculares que permiten una aplicación clara del aprendizaje servicio por su transversalidad y la integración de competencias profesionales que hacen los estudiantes.

*Creación de una oficina del aprendizaje servicio.* Un programa de esta naturaleza debe dotarse de una estructura organizativa por diferentes motivos, entre los cuales subrayamos: visibilizar el aprendizaje servicio en la universidad, aglutinar las diferentes experiencias, ofrecer un espacio físico referente para el alumnado y las entidades, favorecer la coordinación de las entidades y la gestión de los convenios y acuerdos, y organizar las tareas y toda la logística necesaria para garantizar la calidad del aprendizaje servicio. En síntesis, las funciones principales de una Oficina del Aprendizaje Servicio son gestionar los diferentes proyectos de los grados, másteres y doctorados, firmar los convenios con las entidades, establecer una red de entidades colaboradoras para llevar a cabo el servicio y ofrecer soporte a los docentes que utilicen la metodología del aprendizaje servicio en sus asignaturas.

*Plan para la difusión del aprendizaje servicio.* Nada de lo que podamos hacer para la institucionalización del aprendizaje servicio llegará muy lejos si no conseguimos comunicarlo a la comunidad implicada. En este sentido, es necesario diseñar un plan de difusión adecuado, usando tanto el soporte papel como el soporte electrónico. Pero, además, experiencias como esta toman su forma mediante las vivencias, los sentimientos y las emociones vividas por las personas implicadas; por tanto, llevar a cabo sesiones de presentación y de clausura de las actividades yendo directamente a las aulas universitarias aporta la voz de los protagonistas y permite a los estudiantes descubrir posibilidades diferentes de participación y aprendizaje universitario.

*Evaluación del programa.* Finalmente, el círculo de la institucionalización se cierra con una evaluación del programa que permita, en primer lugar, ver si los resultados son

los esperados y si se han cumplido los objetivos, y segundo, mejorar el programa y proponer nuevas alternativas.

*Participación en coordinaciones universitarias.* El proyecto de institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad no debería quedar como una experiencia aislada de un campus universitario, sino que resulta indispensable su proyección a la sociedad. En este sentido, una de las actuaciones posibles es participar de los proyectos de coordinación ya existentes de ámbito estatal e internacional. Promover este tipo de coordinaciones acostumbra a ser un importante refuerzo para el proyecto.

### **3. Evaluación de los proyectos de aprendizaje servicio**

Es reconocido que la evaluación representa un elemento clave en el desarrollo de cualquier proceso, programa o proyecto educativo. Evaluar supone obtener información, valorar y analizar los procesos y resultados y, finalmente, tomar decisiones para su optimización. En definitiva, la evaluación es una tarea imprescindible para mejorar la práctica educativa, ya que permite trazar un plan, priorizar tareas y revisar el papel de cada participante.

La necesidad de evaluar los proyectos educativos no resta complejidad a este proceso. Una primera cuestión a definir en un proceso de evaluación es qué se va a evaluar. En el caso de los proyectos de aprendizaje servicio, son múltiples los aspectos susceptibles de ser evaluados, entre los que destacan el impacto y la calidad de las experiencias. Además, no existe una única vía para evaluar un proyecto, sino que su sentido vendrá definido según cuál sea el momento (inicial, formativo o sumativo), la posición institucional (externa o interna), la relación por parte del evaluador con el objeto evaluado (distante, participativa, cooperativa, capacitadora o empoderadora), el objetivo de evaluación (necesidades, diseño o producto), el diseño metodológico de la misma (desde las propuestas experimentales hasta las de carácter cualitativo), o los instrumentos utilizados (cuestionarios, observaciones, entrevistas, grupos de discusión, vídeos o fotografías). Todo ello hace de la evaluación uno de los temas más complejos pero también más imprescindibles y con mayor campo por recorrer en el estudio de los proyectos de aprendizaje servicio.

Ya en relación a la calidad de los proyectos, los instrumentos se han desarrollado fundamentalmente en el contexto de la administración o de las propias instituciones que, incluyendo el aprendizaje servicio en su proyecto institucional, necesitan contar con este tipo de herramientas para valorar y orientar sus propuestas. El primero es el caso, por ejemplo, del Departamento de Educación de California<sup>24</sup> o los criterios de valoración del Programa «Educación Solidaria» del Ministerio de Educación de la República Argentina<sup>25</sup>. En el segundo caso, encontramos instrumentos fundamentalmente en el ámbito universitario, como la rúbrica sobre desarrollo ético de los proyectos del TEC de Monterrey<sup>26</sup> o la Pontificia Universidad Católica de Chile<sup>27</sup>. En nuestro contexto cabe destacar la aportación de Campo<sup>28</sup>.

Es en este marco en el que nace la voluntad de elaborar una rúbrica que sirva para la autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio en su conjunto, en cualquier ámbito y etapa. La rúbrica es un recurso para una evaluación integral y formativa de procesos complejos, una herramienta de análisis, valoración y/o evaluación de una tarea o proyecto que se estructura en base a un conjunto de criterios específicos secuenciados. Su valor radica en que los criterios de las propuestas educativas se establezcan de forma clara y precisa. Por ello, resulta imprescindible que durante el diseño de la rúbrica se haga un esfuerzo por especificar con criterios hacia dónde se quiere ir y se pueda documentar el proceso. Esta es precisamente la tarea realizada y que se expone en el siguiente apartado.

La aplicación de la rúbrica por parte de los profesionales de los centros y/o entidades implicadas en una experiencia permite obtener una imagen más precisa del proyecto que están impulsando. El material obtenido facilita un efecto de espejo o radiografía que puede ser un buen punto de partida para iniciar un proceso de evaluación interna, optimización e innovación de los proyectos de aprendizaje servicio.

		I	II	III	IV
BÁSICOS	Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	<i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad
	Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores
	Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política

		I	II	III	IV
BÁSICOS	<i>Aprendizaje</i>	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículo o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículo o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad
	<i>Participación</i>	<i>Cerrada.</i> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial	<i>Delimitada.</i> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso	<i>Compartida.</i> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	<i>Liderada.</i> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes
PEDAGÓGICOS	<i>Trabajo en grupo</i>	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	<i>Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria

		I	II	III	IV
PEDAGÓGICOS	<i>Reflexión</i>	<i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia	<i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa solo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	<i>Productiva.</i> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad
	<i>Reconocimiento</i>	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	<i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico
	<i>Evaluación</i>	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial

		I	II	III	IV
ORGANIZATIVOS	<i>Partenariado</i>	<i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones —una educativa y otra social— acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso
	<i>Consolidación centros</i>	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículo de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad
	<i>Consolidación entidades</i>	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación

#### 4. Síntesis y futuro

Hasta aquí hemos intentado explicar por qué estamos convencidos de que hoy las facultades en las que trabajamos, además de mejorar en los ámbitos de la investigación y la docencia, deben comprometerse de forma clara e inmediata a actuar sobre los problemas que nos interpelan más directamente, por motivo de las especializaciones educativa, docente y social que nos son propias.

Hemos empezado presentando el aprendizaje servicio como una metodología idónea para conseguir, en el ámbito de la docencia, la implicación del alumnado y el profesorado en el esfuerzo por superar algunos de los retos que hoy se plantea nuestro entorno educativo y social. A continuación, y dado que el interés que nos mueve es ayudar a multiplicar y consolidar las experiencias de aprendizaje servicio hasta que se conviertan en un rasgo significativo del perfil de nuestros estudios, hemos recopilado una serie de consideraciones y medidas para conseguir una completa institucionalización del aprendizaje servicio. En este sentido, hemos indicado que el aprendizaje servicio debe vincularse a la filosofía de la universidad, debe arraigar como una metodología docente del profesorado y debe convertirse en un programa bien organizado. Únicamente así alcanzará una plena institucionalización.

Así pues, queda claro que el objetivo último de nuestro trabajo es impulsar la metodología del aprendizaje servicio en las facultades en las que impartimos docencia, porque consideramos que es un camino excelente para ejercer el compromiso de la universidad con la sociedad y porque es también un buen camino para formar buenos ciudadanos y buenos profesionales. Al fin y al cabo, se trata de contribuir con una pieza más —en este caso, el aprendizaje servicio— a una labor colectiva para incrementar la calidad de nuestras facultades, una labor que pueda merecer el reconocimiento de la sociedad. En este sentido, nos gustaría que el aprendizaje servicio se viviera como una innovación conjunta del profesorado que nos ha de ayudar a destacar como instituciones universitarias encargadas de labores educativas, docentes y sociales.

#### Referencias bibliográficas

- Campo, L. (2014), *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita), Departamento de Teoría e Historia, Universidad de Barcelona.
- Carbonell, J. y Carrillo, I. (2007), *Formación y cooperación*, Barcelona, Octaedro.
- Casas-Cordero, M. (2009), *Rúbrica para la calidad del servicio*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. y Corngold, J. (2007), *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1989), *¿Cómo pensamos?*, Barcelona, Paidós.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999), *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013), «Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios», *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010), *El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica*, en REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado) 13 (4), págs. 69-77.
- Fuertes, M. T. (2014), *El ApS en el prácticum de la formación inicial del profesorado*, Madrid, Publicia.

Furco, A. (2002), *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* [versión electrónica], Berkeley, Service-Learning Research & Development Center University of California. Recuperado el 17 de enero de 2015 de <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>.

— (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional Educación Solidaria (eds.), *Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, 19-26, Buenos Aires, MECYT.

— (2011), «El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial», *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.

Guezuraga, M. (2014), *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (Tesis doctoral inédita), Departamento de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.

Jackson, W., Winecoff, H. L. y Hiott, B. C. (2004), *Connecting Communities Through Service Learning*, South Carolina, Department of Education.

Jacoby, B. (2003) (comp.), *Building Partnership for Service-Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

Keen, C. y Hall, K. (2008), «Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs», *The Journal of Higher Education*, 80 (1), 59-79.

Leventhal, S. (2009), *Reporte de rúbrica ética y ciudadana* [versión electrónica], Monterrey, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, QEP-Quality Enhancement Plan. Recuperado el 17 de enero de 2015 de [http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/eyc/rubricas/rubricas\\_2009.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/eyc/rubricas/rubricas_2009.pdf).

Madrid, A. (2008), *El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario*, en M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB, págs. 93-112.

Martín, X. (2006), *Investigar y aprender*, Barcelona, Horsori.

Martínez, M. (2008), *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*, en M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB, págs. 11-26.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008), *Medición y evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.

Mulvihill, N., Hart, A., Northmore, S., Wolff, D. y Pratt, J. (2011), *Models of partnership working in the community-community engagement* [versión electrónica], BRIGHTON, South East Communities Dissemination Paper.

Puig, J. M. (2009), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó.

Rial, S. (2010), «Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal», *Revista Tzhoecoén*, 5, 44-62.

Robinson, J. S. y Torres, R. M. (2007), «A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity?», *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.

Tapia, M. N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

[11](#) Profesores y profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

[12](#) A. Colby, E. Beaumont, T. Ehrlich y J. Corngold, *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.

[13](#) M. Martínez, «Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos», en M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2008, págs. 11-26.

[14](#) A. Madrid, «El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario», en M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2008, págs. 93-112.

[15](#) Véanse <http://projecterossinyol.udg.edu/origens.html> y <http://rossinyol2010.wordpress.com/>.

[16](#) J. Carbonell e I. Carrillo, *Formación y cooperación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

[17](#) Véase <http://www.apqua.org/>.

- [18](http://www.uab.cat/fas) Véase <http://www.uab.cat/fas>.
- [19](http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html) Campus Compact National Center for Community Colleges. <http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html>.
- [20](http://www.learnandserve.org/about/service_learning.html) National and Community Service. [http://www.learnandserve.org/about/service\\_learning.html](http://www.learnandserve.org/about/service_learning.html).
- [21](http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02) Centro promotor de Aprendizaje Servicio. <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>.
- [22](#) J. Eyler y D. E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, págs. 3-12.
- [23](#) B. Jacoby (2003) (comp.), *Building Partnership for Service-Learning*, San Francisco, Jossey-Bass. W. Jackson, H. L. Winecoff y B. C. Hiott, (2004), *Connecting Communities Through Service Learning*, South Carolina Department of Education.
- [24](http://www.cde.ca.gov/ci/cr/sl/) Puede consultarse el programa en [<http://www.cde.ca.gov/ci/cr/sl/>].
- [25](#) S. Rial (2010), «Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal», *Revista Tzhoecoen*, 5, 44-62.
- [26](#) Conocida como *Rúbrica ética y ciudadana* del Plan de mejoramiento de la calidad del aprendizaje del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2009).
- [27](#) M. Casas-Cordero (2009), *Rúbrica para la calidad del servicio*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- [28](#) L. Campo (2014), *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita), Departamento de Teoría e Historia, Universidad de Barcelona.

# Democratising Knowledge through Civic Engagement. The Case of National University of Ireland, Galway

Lorraine McIlrath

*National University of Ireland, Galway*

As an academic I am proud of this University's [NUI Galway] announcement today that it stands ready to play its part in sustaining and regenerating community ... It does so because, in doing so, it fulfils the original mission of any university worthy of the title — namely to pursue knowledge for its own sake and to harness that knowledge in the name of humanity. I call this the 'democratization of knowledge'.

This University [NUI Galway] has always had very strong research and other ties with the community... In pioneering the democratization of knowledge we aim to play our part as a corporate citizen in the regeneration of community. We owe this to the community from which we spring. It may well be that we are also re-situating our University life within the democratic life of the nation.

To me, this represents the University at its best. And it is now more important than ever as a shrinking economy exposes a vacuum in our social fabric and accentuates the need to regenerate community (Quinn, 2009, 40, 47).

## Introduction

Over the last two decades there has been growing concerns about the contemporary university with an explosion of texts calling for intentional reflection and change. Some of the seminal dystopian texts include; *The University in Ruins* (Readings, 1997), *University in Chains* (Giroux, 2007), *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis* (Côté and Allahar, 2007), and *Excellence without a Soul: How a Great University Forgot Education* (Lewis, 2006)<sup>29</sup>, to mention a few, explore the incestuous connections between nation state and university, the negative consequences of neo-liberalism and the corporatisation, or even militarisation of the university, and the need for social, civic and human values to *re*-permeate the academy as the antidote to all ills. In addition, there is a parallel scholarly movement towards texts that are reflective accounts from former esteemed leaders of universities that focus on the past with a view towards the future. Some of these more utopian treatise include; *The Question of Conscience – Higher Education and Personal Responsibility* (Watson, 2014), *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Bok, 2009), and Boyer's seminal and highly regarded *Scholarship Reconsidered – Priorities of the Professoriate* (1996). The messages from both strands collide and dovetail with key concerns on concepts that end in «ments», «isms» and «tions» — massification, marketization, clientism, internationalisation, consumerism, grade inflation, industrialism, fiscal recession, corporatisation, competition, measurement, recruitment, militarisation, bureaucratisation, privatisation, globalisation, and so forth.

It would be fair to articulate that higher education stands at a crossroads, in terms of mission, purpose, orientation, position (locally and globally), and contribution to either

an economic (marketplace) or social (community building) dimension, or indeed a blend of both. Watson reminds not to be overly pessimistic as universities have, for centuries, «helped to make the world a better place», (2014, 108) have played a «critical role within civil society» and he calls for a contemporary «'soft' citizenship» (2014, 58) to underpin the university that allows for «progressive engagement with wicked or intractable problems» with an understanding that «knowledge can inform responsible action» (2014, 59).

It was with Watson's understanding that the National University of Ireland, Galway (NUI Galway) launched a major project called the Community Knowledge Initiative (CKI) in 2001. Heralded by Quinn, Professor of Disability Law and Policy at NUI Galway, at the time as an attempt to democratise university knowledge during an era in Ireland when the Celtic Tiger (Ireland's fiscal boom) was at its height that brought many welcomed rewards but had some negative ramifications including what he deemed, and many others, a «social deficit» as a result of «recent economic change» (2009, p. 42). Quinn foresaw a fundamental role for the University at the formal CKI launch echoing Watson's words, when he articulated

universities are naturally drawn to the world mainly because their knowledge comes from the world and it belongs to the world. Indeed knowledge is power — especially the power to change the world. To be more exact, knowledge provides the wherewithal to solve pressing problems and to move public policy forward (2009, p. 45).

Funded by the Atlantic Philanthropies, the CKI at NUI Galway has had a fundamental impact on the university's mission and practice over the last decade. This chapter will describe the rationale, proposal, practice and reflections on strategically institutionalising the CKI at the NUI Galway during a decade of activity. The chapter will address what Furco and Holland call «the institutionalization of service-learning in higher education» (2004, 23) and their institutionalization framework will be adopted and re-configured within this chapter as a scaffold from which to reflect practice from 2004 onwards. The chapter is structured around the following six themes stemming from their adapted rubric. These themes include; Mission and philosophy; Faculty support for and involvement in service-learning; Institutional support for service learning; Student Support and involvement in service-learning; Community participation and partnership; and, National Debate, Policy and Support.

### **Furco and Holland's Institutionalization Framework**

Firstly, let us commence with an overview of Furco and Holland's framework entitled «Dimension of Service-Learning Institutionalization» (2004) as it had a profound impact on the strategic and applied direction of the CKI at NUI Galway. I can recall during the first month of my appointment as Coordinator of the CKI and Academic Staff Developer (Service Learning), reading «Public Work and Academy — An Academic Administrator's Guide to Civic Engagement and Service-Learning» edited by Langseth and Plater (2004). Without doubt this book afforded me a professional epiphany. Furco

and Holland's framework was to become a blueprint or roadmap in terms of allowing for an embedding of the CKI across all activities of the university, and what they call «an integrated strategy» (2004, 25) rather than as a stand-alone programme. Within their chapter, the potential pitfalls and strategic direction forward in terms of successfully embedding a culture and practice of civic engagement across the university are highlighted. The framework developed and described a multi faceted set of five dimensions and engaged a number of components therein.

Over time I was to adapt and add a sixth dimension to this framework, entitled National Debate, Policy and Support. This sixth dimension frames a national conversation and commitment among all institutions of higher education in Ireland to emerge on the civic purpose of higher education nationally, the enactment and development of higher education policy, the allocation of resources and the establishment of a national network that provide an infrastructure from which to share knowledge and articulate the importance of the work. Adapting the work of Furco and Holland, what has emerged for me and my work in Ireland, on reflection, is an augmented and culturally appropriate Irish framework as detailed in Table 1. Each dimension and underpinning component will be assessed through this chapter and discussed in light of some practices adopted by the CKI to ensure that civic and community engagement were mainstreamed by NUI Galway and became a national priority. It is not possible given the confines of this chapter to be fully exhaustive in terms of practices and strategies adopted but will offer many successful examples.

TABLE 1.—Civic Engagement Institutionalisation at NUI Galway Framework  
(Adapted from Furco and Holland, 2004, 31)

DIMENSION	COMPONENTS
1. University Mission and philosophy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strong rationale, understanding &amp; definition</li> <li>• Strategic Planning</li> <li>• Alignment with Institutional Mission &amp; Educational Reform Efforts</li> </ul>
2. Academic Support for and Involvement in civic engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Academic Awareness</li> <li>• Academic Involvement and Support</li> <li>• Academic Leadership</li> <li>• Academic Incentives and Rewards</li> </ul>
3. Student Support for and Involvement in civic engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student Awareness</li> <li>• Student Opportunities</li> <li>• Student Leadership</li> <li>• Student Incentives and Rewards</li> </ul>
4. Community Participation and Partnerships	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Community Partner Awareness</li> <li>• Mutual Understanding</li> <li>• Community Agency Leadership and Voice</li> </ul>
5. Institutional Support for Service-Learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinating Unit &amp; Staffing</li> <li>• Enactment and Policy development</li> <li>• Board Involvement</li> <li>• Funding and resources</li> <li>• Quality Assurance, Evaluation and Assessment</li> </ul>
6. National Debate, Policy and Support	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-institutional Debate and Development</li> <li>• Collective Support and Networking</li> <li>• Resources and Funding</li> <li>• Enactment and Policy development</li> <li>• Analysis and Mapping</li> </ul>

### **Dimension 1. University Mission and Philosophy**

The Community Knowledge Initiative (CKI) was launched as a major initiative by the President of National University of Ireland, Galway, Dr. Iognáid Ó Muirheartaigh, in June 2001. NUI Galway obtained funding in the region of €1.6m from the Atlantic Philanthropies, the American Ireland fund and other philanthropic sources. The funding awarded to NUI Galway was prestigious given the funding sources and given importance strategically.

*Strong rationale, understanding & definition* — The Community Knowledge Initiative's (CKI) was conceived at a particular moment in time at NUIG Galway. This project, the first of its kind within the context of Ireland, aimed to promote greater civic

engagement at the levels of students, staff, courses, programmes and the institution as a whole. It aimed not only to strengthen existing links with the local, national and international communities, but also to foster an ethos of civic spirit, active citizenship and social responsibility.

*Strong rationale, understanding & definition* — The Celtic Tiger was raging and there was a perception that student orientation in terms of their future lifecourse was on the material rather than social and civic. In other words, there was a perception that students were becoming motivated by material acquisitions (big home, nice car etc.) with little or no emphasis on their individual or collective roles as active and engaged citizens. Also, BEBO<sup>30</sup> (Blog Early, Blog Often) was launched in 2005 as an international social networking site and was reported to have over a million Irish users in the mid 2000's. Without doubt NUI Galway had concerns about student drift from public spaces to private interfaces with communication and interaction reduced to digital interaction. There was a desire by the University to increase the level and number of social interfaces between students and the wider community and society. The inception and formation of the CKI was seen as a mechanism to counter-act and increase new social networks to the student population including interactions with the local and national community. In addition, over a ten-year period the University enrolment figures grew from 5,000 to 17,000 students as part of a government focused policy to increase levels of participation within higher education in Ireland enabling the 'knowledge economy', which brought into force a huge capital project to which to house, teach and provide research space for students. The CKI was yet again seen as another mechanism to allow for more human interaction in a time where massification was on the increase and perhaps staff to student ratios was markedly different than what existed in the past. As documented by the CKI original proposal, this project was viewed as «integral to the University's strategic mission and involved a fundamental examination of the role of the University in the social fabric» (NUI Galway, 2001, p 3)

*Strategic Planning and Alignment with Institutional Mission & Educational Reform Efforts* — As outlined in the original project proposal, the CKI aimed to firstly, place communities at the centre of debate and; to educate students for civic engagement. These aims were to be realised through four pillars namely; Research, Student Volunteering, Service Learning and Knowledge Sharing.

These pillars underpinned the concept of knowledge democratisation and the goals included:

— *Research Goal*: To become an internationally recognised centre for applied research on community regeneration, knowledge and interactions with learning institutions, whilst also promoting research into the areas of student volunteering and service learning.

— *Student Volunteering Goal*: To become a role model in promoting the development of civic and leadership skills in students.

— *Service Learning Goal* — To become recognised as a pioneering institution in the

implementation of service learning programmes across all faculties.

— *Knowledge Sharing Goal* — To promote the growing and sharing of the University's knowledge resource for the betterment of academic staff, employees, students and the wider community.

NUI Galway has gone far towards mainstreaming the CKI pillars and realising the goals originally outlined. The CKI pillars and goals were reflected as a core priority by NUI Galway's Academic and Strategic Plans 2003-2008, and again from 2009-2015 which laid out aims and objectives of the CKI and its inter-relationships with other organisations and structures, and the mainstreaming of pedagogical activities related to the CKI, service learning and social responsibility. The CKI continues to align with the overall mission of the university and on-going strategy though the most recent 2015-2020 plan. This plan makes reference to the prevailing ethos and practice of civic engagement and is laced with language that directly relates to the CKI and aligns with the key pillars. It describes the CKI as «pioneering new forms of community-university partnership» and giving students «practical applications to their learning, boosting civic engagement and supporting local organisations to a value of at least €1 million in work hours annually». The plan goes on to stress this ongoing commitment: «We must remain proactive in collaborating with external community partners for our mutual benefit» (2015, 44). In addition, the plan identifies NUI Galway as a «civic university» playing a «leading role in the intellectual, economic, social, sporting and cultural development of our city, region and nation» (2015, 13) and «committed to being open and responsive to the citizens of Galway, Ireland, and the world» (2015, 17). It describes its aim as empowering «students to shape their own futures, by ensuring that they are academically well developed and prepared for life, work and citizenship» (2015, 36).

THE CKI was based at the University's Centre for Excellence in Learning (CELT) and Teaching between 2004 and 2014<sup>31</sup> where great synergy and innovation was enabled as CELT spans all aspects of the professional development of academic staff, teaching and learning policy, the use of technologies to support learning, teaching quality issues and higher education research. CELT was and continues to be well regarded within the University and viewed as an innovative space in which to improve all aspects of teaching and learning.

## **Dimension 2. Academic Support for and Involvement in civic engagement**

It is the view of NUI Galway that significant headway has been made towards supporting, involving and engaging academic staff in civic engagement activities and in particular in the area of embedding service learning as a mainstream pedagogical approach. Through the service learning pillar NUI Galway sought to reinvigorate the civic mission of higher education and instil in students a sense of social responsibility and civic awareness through the development of teaching and learning opportunities. As detailed in the literature, service learning is a pedagogical approach that enables students to learn and explore issues vital to society, inside and outside the classroom, namely

Watson's wicked problem (2014). Students learn from engaging with communities by active participation. Academic staff guide students through this process by structured reflection and the integration of theory and practice. Communities involved in service learning can be charities, non-governmental organisations, statutory bodies, community associations or any organisation with a focus on social responsibility. Student attain academic credit for course work undertaken through service learning and community partners are in a position to apply this work within their given context or community. In some instances the work undertaken by student can be research orientated, can be the provision of a service or the development of a product. At NUI Galway a multifaceted approach was adopted that involved the components of: Academic Awareness; Academic Involvement and Support; Academic Leadership; and Academic Incentives and Rewards. A number of crucial strategies have enabled the full involvement of over 200 academic (about 25% of the academic staff body) staff in the design and delivery of service learning to 1600 student each year at NUI Galway.

*Academic Awareness; Academic Involvement and Support; Academic Leadership; and, Academic Incentives and Rewards* — Firstly, at the outset a full-time Academic Staff Developer in Service Learning was employed and has played a crucial role in supporting and nurturing pilot service learning modules, providing training opportunities, developing and disseminating resources and materials and guiding strategic planning in this area. A small CKI grants scheme was established in 2004, and provided seed funding to academic staff to develop and underpin service learning opportunities. Academic staff at NUI Galway who wished to consider exploring the pedagogy of service learning in their subject areas were encouraged to apply for seed funding which may have helped develop and sustain curricular opportunities. This has been a very successful venture and has allowed for the development of over 40 service learning modules. The 'CKI Service Learning Pilot Group' was established in 2004 to provide support to academic staff involved in service learning. The groups met and shared experiences and expertise on a bi-monthly basis over lunchtime. Issues pertinent to service learning were interrogated and discussed with ways forward developed, such as assessment, ethical university-community partnerships, development of learning agreements and outcomes, and operational issues such as public liability insurance and police vetting for work with vulnerable populations, to mention a few. The pilot group has gone far to aid the successful implementation of service learning and develop a supportive critical friendship group.

These informal knowledge sharing opportunities were to be developed later into a formal learning opportunity for academic staff when in 2009 a Civic Engagement 10 ECTS module was piloted and then formally offered each academic year within Postgraduate Diploma in Academic Practice. This diploma leading to a MA qualification is offered to academic at NUI Galway and across the sector nationally. To date over 80 participants have undertaken the module and been awarded credit. The overall aim of this module is to enhance participants' awareness and generate deeper understanding of civic engagement, higher education and community engagement. The module

assignment options have been designed deliberately with an action or change underpinning to enable new practices, and include: development of a service learning module and syllabus; active community engagement and reflection; academic essay that explores a facet of civic engagement within higher education or a research proposal that adopts community based research processes and characteristics.

Also since 2004, the James Hardiman Library at NUI Galway, through the CKI, has purchased a significant number of service learning books, journals and other resources to enable the scholarship of service learning. To this end the University library now hosts the largest civic engagement within higher education collection of resources on the island and perhaps in Europe. As a result a large number of NUI Galway students and academic staff have begun to undertake formal academic research in this area. A scholarly, research-oriented approach to civic engagement has been adopted, with members of the NUI Galway community writing chapters in books, articles for journals and presenting at numerous appropriate conferences. Many of these scholarly activities have involved partnerships with community.

### **Dimension 3. Student Support for and Involvement in civic engagement**

*Student Awareness, Student Opportunities, Student Leadership and Student Incentives and Rewards* — Students by their nature are a transient population and at the outset multiple strategies were adopted to ensure that both the student support and academic sides of the University were engaged fully so that civic engagement activities could be embedded institutionally. In terms of student awareness, annually a public relations campaign is adopted whereby stories and adverts relating to civic engagement activities are articulated on campus through the student newspaper and radio station. Externally the Press Office on campus alerts the wider media to the existences of civic engagement student activities and work undertaken in the community context. Student are made aware of the extent of opportunities to volunteer with training and information sharing events held throughout the year including the Volunteer Fair that will be documented in the next section Dimension 4. In addition the CKI website acts as a knowledge sharing hub that host an online student volunteering opportunities database.

Service learning was adopted within the curriculum offering mandatory or optional opportunities to connect learning to community. Given that these 40 modules are embedded within degree programme there are ample opportunities for student to be involved in and be supported through this engagement by academic staff, peers and the wider community. In terms of volunteering, it was decided at the outset that students should be recognised for their commitment to the NUI Galway community through the harnessing and acknowledgement of their leadership and community. To this end student efforts through clubs, societies, student newspaper and radio are all recognised as vibrant volunteering efforts though the CKI's volunteer pathway called the ALIVE Programme. In addition, bespoke volunteer opportunities off campus in community were designed for off campus volunteering in partnership with community.

The ALIVE programme is supported by a full time member of staff who is central to the successful delivery of the programme but each year ALIVE interns work alongside the programme and offer peer-to-peer advice and support to the student volunteers. Other leadership opportunities exist whereby a student leads on a homework club and through his/her networks gathers peers to offer pro bono support to local children in a variety of homework club settings. Resources to support students such as the ALIVE student volunteer guides have been co-produced in partnership with students ensuring that the information provided resonates with the student population. A number of policies and procedures detailed in Section 5 ensure that barriers to engagement are removed such as clear guidelines relating to police vetting, child protection provision and public liability insurance. Regular training activities are offered to students on issues such as training for international engagement, volunteering with children and vulnerable adults, first aid and sign language to mention a few.

NUI Galway students have been successful in attaining local, national and international awards for their work in community. The CKI team each year will ensure that students are nominated for awards and in some instances students are nominated by their community partners or academic staff. The President of the University recognises the impact of student volunteering through the Presidential Award, namely the ALIVE Certificate and a prestigious volunteer graduation day is held in the spring each year to celebrate the volunteer work of up to 1000 students. Meanwhile many of the service learning modules will host end of term poster exhibitions and conferences that highlight the work undertaken through curricular-based efforts.

#### **Dimension 4. Community Participation and Partnerships**

Research undertaken on community perceptions (based in the West of Ireland) of the role of the university in 2012, indicated a very positive perception from over 60 community partners. Over 90% of those surveyed indicated that students impact positively on the organisation, are an essential resource to the community partner, demonstrate a high level of respect for service users, and make an important contribution to the organisation (Healy, Rowan and McIlrath, 2014). In 2007, a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis was undertaken by the CKI with community partners to prepare for the University Quality Review and to help ascertain what, if any, impact the CKI was having within the wider community. At the time, the community partners all agreed that CKI has opened up a new forum for them to raise public awareness of their organisation or issue while highlighting new and innovative approaches for recruiting new volunteers. The University students added a welcome, youthful, invaluable and much appreciated injection of life to organisations. It was also acknowledged by them that the CKI provided the opportunity to develop more rounded, balanced graduates rather than just an 'academic' graduate (CKI Self Assessment Report, 2008). More recently, qualitative research undertaken by McIlrath (2012) with twelve partners indicated the following: community see themselves as partners with the

university; community were able to define distinctions between service learning and volunteering; service learning does respond and work on community need; that they see their role as an additional educator to students offering contextual knowledge and encouraged student reflection at times; however there was a feeling that partnership was burdensome if students were ill prepared for the engagement.

*Community Partner Awareness, Mutual Understanding, Community Agency Leadership and Voice* — Much work was undertaken in the early year of the CKI with community to broker solid and mutual reciprocal partnerships. At the time of embedding the CKI, many in the wider community had a negative stereotype of university students, which in part can be attributed to the media portrayal of students in Ireland, which tend to be somewhat negative in orientation. However, in 2016 we can boast of strong and sustained partnerships. A number of strategies were adopted to allow for partnership between the University and wider community. A most meaningful strategy was site visits by the CKI team to local communities to learn about their work, context and issues facing them. Building on that communities were invited to submit bespoke volunteer opportunities for students while being cognisant of term time limitations in terms of student availability and their transient nature. These opportunities were fed into an online matchmaking database that had prominent access for students to register and sign up to volunteer. Emails were generated by this system and sent to community for immediate student contact and training to prepare for the experience. Aligned with this was the hosting of a bi-annual Volunteering Fair showcasing the work of over 80 communities organisational and attended by over 2000 students. The volunteer fairs are held in September and January each year.

Parallel to this, community were made aware of service learning and were encouraged to complete the *CKI Service Learning Needs Analysis* template that allowed them to map community needs against the disciplinary areas within the university. From this community submitted needs related to marketing, law, IT occupational therapy and so forth. These needs were then articulated to academic staff that were then invited to meet the community member, discuss possible interactions and develop a service learning partnership where possible. This system has allowed for initial contacts to emerge into solid and sustainable relationships over time. In fact, the need for an annual needs analysis to be undertaken is now unnecessary, as partnership now exist. In addition, partners came, and continue to come, to campus to celebrate the achievement of student work, and in some instance they will assess student course work, give guest lectures and seminars, and help design the curriculum or sit on course committees.

Leadership opportunities have also being adopted and the ‘Conversation with Community’ Seminar series is of particular note as community were invited to give seminars on their work and ideas in terms of partnership with the NUI Galway community invited to attend and where possible develop appropriate partnerships. As previously mentioned, in some instances community partners will present with academic colleagues at conferences and write scholarly work with them. The CKI website situates the centrality of community at NUI Galway in that the home page hosts micro sites of

each partner and information on their work is directly accessible through the site. Through the knowledge sharing pillar of the CKI, all community partners are invited to participate in all CKI and other university seminars, enable knowledge sharing at these events and at times build capacity in certain areas such as research and research methods. We through the CKI try to be as responsive and as an applied as possible in the democratisation of knowledge.

## **Dimension 5. Institutional Support for Service-Learning**

*Board Involvement* — Initially the CKI was overseen and guided by two boards that included the CKI Board, and the CKI Advisory Board. The CKI Board was established in January 2004, chaired by the President of NUI, Galway and included the Deputy President and Registrar, Deans, senior management and external community representatives. The purpose of the board was to make strategic decisions and ensure that the overall project goals were met. This board was to be a key and fundamental resource in articulating the work of the CKI and embedding both the aims and pillars across the university ensuring involvement and ownership at the highest level. The CKI International Advisory Group was established in 2005 and the members of the group were to take a lead role in overseeing on-going project evaluation and the development of CKI strategy. The groups' members were seen to be high profile and their experience transcended diverse professional fields from civic education to community development, from North America, Southern Africa and Europe.

*Funding and Resources, Coordinating Unit and Staffing* — As previously mentioned, the CKI was for a decade situated in the Centre for Excellence in Learning and Teaching (CELT). CELT is independent of Colleges and School, and falls under the responsibility of the Deputy President and Registrar, therefore aiding its recognition as an independent, non-partisan and as a university-wide resource. Within the institution, links have been forged between the various departments, researchers and administrative units that may previously have had limited community interchange. However, in 2014 the CKI was re-positioned in a new applied social science research building and institute for Institute for Lifecourse and Society (ILAS) with funding provided for the building as a last legacy to NUI Galway from the Atlantic Philanthropies. The Institute for Lifecourse and Society (ILAS) is viewed as a pioneering research institute for the applied social sciences and as a flagship of the university. The Institute brings together existing work in relation to targeted populations, such as older persons, children and families, and persons with disabilities into one domain of research, teaching, policy development and engagement activities.

All centres within ILAS work in partnership with community and society and the institute is dedicated to supporting applied research that informs policy development and practice to make a positive difference to people's lives. This new CKI home allows for deeper synergy between other unit that have linkages to a common set of community partners and in a sense allows us to join up the dots. The building has been built for both

the University and wider community and many university-community partnership events are hosted therein.

*Quality Assurance, Evaluation and Assessment* — Evaluation has been central to the CKI and multiple levels of continuous evaluation and reflective practice have underpinned its work over the last decade. These have included:

- Routine monitoring of all individual activities, such as volunteering, community seminars, civic engagement module, and service learning using a variety of questionnaires, interviews and independent evaluation reports commissioned from an independent consultant.

- Measuring progress against a number of benchmark statements as outlined in the Implementation Plan 2004-2007 and annual Action Plans.

- Overview and strategic review by the International Advisory Group.

- Annual Narrative Report submissions and Action Plan setting to the Atlantic Philanthropies for review.

- Working with the University's Quality Office to be reviewed following the Quality Review process that allowed for CKI to become permanent and core funded by the university in 2008.

*Enactment and Policy development* — The CKI has made great developments in terms of institutionalising civic engagement through policy development and enactment at NUI Galway. The following represents a number of strategic policy developments that place our work at the core of the university.

*NUI Galway Strategic Plans* — As previously mentioned the last three NUI Galway strategic plans centralises the importance of civic engagement, volunteering, service learning, research and engagement with communities as hallmarks of the university experience and practice.

*Teaching, Learning and Assessment Strategy* — The NUI Galway «Teaching, Learning and Assessment Strategy» was designed to achieve the highest standard of educational resources for access to knowledge, development of critical thinking, and methods that ensure the success of civic engagement as major feature of this strategy. Through this strategy each College has nominated a member of academic staff with responsibility for Civic Engagement & Service Learning. Their responsibilities include 'championing' the civic engagement agenda within their broad cognate areas, supporting colleagues in the implementation of relevant programmes and activities and act as a point of contact for the College on these issues.

*IRIS (Institutional Research Information System)* — NUI Galway launched the IRIS to enable researchers and academic staff to easily maintain an up-to-date CV and showcase their research. In 2012, IRIS was upgraded to include a new Community Engagement section. This section holds information on a range of community engagement activities that they may be involved in and these are categorised as follows: Advocacy, Board Membership (Boards of Community Based Org, NGO), Consultancy (Pro-bono), Outreach, Policy Development, Research (e.g. Community based research) and Teaching

(e.g. Service learning/community based learning).

*NUI Galway Child Protection Policy* — This policy ensures that the institution and CKI are committed to safeguarding the well being of all the children and young people with whom we work with. The policy is aligned with «*Children First – National Guidelines for the Protection and Welfare of Children – 1999*» which was published by the Irish Government through the Department of Health and Children. The policy commits the university to safe guard the wellbeing and welfare of the children involved in all programmes on campus and off campus, in schools, homework and youth clubs by protecting them from physical, sexual and emotional abuse.

*Public Liability Insurance for NUI Galway Students* — NUI Galway students are insured to engage with community and voluntary organisations through volunteering and service learning. Attending to housekeeping issues such as insurance protection has been a crucial measure in enabling deeper interactions with community.

## **Dimension 6. National Policy, Debate and Support**

Given that the CKI within the context of Ireland was the first strategic top down initiative to develop civic engagement as a prevailing ethos and practice, it become fundamental for the CKI team to share knowledge of this practice and debate the role of the university within society at an inter-institutional level so as to increase both local and national commitment and sustainability.

*Inter-institutional Debate, Collective Support and Networking and Development, and Resources and Funding* — In 2005 the CKI applied for support from the Higher Education Authority (HEA) Strategic Initiatives scheme for the ‘Service Learning Academy’, in collaboration with three other institutions of higher education, namely NUI Maynooth, Dublin City University (DCU) and Dublin Institute of Technology (DIT). The national event was attended by 75 representatives of over 15 higher education institutions and a number of community partners. The participants discussed in some detail the potential for service learning in Ireland through a facilitation tool call ‘Open Space Technology’ which allowed for all the discussions to be documented and collated into a Handbook that was distributed on the second day of the event. The Academy received additional funding in 2006-2007 to: Continue to develop the Service Learning Academy Network through resource dissemination and development of a national public web portal; Run a series of national seminars for the institutionalisation of Service Learning within higher education in Ireland based on thematic areas identified by the Academy participants; Produce a short profile/case studies of those embedding community based learning techniques as part of teaching and learning in higher education; Research into the development of a national service learning introductory resource.

Following on from phase one and two of the Service Learning Academy, the CKI at NUI Galway was awarded financial support for a new collaborative project entitled «Civic Engagement, Student Volunteering & Active Citizenship» under the HEA’s

Strategic Innovation Fund in 2007. This award of € 1.4 million (on a 50% matched funded basis by the university) was a collaboration with Dublin City University, the University of Limerick, NUI Maynooth and University College Dublin. It focused on the development of a national network of practitioners and provide a resource base, training and coordinating framework. A full-time project coordinator was employed and Campus Engage was established as the national network to support and develop civic engagement within higher education in Ireland. A whole series of activities were adopted at a national level to help institutionalise civic engagement across the sector including seminars, conferences, hosting visiting scholars, development of resources and a website, case study gathering and a mapping exercise to understand the extent of civic engagement provision and activities across the sector.

Campus Engage was hosted by NUI Galway until 2014 and since then was strategically re-located to the Irish Universities Association in Dublin. The work is overseen by the Campus Engage Steering Committee made up of representatives nominated by the Presidents of the universities in Ireland. In addition working groups working were established on varies themes to further the work nationally in areas such as community based research, volunteer, service or community based learning and so forth. This national base has ensured that civic engagement is firmly on the agenda for the Presidents of the universities in Ireland and given its neutral or non-partisan base is acceptable to all working in the sector.

Campus Engage has influenced national higher education policy and has also created its own policies to further civic engagement across the sector. In 2011, the ‘National Strategy for Higher Education to 2030’ was published (commonly referred to as the Hunt Report) and endorses the civic mission of higher education and that «engaging with the wider society» is «one of the three interconnected core roles of higher education» (DES, 2011, 75). Partners identified include; ‘engagement with business and industry, with the civic life of the community, with public policy and practice, with artistic, cultural and sporting life and with other educational providers in the community and regions’. (2011, 74). The Strategy looks towards a «renewal of engaged scholarship in the mission of higher education can help unlock the transformation potential of education at community, regional and national levels» (DES 2011, 77). In terms of embedding engagement it indicates that strong leadership at institutional level, resource allocation, inclusion in promotion criteria and inclusion in the metrics evaluating impact at the institutional, regional and national levels’ as all necessary components (2011).

In 2014 a significant commitment to civic engagement was articulated by all Presidents of the higher education institutions in Ireland when all signed a ten point charter entitled Campus Engage Charter for Civic and Community Engagement and aims to is designed to capture some of the basic principles and the underlying purpose of engagement with wider society as well as with enterprise. It is signed by the Presidents of Ireland’s higher education institutions as a sign of commitment to build on what has been achieved to date and place Ireland at the fore internationally in terms of promoting civic and community engagement in higher education» (Campus Engage, 2014, 1).

## Conclusion

The chapter has tried to describe dimension and components that have led the National University of Ireland, Galway towards mainstreaming civic engagement as a central mission, ethos and practice. The institutionalisation process has involved many and varied cohorts of people and organisations involving academic staff, students, community partners, the government, philanthropy, management, policy makers, practitioners in process and activities that have ensures that the civic role of higher education within society is taken root within the context of Ireland with room for further growth and development. Without doubt there is interest, excitement and enthusiasm for civic engagement across the higher education system in Ireland but what remains a challenge is resourcing to allow other institutions in Ireland to develop infrastructure similar to the CKI to allow for a focused and coherent institutionalisation strategy. We stand at a crossroads, as the policy context is rich, common interest for engagement exist between the university and wider society but a tough fiscal environment makes resourcing difficult.

## References

- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. and Summers, L. (2013), *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*.
- Bok, D. C. and Bok, D. C. (2009), *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*, Harvard University Press.
- Boyer, E. L. (1996), «The scholarship of engagement», *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 18-33.
- Campus Engage (2014), *Campus Engage Charter for Civic and Community Engagement*, [http://www.campusengage.ie/userfiles/files/Campus%20Engage%20Charter\\_June%20Final.pdf](http://www.campusengage.ie/userfiles/files/Campus%20Engage%20Charter_June%20Final.pdf) Accessed 14<sup>th</sup> January 2016.
- Côté, J. E. and Allahar, A. (2007), *Ivory tower blues: A university system in crisis*, University of Toronto Press.
- Department of Education and Skills (2011), *National Strategy for Higher Education to 2030*, Dublin, Ireland, Government Publications Office.
- Evans, M. (2004), *Killing Thinking: Death of the University*, Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (2007), *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*, Boulder, CO, Paradigm Publishers.
- Hersh, R. H. (2005), *Declining by degrees: Higher education at risk*, Macmillan.
- Kronman, A. T. (2007), *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*, Yale University Press.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence without a soul: How a great university forgot education*. Public Affairs.
- McIlrath, L. (2012) «Community Perspective on University Partnership – Prodding the Sacred Cow», in L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (eds.), *Higher Education and Civic Engagement – Comparative Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan.
- NUI Galway (2015), *NUI Galway Strategic Plan 2015-2020*, <https://www.nuigalway.ie/media/nuigalwayie/content/files/aboutus/Vision2020-NUI-Galway-Strategic-Plan-Web.pdf> Accessed 11th January 2016.
- (2008), *CKI Self Assessment Report*, Galway, CKI.
- Readings, B. (1997), *The University in Ruins*, Harvard, Harvard University Press.
- Watson, D. (2014), *The Question of Conscience: Higher education and personal responsibility*.
- Quinn, G. and McIlrath, L. (2009), «Democratising Knowledge – The Role Of Universities», in McIlrath, Farrell, Hughes, Lillis and Lyons (eds). *Mapping civic engagement within higher education in Ireland*, Galway, Ireland, All Ireland Society for Higher Education (AISHE) and Campus Engage, pp. 18-29.

Healy, M., Rowan, M. and McIlrath, L. (2014), *The Impact of Service Learning on Community and Voluntary Organisations in the West of Ireland*, AISHE J vol. 6, Issue 1, Maynooth.

[29](#) Many others include *Killing Thinking: Death of the University* (Evans, 2004), *Declining by Degrees: Higher Education at Risk* (Hersh and Merrow, 2005), *An Avalanche is Coming – Higher Education and the Revolution Ahead* (Barber *et al.*, 2013), and *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life* (Kronman, 2007).

[30](#) Facebook, Twitter, Instagram and other social networking sites were to come later.

[31](#) In 2014 the CKI was re-positioned to a new bespoke building on campus funded by the Atlantic Philanthropies, namely the Institute for Lifecourse and Society (ILAS). To be discussed later in the chapter.

## Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios<sup>32</sup>

Miguel Á. Santos Rego,  
Mar Lorenzo Moledo e Ígor Mella Núñez  
*Universidad de Santiago de Compostela*

### **Introducción**

Hablar de desempeño y rendimiento académico es hacerlo de una de las variables que mayor interés concita en la investigación educativa. Todo proceso formativo se orienta, en mayor o menor medida, a alcanzar el éxito como resultado de la combinación entre el esfuerzo y la habilidad del alumno, a lo que se ha de añadir el modo en que influye el contexto (Edel, 2003). Este interés se justifica a la vista de la importancia que el aprendizaje universitario tiene adquirido en la sociedad del conocimiento, una sociedad definida en términos de globalización, cambio constante y enorme conectividad, y que sienta sus bases en el aprendizaje continuo y autónomo de la ciudadanía (Santos Rego, 2013a).

La atención al rendimiento académico se explica apelando, entre otras razones, al firme desarrollo de una cultura de evaluación de la calidad (Martín y González, 2010). Así, el logro académico del alumnado se considera como un indicador fiable de la calidad de los procesos formativos que tienen lugar en las instituciones universitarias, a la vista de grados o niveles de eficacia y eficiencia en el sistema.

Si entendemos el rendimiento académico como un reflejo de la eficacia universitaria, es decir, el modo en que se cumplen los objetivos propuestos, no debería extrañar a nadie que su mejora sea objeto de preocupación en todas las agencias públicas y en todas las agendas de política educativa, desde los parlamentos y gobiernos hasta la mismas organizaciones de la sociedad civil. Concretamente, en nuestro país, tanto la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades en el marco nacional, como la Declaración de Bolonia en el marco comunitario, afirman la inequívoca pretensión de elevar la calidad y la competitividad del sistema universitario, lo cual pasa, indudablemente, por un proceso de innovación y mejora de los procesos formativos, con sus lógicas consecuencias en eficacia y desempeño académico. En este proceso de cambio, las reformas universitarias tan publicitadas en la actual coyuntura internacional se fundamentan en el aprendizaje del alumno, tratando de potenciar su autonomía e implicación (Duran y Flores, 2014).

El supuesto principal, naturalmente, es que las metodologías innovadoras mejorarán la calidad de la educación superior, en concreto el aprendizaje y/o el rendimiento académico de los estudiantes. Distintos documentos institucionales refieren la necesidad de que la universidad incorpore a su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de

la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010). Obviamente, el aprendizaje-servicio se situaría en la senda de tal expectativa.

Somos firmes defensores de que la excelencia universitaria será insuficiente si no atiende también al desarrollo de competencias de carácter cívico y social (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007). Al respecto, el cambio pedagógico que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una formación que no se limite en exclusiva a capacitar a los alumnos para salir airoso de simples dinámicas evaluativas, sino que, además, les ayude a formarse como ciudadanos conscientes de sus habilidades intelectuales y en disposición de poner su conocimiento al servicio de la comunidad. Si la universidad ha de tener un papel protagonista en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, en la calidad de los aprendizajes y en el desempeño académico de su alumnado, entonces el modo en que juegue dicho papel será asunto sustantivo. Por lo tanto, es razonable pensar que aquellas metodologías experienciales que favorecen una participación más activa y responsable de los estudiantes en su propio aprendizaje influyen en el modo de conectar universidad y sociedad del conocimiento.

En definitiva, parece de interés estratégico proceder a estudiar posibles relaciones entre la implementación de programas de aprendizaje-servicio y el rendimiento de los alumnos y alumnas, toda vez que, en sintonía con la mayoría de postulados acerca de cómo mejorar la educación superior, la optimización del desempeño académico ha llegado a erigirse en meta que puede marcar diferencias en el concierto nacional e internacional (perspectiva comparativa).

## **1. Una aproximación al desempeño académico en la universidad**

A lo largo de la historia, la universidad se entendió como institución productora y aun dinamizadora del conocimiento, ligada también a la salvaguarda cultural de las sociedades en las distintas latitudes del planeta; de tal modo que es difícil apreciar el desarrollo de estas sin la contribución de aquella. Por supuesto que tal aserto requiere de matices, sobre todo en términos de una dialéctica histórica, ya que no siempre la tarea instructiva de las universidades estuvo al servicio de la ciudadanía común. Puede decirse que hasta bien entrado el siglo XX, la universidad era en Occidente una institución de élite para las élites.

Fue el cambio social del último tercio del siglo pasado el que produjo la transformación de la educación superior y el acceso a la misma de amplias capas de la población ('universidad de masas'). El extraordinario aumento del número de alumnos forjó una imagen distinta de la universidad, que pasó a ser asociada, de un lado, al progreso de la democracia, si bien, por otro, al descenso de determinados estándares de calidad, máxime en tiempos de agudas crisis económicas. Así, gradualmente, el tema del rendimiento académico de los estudiantes acabó por imponerse al análisis del rendimiento exigible a la institución como tal.

Solo un apunte numérico. Según el Instituto Nacional de Estadística<sup>33</sup>, a 1 de enero de

2015, la población española era de 46.449.565 personas, con 1.501.184 alumnos matriculados en enseñanzas universitarias (curso 2014-2015)<sup>34</sup>. Pues bien, tales datos arrojan una tasa de escolarización en enseñanzas de Grado y primer y segundo ciclo del 29,7 por 100 para el grupo de 18 a 24 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Estadísticamente, estos números y la heterogeneidad que los acompaña, influyen sobre el desempeño académico. Lo cual no se puede ver desde una óptica negativa, sino todo lo contrario, ya que el aumento de los universitarios españoles es un indicador de éxito en el sistema, no de fracaso. Otra cosa es que, como consecuencia de la complejidad añadida (diferentes perfiles, distintas oportunidades, escasas estructuras orientadoras,...) hayan subido las tasas de abandono, cifradas por el Ministerio como superior al 20 por 100 en el primer año del grado, o se haya instalado la sensación de fracaso, en absoluto ajena a los mediocres niveles de inserción laboral de nuestros antaño licenciados y ahora graduados.

Todo ello conviene procesarlo al compás de una relación asimétrica entre la aparición de una sociedad del conocimiento (postindustrial) y la permanencia de un sistema universitario bastante ajeno a los esquemas de creatividad e innovación que se solicitan desde la sociedad civil (Rodríguez Espinar, Fita, y Torrado, 2004; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Lo que a nosotros nos importa es, justamente, poner de relieve la necesidad de echar el cierre a metodologías que alejan a estudiantes y profesores del tipo de interacción y comunicación que se precisan en una sociedad donde aprender a lo largo de la vida es ya condición *sine que non* de empleabilidad. Entonces, pensar e implementar aprendizajes a través de prácticas pedagógicas que realcen y den valor a la experiencia del alumno puede que ayude a más sujetos a encontrar el sentido de no pocos contenidos abstractos en el currículo formal. Mezclar estudio y experiencia fortalece la comprensión del mundo real, haciendo que se optimice el recorrido de los aprendizajes (Kolb, 1984).

No obstante, pese a la relevancia adquirida por la noción de ‘rendimiento académico’ en la universidad, no es algo fácil de definir, al ser múltiples las dimensiones que lo constituyen (Rodríguez Espinar *et al.*, 2004; Tejedor, 1998) y los factores que lo condicionan. Si retrocedemos un cuarto de siglo y lo hacemos con González Tirados (1989), la ocasión es propicia para comprobar la recurrencia de no pocos determinantes del éxito académico en la educación superior:

#### 1. Factores inherentes al alumno.

- Preparación previa para acceder a estudios de nivel universitario.
- Desarrollo de aptitudes específicas relacionadas con el tipo de titulación seleccionada.
- Aspectos de índole actitudinal, como pueden ser la motivación o la adaptación a las normas.
- Métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual.
- Estilos de aprendizaje y su relación o adaptación a la titulación seleccionada.

2. Factores inherentes al profesorado.
  - Aptitudes pedagógicas, es decir, las vinculadas al saber enseñar.
  - Tratamiento individualizado del alumno
  - Dedicación y ayuda al alumnado.
3. Factores inherentes a la organización académica universitaria.
  - Definición clara de los objetivos y del tipo de titulado que se desea formar.
  - Coordinación entre materias.
  - Sistemas de selección empleados para el acceso a la universidad
  - Criterios de evaluación.

Por su parte, Tejedor y García-Valcárcel (2007) parten de las dificultades existentes a la hora de identificar las dimensiones que determinan el desempeño académico, pudiendo variar en función de la óptica con la que se enfoque y se entienda el rendimiento en la universidad. Sin embargo, plantean cinco variables en las que subsumir tales determinantes, y en los que poder enmarcar algunos de los factores citados anteriormente:

1. Variables de identificación, como el género o la edad.
2. Variables psicológicas, como las aptitudes intelectuales, las estrategias de aprendizaje o la motivación.
3. Variables académicas, entre las que se podrían incluir el tipo de estudios cursados, el rendimiento previo o la opción de acceso a la titulación.
4. Variables pedagógicas, caso de la metodología de enseñanza o la estrategia de evaluación.
5. Variables socio-familiares, destacando los estudios y profesión de los padres o el nivel de ingresos familiar.

Ahora que ya hemos recordado factores que pueden determinar e influir en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, resulta imprescindible abordar los indicadores que nos permiten visualizarlo, analizarlo y modular cuestiones asociadas al éxito. En este sentido, ha sido tradición fijar las calificaciones como principal indicador del rendimiento en la enseñanza superior (Rodríguez Ayán y Ruíz Díaz, 2011). Es una posición ciertamente reduccionista para abordar una realidad tan amplia y compleja como es el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumnado. Por tanto, y sin obviar la importancia y el peso de las calificaciones obtenidas, es menester considerar un mayor número de indicadores, sobre todo si aspiramos a una visión más global e integral de lo que rotulamos como ‘rendimiento’.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, al presentar los datos acerca del rendimiento académico de estudiantes universitarios de grado, de primer y segundo ciclo, y de máster, establece los siguientes indicadores:

- Tasa de rendimiento. Se refiere a la relación porcentual entre los créditos superados y los matriculados.
- Tasa de éxito. Hace referencia al número de créditos aprobados sobre el total de

créditos presentados.

— Tasa de evaluación. Viene dada por la relación entre el número de créditos presentados y el número de créditos matriculados.

De estas tres tasas se pueden hacer inferencias derivadas de la situación académica del alumnado con el fin de obtener conclusiones sobre su rendimiento. Los resultados derivados para el curso 2012-2013 aparecen en la siguiente Tabla.

TABLA 1.—Tasas de rendimiento, éxito y evaluación en Grado, Primer y Segundo Ciclo, y Máster. Curso 2012-2013

	TASA DE RENDIMIENTO	TASA DE ÉXITO	TASA DE EVALUACIÓN
Grado	76,3%	86,7%	88,0%
Primer y Segundo Ciclo	71,0%	88,6%	80,1%
Máster	89,1%	98,5%	90,4%

*Fuente:* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Los datos suscitan una razonable preocupación, toda vez que los citados indicadores muestran una visión del rendimiento académico vinculado a los resultados.

Por más que esa perspectiva sea legítima (de algún modo, todo buen desempeño debe hacerse visible en los resultados académicos), no hemos de olvidar, sin embargo, que únicamente tiene relación con los resultados más próximos e inmediatos; anunciando, de paso, la necesidad de diferenciar entre rendimiento inmediato y diferido (Tejedor, 1998; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). El rendimiento inmediato refiere, básicamente, las calificaciones obtenidas por el alumnado, mientras que el rendimiento diferido se relaciona más con el mundo del empleo, aludiendo a la efectividad con la que el alumno puede transferir a potenciales puestos, lo aprendido en una o varias titulaciones. Salta a la vista que en el actual panorama de formación basada en competencias, el rendimiento diferido aparezca destacado. De ahí nuestra sensibilidad hacia otro modo de entender el desempeño académico en la universidad. Con su correlato práctico en forma de pregunta sobre las metodologías que convienen o los procesos de innovación en los que hay que embarcarse.

Como venimos diciendo, la complejidad propia del desempeño académico debiera suponer el punto de arranque para otra concepción del aprendizaje de los alumnos.

Ante el nuevo enfoque dado al aprendizaje en la educación superior, Ives y Obenchain (2006) afirman que los sistemas de evaluación tradicionales son insuficientes por centrarse en la medición de competencias de orden inferior, como pueden ser la memoria y la comprensión, en detrimento de aquellas otras de orden superior, como el análisis, la síntesis o la evaluación. En la opinión de estos autores, el riesgo es meridiano: muchos

profesores universitarios, cómodos cumplidores de sistemas de evaluación a la antigua usanza, se alejan de la innovación y siguen promoviendo un aprendizaje convencional. En ese ambiente, el aprendizaje-servicio y demás métodos experienciales no lo tendrán fácil.

Se mire por donde se mire, necesitamos transformar los esquemas tradicionales de aprendizaje y desempeño académico en la universidad. Con el fin de afrontar este desafío, lo sensato es reducir la incidencia de formatos de aprendizaje (neo)conductistas y avanzar o consolidar un enfoque cognitivista, en el que aprender implica construir, razonar y transferir lo aprendido a nuevos contextos (Pozo y Monereo, 2009). En esa dirección, sin duda la ayuda del profesor es imprescindible, pero sin olvidar que el auténtico protagonista del aprendizaje es el mismo alumno, y ha de hacerlo de un modo situado (marco social y/o comunitario). La introducción de un nuevo paradigma acerca del aprendizaje en la universidad debe suponer también un cambio en la concepción del rendimiento académico.

Ahora bien, incluso combinado con metodologías tradicionales, es posible abrir camino al aprendizaje experiencial en la universidad (Kolb, 1984). Pensando, esencialmente, en que profesores con experiencia e inquietudes pedagógicas lleguen a percibir estas metodologías como una forma de desarrollar en sus alumnos un aprendizaje más profundo. No obstante, en muchas ocasiones se crea en estos profesores una situación ambivalente al tener que demostrar que prácticas como las que incluye el aprendizaje-servicio influyen positivamente en su rendimiento (Ives y Obenchain, 2006).

Es el momento, por lo tanto, de pasar al análisis de las posibles implicaciones que el aprendizaje-servicio tiene en el desempeño académico del alumnado en la educación superior.

## **2. El Aprendizaje-Servicio y su vínculo con el aprendizaje y el desempeño académico**

De inicio, es importante una consideración epistémica del aprendizaje-servicio (ApS). Se trata de un enfoque vinculado a una teoría pragmática del conocimiento, según coordenadas históricas y socio-políticas que John Dewey interpretó en los Estados Unidos de América desde una filosofía de la acción (*learning by doing*), en la que se acentúa una educación asociada a la experiencia de los alumnos en un marco comunitario (Santos Rego, 2013b; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009) (ver, al respecto, el capítulo de G. Jover en este mismo libro).

Avanzaremos de la mano de una conocida definición del ApS como «propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007, 20). La relación entre el currículo y el servicio permite al alumnado universitario mejorar su conocimiento de una disciplina y ampliar su sentido de la responsabilidad social, por lo que el aprendizaje-servicio se configura como una

metodología educativa innovadora que se asocia a patrones de mejora cognitiva y social. Representamos el ApS a través de la dualidad que, ciertamente, desliza su propia denominación: aprendizaje, en tanto que dimensión propia del rendimiento académico de los estudiantes; y servicio, en tanto que dimensión singularmente vinculable a su compromiso cívico-social (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015).

Con un discurso que parece venirnos dado, afirmamos que el aprendizaje-servicio, como su nombre bien indica, no ha de suponer únicamente un servicio a la comunidad, sino que este debe estar estrechamente ligado a los objetivos pedagógicos y curriculares de las diversas materias, implicando un alto nivel de aprendizaje por parte del alumnado. Para Tapia (2004), el valor pedagógico del aprendizaje-servicio radica en su potencial uso como herramienta válida para responder a los cuatro grandes desafíos de la educación para el siglo XXI planteados por la UNESCO: aprender a conocer, con el fin de adquirir los instrumentos que faciliten la comprensión; aprender a hacer, con el fin de poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para así participar y cooperar con los demás; y aprender a ser, como proceso genérico y fundamental que engloba los tres anteriores.

En tal perspectiva, quedaría incorporada una visión holística del proceso de aprendizaje en toda su extensión y profundidad. Surge así un convencimiento que, en cualquier caso, no puede ser el resultado de convicciones sin respaldo empírico. Si, por ejemplo, Palos (2009) dice que el ApS facilita el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo los buenos resultados académicos, se supone que será porque dispone de datos. Si no fuese así, las afirmaciones se superpondrían con las intenciones, resueltas desde un lenguaje de probabilidad, considerando los vínculos entre motivación y aprendizaje. Que no siempre se presentan como nos gustaría en el balance del desempeño de un alumno o de un grupo-clase.

Hay, naturalmente, coincidencia en que se trata de una edificante estrategia pedagógica para abordar la educación hoy en día ya que, en la línea que venimos tratando, posibilita experiencias que permiten enfocar con profundidad el aprendizaje, superando la visión de un aprendizaje por reproducción y optando por una concepción del aprendizaje orientada a la búsqueda de significado (Martínez y Puig, 2011).

Solo así planteamos que el aprendizaje-servicio puede encajar con la concepción de aprendizaje antes citada, haciendo de la reflexión elemento clave del proceso (Eyler y Giles, 1999). Este argumento se ha visto apoyado por la investigación de Hahn y Hatcher (2013) al examinar las relaciones entre el ApS y la profundidad del aprendizaje obtenido por el alumnado universitario, entendiendo como aprendizaje profundo aquel de orden superior, integrador y reflexivo. El estudio concluye que los alumnos de último curso, participantes en programas de ApS, muestran resultados significativamente mejores tanto en aprendizaje de orden superior (por ejemplo, la aplicación de conocimiento o la síntesis de información), integrador (estructuración de ideas procedentes de fuentes diversas) y reflexivo (atención a pensamiento y perspectivas tanto propias como ajenas). Quizá este argumento sea uno de los que aporte mayor solidez y consistencia a la hora de justificar la pertinencia del aprendizaje-servicio en el marco del Espacio Europeo de

Educación Superior, donde lo que interesa es el cambio desde un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje del alumnado.

En resumen, la relación entre ApS, aprendizaje y rendimiento, estará marcada por el impacto positivo que esta metodología ejerza en diversas dimensiones, todas ellas importantes, en mayor o menor medida, en el desempeño académico de los estudiantes (Tabla 2).

TABLA 2.—Dimensiones de impacto del Aprendizaje-Servicio

Strage (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad cívica.</li> <li>• Competencias para el liderazgo.</li> <li>• Desarrollo moral, social, cognitivo y emocional.</li> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Compromiso con la escuela o universidad.</li> </ul>
Furco (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo académico y cognitivo.</li> <li>• Desarrollo cívico.</li> <li>• Desarrollo vocacional y profesional.</li> <li>• Desarrollo ético y moral.</li> <li>• Desarrollo personal.</li> <li>• Desarrollo social.</li> </ul>
Rubio (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias personales (autoestima, autonomía, liderazgo, resiliencia,...).</li> <li>• Competencias interpersonales (comunicación, resolución de conflictos, empatía,...).</li> <li>• Competencias para el pensamiento crítico (juicio reflexivo, curiosidad, apertura a otras ideas,...).</li> <li>• Competencias para la realización de proyectos (creatividad, imaginación, trabajo en equipo,...).</li> <li>• Competencias para la ciudadanía y la transformación social (participación en la comunidad, responsabilidad ciudadana, conciencia social,...).</li> <li>• Competencias vocacionales y profesionales (conciencia de las opciones vocacionales, preparación para el mundo del trabajo, comprensión de la ética del trabajo,...).</li> </ul>
Celio, Durlak, y Dymnicki (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes hacia uno mismo.</li> <li>• Actitudes hacia la escuela o universidad y el aprendizaje.</li> <li>• Compromiso cívico.</li> <li>• Competencias sociales.</li> <li>• Rendimiento académico.</li> </ul>

Como se aprecia en la tabla, el aprendizaje-servicio puede implicar resultados positivos en una gran cantidad de dimensiones, claramente relacionadas entre sí. Es por ello que el teórico impacto del ApS podría resumirse apelando a su asociación con el potencial desarrollo de destrezas intelectuales y personales, categorías que servirían de paraguas a otras dimensiones de las que ya nos hemos hecho eco con anterioridad (Puig *et al.*, 2007; Rama, Ravenscroft, Wolcott, y Zlotkowski, 2000).

En lo que se refiere al efecto de los programas de ApS en el logro académico, es clara la imposibilidad de entenderlo aisladamente o sin su correspondiente conexión con otras dimensiones. Es lo que Furco (2005) había dejado bien sentado cuando realzó el papel de factores mediadores: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso. Sería, pues, un error pretender la existencia de una relación directa, exclusiva, de los programas de aprendizaje-servicio con el desempeño y el logro académico de los estudiantes. Sabemos que los mejores resultados aparecen focalizando el efecto de los programas de ApS en las variables mediadoras, vistas las implicaciones genéricamente positivas que tienen en el rendimiento académico.

### **3. Mejorar la investigación sobre Aprendizaje-Servicio y desempeño académico en la universidad**

Debe reconocerse sin ambigüedades que el modo en que el ApS afecta o se relaciona con el desempeño académico es tema poco estudiado (Strage, 2000). Aun así, es en el contexto anglosajón donde se pueden rastrear más estudios, especialmente en los Estados Unidos, en buena medida debido al soporte institucional con el que cuenta en un importante número de Campus universitarios. No es ningún secreto que gran parte de los trabajos de investigación sobre el particular se han venido ocupando de estudiar sus beneficios en el desarrollo personal y cívico del alumnado, dejando bastante de lado la posibilidad de hacer lo propio en la adquisición de conocimientos y demás derivaciones de tipo académico (Hart y King, 2007).

Viendo en panorámica la investigación que se ha hecho en las últimas décadas, no sobraría solicitar un poco más de equilibrio indagador a propósito de las dimensiones cívico-social y académica, independientemente de sus vínculos estratégicos. Tampoco hemos de olvidar que, hasta el momento, la hegemonía investigadora se ha inclinado hacia el examen de factores ligados al servicio, y no tanto hacia los más directamente relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado (Hart y King, 2007; Strage, 2000).

Aun a riesgo de ser reiterativos, lo importante del caso no reside solo en la utilidad del aprendizaje-servicio como práctica pedagógica susceptible de contribuir a la mejora del compromiso cívico en la educación superior, sino al hecho de constituirse como una metodología que puede suponer un revulsivo en la optimización del aprendizaje de los estudiantes y de su rendimiento académico. Es oportuno, entonces, que nos hagamos eco de la corriente que más ha insistido en esa orientación equilibradora, sobre la base de la importancia que tiene introducir el estudio de los resultados cognitivos y académicos, en alusión a elementos que interesan, y mucho, a los centros educativos (Eyler, 2000; Steinke y Buresh, 2002). El interés de esta vía de investigación reside en la posibilidad que abre y, en su caso, refuerza, de ofrecer evidencias acerca de lo que ocurre cuando se usa aprendizaje-servicio. Porque una cosa es contar sus bondades y otra mostrarlas (Eyler y Giles, 1999; Steinke y Buresh, 2002).

Los trabajos que ya existen en la susodicha línea, y los resultados que ofrecen,

justifican nuestro argumento favorable a la potenciación de la investigación capaz de vincular el ApS y el desempeño académico en la universidad. Warren (2012), en un meta-análisis que recogía 11 estudios, 9 publicados y 2 sin publicar, amén de reconocerla como práctica educativa de primer nivel en la universidad, sostenía que el aprendizaje-servicio no restringe sus efectos positivos a cuestiones de responsabilidad social, sino que también aumenta los resultados de aprendizaje en el alumnado.

Destacamos también el estudio de Eyler y Giles (1999), considerado pionero en el ámbito y uno de los más citados. De un total de 1.131 alumnos universitarios participantes en programas de ApS, el 80 por 100 definían la experiencia como buena, y un 60 por 100 afirmaban haber aprendido más que en cursos con metodologías tradicionales, con resultados que comunican del siguiente modo:

- Están más motivados y aprenden mejor que con metodologías tradicionales.
- Reconocen una comprensión más profunda de los temas tratados y de los problemas sociales, junto con la aplicación de sus aprendizajes a situaciones reales.
- La alta responsabilidad hacia el servicio, la reflexión estructurada y la aplicabilidad de lo aprendido son aspectos que influyen y mejoran su rendimiento.
- Los alumnos que participan en estos programas se muestran como mejores analistas cuando se trata de indagar acerca de las causas de los problemas y de las posibles soluciones.

Asimismo, son bastantes los investigadores coincidentes al señalar áreas o dimensiones en las que el ApS puede producir un efecto positivo. Un punto de acuerdo sitúa su epicentro en el rendimiento discente, en cuyo caso la efectividad es sinónimo de éxito académico (Celio *et al.*, 2011; Conway, Amel, y Gerwien, 2009; Lockeman y Pelco, 2013).

Desde luego —permítasenos la licencia— hablar de desempeño académico es mentarlo desde el propio estudiante, por supuesto en términos de aprendizaje, y no solo a la vista de indicadores, más o menos fiables, como pueden ser las tasas de abandono o las calificaciones medias.

Hay, sin duda, datos en la investigación que son claros, y que dan cuenta positiva del potencial académico del ApS. Tratando de ofrecer más luz sobre esa relación, y a fin de proporcionar soporte empírico para la toma de decisiones, diversos estudios se han esforzado en pergeñar los motivos de ese vínculo. Veámoslos:

- Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier, y Benson (2006). Estos llevan a cabo su trabajo de investigación en el nivel preuniversitario estadounidense y señalan los motivos que llevan al aprendizaje-servicio a influir, incluso de un modo académicamente decisivo, en el alumnado. Destacan, primero, una mejora en el compromiso de los estudiantes y en su visión hacia la institución educativa, al verse protagonistas en el currículo y en la construcción del conocimiento. Y en segundo lugar, la importancia de la metodología como tal en el rendimiento, en tanto que transmite a los estudiantes un sentimiento de efectividad, permitiéndoles visibilizar la utilidad de los conocimientos

que adquieren.

— Hart y King (2007). En sintonía con los anteriores, sostienen que el principal motivo por el que el aprendizaje-servicio influye de un modo positivo en el aprendizaje del alumnado universitario, concretamente en la formación de profesores, es el hecho de convertirlos en dueños de su aprendizaje, dotándolos de responsabilidad, voz y autonomía.

— Simonet (2008). Lo que plantea es que la metodología afecta, indirectamente, al éxito académico de los alumnos universitarios al impactar en un conjunto de variables independientes: incremento de la relación con el profesorado, aumento de la participación en las actividades de la universidad, mayor satisfacción con el ambiente del campus y, consiguientemente, más aprendizaje activo.

Estas conclusiones apuntan en la dirección que ya hemos señalado, esto es, que el efecto del aprendizaje-servicio en el rendimiento no es directo, sino a través de transformaciones en determinadas variables intermedias (Furco, 2005). Pero no perdamos de vista las apreciaciones realizadas hace ya tiempo por Astin y Sax (1998), poniendo de relieve una reticencia a la participación en actividades de servicio a la comunidad por parte de los estudiantes, aduciendo una disminución de su dedicación a tareas académicas. Lo curioso, sin embargo, era la referencia, en ese mismo estudio, a una investigación con 42 instituciones de educación superior y 3.450 estudiantes, pues en ella distaban de corroborar la anterior objeción, al descubrir que el servicio produce efectos positivos en diez dimensiones asociadas a los resultados académicos:

- Calificaciones medias.
- Persistencia y grado de retención en los estudios.
- Aspiraciones académicas.
- Incremento de conocimientos generales.
- Incremento de conocimientos específicos o disciplinares.
- Preparación para la escuela de posgrado o escuela profesional.
- Auto-concepto académico.
- Tiempo dedicado a estudiar y trabajo en casa.
- Trabajo extra hecho para las asignaturas.
- Contacto y relación con el profesorado.

Para delimitar los efectos académicos a los que nos venimos refiriendo, una considerable parte de los trabajos emplean como criterio principal el estudio de las relaciones existentes entre los resultados obtenidos por alumnos participando en programas de aprendizaje-servicio (grupo experimental) y quienes no participan (grupo de control). Es el caso de Gallini y Moely (2003), concluyendo que los estudiantes del grupo experimental obtienen mejores resultados que los del grupo de control, fundamentalmente en lo que tiene que ver con ciertas medidas que es posible influyan en el rendimiento académico (compromiso con la comunidad, compromiso académico, compromiso interpersonal, horas de estudio,...).

#### 4. El desafío de evaluar el aprendizaje académico

A pesar de que los estudios que usan diseños cuasi-experimentales, al comparar grupos de alumnos participantes en ApS y grupos que no participan, son una fuente de datos más sólidos y relevantes, hemos de aceptar que la evaluación de los programas de aprendizaje-servicio sigue siendo un desafío para aquellos profesores e investigadores que, como es lógico, tratan de saber más sobre los efectos que esta práctica tiene en el desempeño académico de los alumnos.

Afortunadamente, la tarea va resultando cada día menos escabrosa gracias a la implicación de expertos y equipos de trabajo universitarios por aumentar el instrumental existente y disponer más iniciativas centradas en la evaluación de resultados académicos.

En nuestro país, sin ir más lejos, el cometido se ha visto facilitado mediante una *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos de ApS*, que han articulado en el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona (Rubio, Puig, Martín, y Palos, 2015). Lo que aquí encontramos es que, junto al servicio, las necesidades y el sentido del proyecto, el aprendizaje es una de las dimensiones básicas a evaluar en un proyecto de ApS, estableciéndose cuatro niveles en función del grado de desarrollo pedagógico que alcance:

— Aprendizaje espontáneo. Son aprendizajes que no están programados ya que se adquieren de modo informal y poco consciente durante el servicio.

— Aprendizaje planificado. Aprendizajes programados desde el currículum, diseñando actividades para adquirirlos, aunque con una relación débil con el servicio.

— Aprendizaje útil. Se establece una relación estrecha entre los aprendizajes y el servicio.

— Aprendizaje innovador. Aprendizajes adquiridos a partir de la actividad investigadora, fuertemente relacionados tanto con el currículum como con el servicio.

Steinke y Buresh (2002) se han referido a procedimientos para la evaluación de programas de ApS en términos cognitivos, con efectos frecuentemente positivos, destacando los siguientes:

— Autoinformes. Dan a conocer las creencias de los alumnos sobre su aprendizaje. Es un procedimiento subjetivo que en ocasiones puede verse contaminado por la visión del alumno.

— Evaluación del curso. Este procedimiento incluye la nota media como principal indicador del impacto del programa de ApS, aunque debe ser tomada en cuenta como un resultado en el que intervienen numerosas variables intermedias.

— Evaluación del pensamiento crítico. Se evalúan procesos cognitivos básicos, como pueden ser la resolución de problemas o el pensamiento crítico. Muestra las posibles mejoras en los aprendizajes genéricos, pero no determina la comprensión de los conocimientos específicos de la disciplina.

— Evaluación de la creatividad. Se evalúa la creatividad como indicador de los resultados de aprendizaje adquiridos, ya que supone enfrentarse a problemas en

contextos reales. Sin embargo, al igual que el pensamiento crítico, no determina la adquisición de los conocimientos específicos.

— Evaluación basada en el contenido del curso. Trata de salvar el inconveniente de los dos procedimientos de evaluación anteriores poniendo el centro de atención en los contenidos específicos de la disciplina, observables y medibles a través de pruebas estandarizadas.

De todos modos, como advertían ya los mismos Steinke y Buresh (2002), es muy probable que estas dimensiones de evaluación ofrezcan una aproximación limitada a la relación entre ApS y aprendizaje académico en la universidad. Razón sobrada para atreverse con recomendaciones de alcance:

— Evaluación de la organización del conocimiento. Se destaca la importancia que tiene evaluar el modo en que los alumnos gestionan el conocimiento y cómo construyen nuevos conocimientos a partir de los que ya poseen.

— Evaluación de la transferencia del conocimiento. Cobra importancia la transferencia de conocimiento como consecuencia de la oportunidad que ofrece el ApS para aplicar los contenidos del curso a necesidades reales del entorno. En este sentido, adquiere igualmente peso la capacidad de transferir conocimiento a situaciones nuevas y cambiantes dentro de contextos de desarrollo intercultural.

— Evaluación de la metacognición y las expectativas de fracaso. Resultará importante evaluar el modo en que los alumnos son conscientes de su conocimiento y del proceso que influye en su (auto)construcción. Es mediante la reflexión que los alumnos van tomando conciencia de su proceso de aprendizaje y de los resultados alcanzados.

## **5. Indicadores del impacto académico del Aprendizaje-Servicio**

Llegados a este punto, nos centraremos en conocer el posible impacto que los programas universitarios de ApS pueden tener en tres dimensiones directamente relacionadas con el rendimiento del alumnado y que, además de ser las más socorridas en la literatura existente, son un reflejo de éxitos o, en su caso, de fracasos académicos: tasas de abandono, índices de graduación y calificaciones.

Comenzando con las tasas de abandono o retención del alumnado universitario, Smink y Reimer (2005), en un informe del *National Dropout Prevention Center* de los Estados Unidos, proponen el aprendizaje-servicio, junto a otras catorce medidas, como enfoque susceptible de contribuir a reducir las tasas de abandono en la universidad.

Tenemos, de otra parte, la retención o persistencia en los estudios, dependiente no solo de las capacidades y conocimientos de los estudiantes, sino también de su compromiso académico. Este, en la educación superior, se vincula más al modo en que el alumno se involucra y participa activamente en su aprendizaje (Simonet, 2008). Lo cual, para el ApS, debería ser credencial suficiente de su caracterización como práctica pedagógica que alienta la implicación, y ayuda, consiguientemente, a que el estudiante persista en los estudios. Así lo afirmaban Gallini y Moely (2003) al concluir un estudio

experimental hecho en la universidad, donde quienes participaban en actividades de aprendizaje-servicio contaban con mayores índices de persistencia.

Tratando la cuestión de la persistencia, no hemos de pasar por alto la tasa de graduación. Sobre esta dimensión, Lockeman y Pelco (2013) confirmaban, después de estudiar *ex post facto* durante seis años a 3.458 alumnos de una universidad pública estadounidense, que los participantes en programas de ApS, además de obtener notas medias significativamente más altas, mostraban una tasa de graduación mayor en relación con ese mismo sexenio (73 por 100 frente a 48 por 100). En un estudio similar, desarrollado en la *California State University* (Campus de Fresno), se puso de manifiesto que los alumnos de primer año que participaban en estos programas aumentaban la probabilidad de terminar sus estudios en un período de cuatro o cinco años, marcando diferencias con quienes no lo hacían (Leimer, Yue, y Rogulkin, 2009).

Estos y otros datos ayudan a entender que en algunos Estados de la Unión (Estados Unidos de América) y en no pocas universidades de aquel país, la participación del alumnado universitario en programas de aprendizaje-servicio se haya convertido en objetivo institucional, buscando aumentar los índices de graduación de su alumnado (Lockeman y Pelco, 2013).

Sería ingenuo pensar que el aprendizaje-servicio es independiente de una cultura cívico-social y que su trasvase de un contexto universitario a otro es cuestión baladí. Observe el lector que, con toda la influencia que ejercen en Europa las instituciones de educación superior norteamericanas —que no es despreciable— los programas de aprendizaje-servicio son poco conocidos, y allí donde lo han llegado a ser no se puede decir que cuenten con un recorrido universitario espectacular. Ahora bien, es innegable que en nuestro país, se nota interés y se están dando pasos a favor de su consideración y aplicación en diversas universidades. A ese interés ha ayudado el respaldo tácito de la propia Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Pero el reto se sitúa en la formación del profesorado y en la visibilización de programas que, junto a procesos de innovación, hayan logrado resultados.

Por último, incluso fijándonos en las calificaciones medias como el indicador hegemónico del rendimiento académico en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la universidad, encontramos también estudios que evidencian los efectos positivos del ApS en esa dimensión. Uno de ellos es el de Strage (2000), con 166 participantes en actividades de aprendizaje-servicio, de un total de 477 alumnos universitarios. Su conclusión apenas dejaba lugar a la duda: quienes participaban obtenían mejores notas medias en los exámenes finales.

En una línea similar, Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee (2000) estudiaron a 22.236 estudiantes universitarios. De ellos, un 29,9 por 100 había participado en actividades de ApS, un 46,5 por 100 en actividades de servicio tradicional y el 23,6 por 100 restante no lo había hecho en ningún tipo de servicio. La diferencia con un tipo de servicio más tradicional resultó igualmente prístina: el efecto del ApS en la nota media es más fuerte y directo. Estos autores proponen dos posibles causas que explicarían el vínculo entre ApS y mejora de la nota media: por un lado, el hecho de que este tipo de actividades

requieran menos esfuerzo por parte de los estudiantes, ya que podría resultarles más fácil; y por otro, la posibilidad de que un aumento en el compromiso académico pueda acarrear una posterior mejora en la nota media. Nuestro supuesto preferido, en sintonía con lo que venimos afirmando en el presente capítulo, es el segundo, toda vez que son numerosos los autores que llegan a considerar esta práctica educativa como elemento clave en la mejora del compromiso académico de los estudiantes (Gallini y Moely, 2003; Scales *et al.*, 2006; Simonet, 2008; Strage, 2000). Sería, entonces, este compromiso el que podría erigirse en factor claramente influyente del desempeño académico.

## **6. Condiciones para un impacto académico positivo del Aprendizaje-Servicio**

De lo que hemos estudiado hasta el momento se coligen vínculos entre la implementación de programas de ApS y la mejora del logro académico en no pocos estudiantes. Ahora bien, como en toda práctica educativa, sería un tanto atrevido entender esa relación como intrínseca al aprendizaje-servicio. Hay otras variables que también pueden estar influyendo o determinando niveles de logro académico.

Pero, de todos modos, no faltan los investigadores que manifiestan una notable confianza en que la participación en estos programas termine por tener una incidencia positiva en el aprendizaje de los alumnos. Lo que sí plantean, sintéticamente hablando, es que han de respetarse una serie de principios si ansiamos la optimización de tal impacto (Tabla 3).

De manera bastante pareja, en un reciente estudio realizado con 250 estudiantes, se concluía la existencia de una serie de características asociadas a estos programas, que podrían estar influyendo significativamente en el aprendizaje (tanto académico como basado en la comunidad) del alumnado (Moely e Ilustre, 2014). Las variables de las que depende el éxito del programa de ApS estarían relacionadas, por un lado, con la calidad del programa y, por otro, con la orientación de este. En cuanto a la calidad, el aprendizaje mejorará si el servicio es útil y valioso, y si se garantizan oportunidades para la reflexión; y en lo concerniente a la orientación del programa, influyen más en el aprendizaje de los alumnos las acciones que apuntan hacia algún tipo de cambio social que las que acentúan cuestiones caritativas.

TABLA 3.—Principios condicionantes del impacto académico del Aprendizaje-Servicio

Howard (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crédito académico no es para el servicio o su calidad, sino para la demostración del aprendizaje académico y cívico de los estudiantes.</li> <li>• No comprometer el rigor académico y oponerse a la visión del aprendizaje-servicio como un recurso de aprendizaje «suave».</li> <li>• Establecer objetivos de aprendizaje. Es una metodología que multiplica las posibilidades de aprender, por lo que debe ser correctamente planificada.</li> <li>• Establecer criterios al escoger los lugares en los que se ha de realizar el servicio, permitiendo la conexión con los contenidos del curso o materia.</li> <li>• Prever estrategias académicamente probadas para evaluar el aprendizaje en la comunidad.</li> <li>• Preparar a los alumnos para aprender de la comunidad, mediante estrategias como la observación y la reflexión.</li> <li>• Minimizar las diferencias en el rol de los alumnos, tratando de acercar los contextos de aula (más pasivos) y los de servicio (más activos).</li> <li>• Repensar el rol del profesorado, de modo acorde con lo que se pide a los docentes.</li> <li>• Prevención ante las variaciones del aprendizaje en la comunidad: el aprendizaje-servicio supone resultados académicos heterogéneos en los alumnos.</li> <li>• Aumentar la orientación hacia la responsabilidad social: la suma «aprendizaje cívico + aprendizaje académico» es seña de identidad de esta metodología.</li> </ul>
Tapia (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duración suficiente para producir impacto en la comunidad y en los estudiantes. No se ha de marcar de modo rígido, sino que dependerá de los objetivos.</li> <li>• Debe de tener una intensidad significativa, en alusión a la frecuencia con que se realiza el servicio y el tiempo que supone.</li> <li>• Presentar unos rasgos programáticos bien definidos (Furco, 2005), destacando el rol activo del alumnado, un servicio significativo y de calidad, una clara vinculación entre servicio y currículo, y la reflexión sobre el proceso.</li> </ul>

Lo sensato, entonces, pasará por atender en lo posible las condiciones que orientan las buenas prácticas en el aprendizaje-servicio, pues sin una correcta planificación tampoco cabe esperar demasiados efectos positivos en los estudiantes (Gallini y Moely, 2003). Con todo, confiamos en que la relación con el currículo pueda resultar de mayor importancia, pues no es otro el eje con posibilidades de asegurar el fortalecimiento del aprendizaje académico a partir del servicio. En circunstancias normales, el resultado influirá en la mejora del rendimiento académico, máxime si damos soporte a la reflexión como estrategia que ha de ayudar a que los estudiantes comprendan la relación del

servicio con la materia de estudio (Santos Rego *et al.*, 2015).

## Conclusiones

En la sociedad del conocimiento se ha acentuado la preocupación por mejorar los niveles de desempeño académico teniendo en cuenta la calidad de los aprendizajes en los que se implican los estudiantes universitarios. Consonantemente con la lógica del cambio que se solicita de la universidad ante las nuevas circunstancias, el consenso tácito a propósito de cómo mejorar el desempeño de los alumnos se ha ido perfilando — no solo pero también— apelando a la introducción de metodologías innovadoras. El caso del aprendizaje-servicio es un ejemplo, no disociable en absoluto de marcos de representación socio-política en coyunturas de reforma educativa.

Si aceptamos que lo que se pretende en torno al Espacio Europeo de Educación Superior es el ensayo de un nuevo modelo de gestión del aprendizaje, que no puede ser ajeno a otros formatos organizativos y/o estructurales en las instituciones de enseñanza universitaria, entonces estaremos en condiciones de comprender mejor el alcance estratégico de las propuestas asociadas a la innovación que, irremisiblemente, han de alterar los patrones metodológicos convencionales. Porque de lo que se trata, por más que no seamos muy conscientes de ello, es de ir entrando en una era distinta, en la que lo aprendido no permanece demasiado tiempo, precisa de constante renovación y su ajuste a condiciones de incertidumbre hace recomendable el apoyo a esquemas de conectividad que, por descontado, aprovechen la revolución digital, pero sin supeditarse a aquellos de sus dictados que puedan poner en peligro el protagonismo creativo de cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

La implementación de la metodología del ApS en la universidad la concebimos como una posibilidad de ayudar a que el proceso formativo se pueda abordar de manera más integral. De hecho, cuando el proceso de diseño e implementación discurre según lo teóricamente esperable, los efectos positivos del ApS en el alumnado universitario se expresan según patrones de gradual mejora en dimensiones académicas (aprendizaje cognitivo) y en otras de inequívoco alcance cívico y social.

Tampoco deja de ser un indicio esperanzador de la potencia pedagógica del aprendizaje-servicio el hecho de que bastantes referencias en la literatura científica pivoten sobre diseños de investigación cuasi-experimentales, pues al margen de sus requisitos procedimentales sobre el terreno sería, cuando menos, temerario certificar efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes, por más que hayamos de considerar en paralelo el influjo de variables mediadoras como la motivación o la autoestima.

Creemos, finalmente, que el futuro requiere de más iniciativas de investigación evaluativa, si queremos contar en las universidades con bases, empíricamente sólidas, a las que remitir análisis y cautelas acerca de lo que da, o puede dar de sí, el aprendizaje-servicio como metodología al servicio de la innovación educativa en la sociedad del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998), «How undergraduates are affected by service participation?», *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. y Yee, J. A. (2000), *How service-learning affects students*, Los Ángeles, Higher Education Research Institute. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>.
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011), «A meta-analysis of the impact of service-learning on students», *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Conway, J. M., Amel, E. L. y Gerwien, D. P. (2009), «Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes», *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Duran, D. y Flores, M. (2014), «Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art1.pdf>.
- Edel, R. (2003), «El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo», *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Eyler, J. (2000), «What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning?», *Michigan Journal of Community Service Learning, Volume Special* (1), 11-17.
- Eyler, J. y Giles D. E. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Furco, A. (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio», *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7.º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires (Argentina), 19-26. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005\\_Actas7.pdf](http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf).
- Gallini, S. M. y Moely, B. E. (2003), «Service-learning and engagement, academic challenge, and retention», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- González Tirados, R. M. (1989), *Análisis de las causas del fracaso académico en la Universidad Politécnica de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hahn, T. W. y Hatcher, J. A. (2013), *The relationship between service-learning and deep learning*. Recuperado de <http://csl.iupui.edu/doc/teaching-research-assessment/research-brief-sept-2013.pdf>.
- Hart, S. M. y King, J. R. (2007), «Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers», *Teacher and Teaching Education*, 23, 323-338.
- Howard, J. (1993), «Community service learning in the curriculum», en J. Howard (ed.), *Praxis I: A faculty casebook on community service learning*, Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning, págs. 3-12.
- Ives, B. y Obenchain, K. (2006), «Experiential education in the classroom and academic outcomes: for those who want it all», *Journal of Experiential Education*, 29(1), 61-77.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning. Experience at the source of learning and development*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Leimer, C., Yue, H. y Rogulkin, D. (2009), *Does service learning help students succeed? Assessing the effects of Service-Learning at California State University-Fresno*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521013.pdf>.
- Lockeman, K. S. y Pelco, L. E. (2013), «The relationship between service-learning and degree completion», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 18-30.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (2011), «Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui», *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Miller, K. K., Yen, S. y Merino, N. (2002), «Service-learning and academic outcomes in an undergraduate child development course», en S. H. Billig y A. Furco (eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens*, Greenwich, Information Age Publishing, págs. 199-213.
- Ministerio de Educación (2010), *Estrategia Universidad 2015*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*, Madrid, MECED.
- Moely, B. E. e Ilustre, V. (2014), «The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16.

Palos, J. (2009), «¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?», en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó, págs. 151-161.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009), «Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender», en J. I. Pozo y M. P. Pérez Echevarría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Morata, págs. 9-28.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007), *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro.

Rama, D. V., Ravenscroft, S. P., Wolcott, S. K. y Zlotkowski, E. (2000), «Service-learning outcomes: Guidelines for educators and researchers», *Issues in Accounting Education*, 15(4), 657-692.

Rodríguez Ayán, M. N. y Ruíz Díaz, M. A. (2011), «Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados», *Revista de Educación*, 355, 467-492.

Rodríguez Espinar, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004), «El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad», *Revista de Educación*, 334, 391-414.

Rubio, L. (2009), «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó, págs. 91-105.

Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015), «Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126.

Santos Rego, M. A. (ed.) (2013a), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*, Valencia, Brief.

— (2013b), «¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica», *Revista de Educación*, 361, 565-590.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2007), *Universidade e construción da sociedade civil*, Vigo, Xerais.

— (2009), *Educación para a cidadanía e os profesores*, Vigo, Xerais.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015), *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*, Barcelona, Octaedro.

Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C. y Benson, P. L. (2006), «Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service learning», *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60.

Simonet, D. (2008), *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Recuperado de [http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL\\_and\\_academic\\_success.pdf](http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf).

Smink, J. y Reimer, M. S. (2005), *Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention*, Clemson, National Dropout Prevention Center. Recuperado de: [http://new.auhsd.us/district/media/files/15Effective\\_Strategies4Dropouts.pdf](http://new.auhsd.us/district/media/files/15Effective_Strategies4Dropouts.pdf).

Steinke, P. y Buresh, S. (2002), «Cognitive outcomes of service-learning: reviewing the past and glimpsing the future», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.

Strage, A. (2000), «Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 5-13.

Tapia, M. N. (2004), *Aprendizaje y servicio solidario*, Madrid, Editorial CCS.

— (2008), «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias», en M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro, págs. 27-56.

Tejedor, F. J. (1998), *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007), «Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES», *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Warren, J. L. (2012), «Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.

<sup>32</sup> Este trabajo cuenta con el soporte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España, en el marco del Programa Estatal de I+D+i: «Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes» (EDU2013-41687-R).

[33](http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm) [http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp\\_inicio.htm](http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm).

[34](https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/Avance/2014-2015/CapituloI&file=pcaxis&l=s0) <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/Avance/2014-2015/CapituloI&file=pcaxis&l=s0>.

## El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo

Concepción Naval Durán  
y Elena Arbués Radigales  
*Universidad de Navarra*

### Introducción

El origen de esta práctica pedagógica, el aprendizaje-servicio, en la segunda mitad del siglo XX, lo encontramos en Estados Unidos donde el afán por educar a las nuevas generaciones para vivir en democracia fue una constante durante el siglo pasado. Es así como fraguó la idea de Universidad —*Higher Education* en general— con una clara misión cívica y vocación de servicio público, de forma que las instituciones de educación superior permitan y sostengan una activa relación con la sociedad civil y una voluntad expresa de preparar a ciudadanos responsables para la vigorización y regeneración de la democracia (Santos Rego, 2013).

Podemos decir que la tradición norteamericana de *experiential learning* se asienta, en parte, en el pragmatismo de William James (1842-1910), en un intento de reconciliar las dos grandes tendencias del momento: racionalismo y empirismo. Los textos de James destacan la inseparable relación existente entre pensamiento y acción. Para él, el conocimiento humano solo adquiere pleno sentido si se interpreta con vistas a la acción. Siguiendo la tradición empirista considera la experiencia como origen y límite del conocimiento humano. Para James una idea o creencia es verdadera si, y solo si, funciona satisfactoriamente en la experiencia (Moya Santoyo y García Vega, 2001).

El pedagogo y filósofo americano John Dewey, conocido igualmente como claro exponente del pragmatismo, tuvo también una indudable influencia en este sentido. Defendió la necesidad de implicar a los estudiantes en la comunidad circundante, de forma que «el aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es solo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro» (Dewey, 1995, 299).

Otra influencia a tener en cuenta en este marco es la del carismático educador Paulo Freire. Su exilio en Estados Unidos contribuyó a que su pedagogía crítica y comprometida con la realidad social se difundiera en los ámbitos académicos norteamericanos y europeos. Podría decirse que a fines de los años sesenta del siglo XX convergen la tradición norteamericana de *experiential learning* y la experiencia social latinoamericana, de forma que varios de los pioneros del aprendizaje-servicio en Estados Unidos recibieron influencias del pensamiento de Freire (Tapia, 2012). Fue así como la pedagogía del aprendizaje-servicio adquirió nombre propio y comenzó a conceptualizarse a fines de los años sesenta, en el marco de la proliferación de

programas de servicio juvenil, tanto voluntarios como obligatorios.

Poco después, tras experimentar el *civil engagement* y la participación ciudadana un cierto declive, fue en 1985 cuando se dieron los primeros pasos para crear la célebre red universitaria *Campus Compact*. En 1990 esta coalición universitaria reunió a 1.100 presidentes de instituciones universitarias en la firma de una Declaración sobre la responsabilidad cívica en la educación superior. No faltó tampoco el apoyo de la Administración, que en 1993 promulgó la *National and Community Service Trust Act*, que supuso apoyo técnico y financiero para los programas que vinculaban el aprendizaje y el servicio (Naval, 2008; Santos Rego, 2013).

En el ámbito europeo es en Inglaterra, Irlanda y los países nórdicos donde ha alcanzado mayor desarrollo esta metodología y filosofía. Sin embargo el recorrido de esta pedagogía cívica en la universidad ha mostrado en términos generales un avance relativamente lento.

En España se comenzó a hablar de ella, en el ámbito de la educación escolar, en torno al año 2000. Su presencia entre las actividades curriculares de las instituciones educativas se ha acelerado llegando a tomar vigor en los últimos años.

El proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituyó para las universidades europeas una oportunidad de reflexión, renovación y mejora. La Estrategia Universidad 2015, que enmarcó el proceso de modernización de las universidades españolas, instaba a prepararse para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social, y a incorporar en su ideal formativo prácticas docentes y de aprendizaje, que integraran adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010).

Esto afecta también a la innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando aproximaciones didácticas y metodológicas que favorezcan el aprendizaje significativo y la adquisición de determinadas competencias por parte del alumnado universitario. En este sentido parece muy conveniente tener en cuenta algunas orientaciones metodológicas como son: contextualizar los aprendizajes, partir de situaciones reales, tener en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado, priorizar el pensamiento crítico, favorecer el trabajo colaborativo o llevar a cabo una evaluación formativa. Sin duda alguna, entre las experiencias de aprendizaje que pueden favorecer estos objetivos figura el aprendizaje-servicio.

## **1. Impacto positivo de esta metodología**

A lo largo de estos años se han acuñado diversas definiciones para el término «aprendizaje-servicio». Bringle y Hatcher entienden el aprendizaje-servicio como una experiencia educativa donde los estudiantes participan en una actividad organizada de servicio que satisface necesidades comunitarias, haciéndose de tal modo que consiguen ampliar sus conocimientos de una materia, el aprecio por la disciplina y un sentido de responsabilidad ética (1996).

Para Eyler y Gilers (1999), el aprendizaje-servicio es una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión, gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de intentar lograr objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas.

Puig *et al.* (2007, 20) entienden el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

De la Cerda *et al.* (2009, 30), tras analizar nueve definiciones, identifican siete rasgos comunes. Son los siguientes: responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y contribuir a la formación para la ciudadanía.

En este momento se ha logrado clarificar con bastante nitidez qué es y qué no es aprendizaje-servicio, aunque siempre se mantiene un cierto sano disenso. Además, estudios y experiencias llevadas a cabo muestran que esta metodología tiene efectos positivos en los estudiantes en diversas áreas, entre ellas: en la motivación para estudiar (Flournoy, 2007), en el compromiso y la responsabilidad cívica (Hébert & Hauf, 2015), en el desarrollo del pensamiento crítico (Deeley, 2010), en el desarrollo personal e interpersonal (Eyler, 2000), en el desarrollo de habilidades para la vida (Fullerton *et al.* 2015), en la conciencia ética y moral (Rhoads, 1998). El estudio llevado a cabo por Warren (2012) muestra evidencias de que es una metodología que mejora el aprendizaje de los estudiantes respecto a otros métodos pedagógicos usados previamente.

En el nivel de enseñanza universitario, a partir del nuevo marco del EEES se busca incorporar, a nivel metodológico, la valoración de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de competencias; y además estas se definen y se integran —al menos en teoría— en todas las titulaciones y créditos. En este trabajo vamos a tratar de poner el acento en mostrar los resultados positivos de la aplicación del aprendizaje-servicio en cuanto a la adquisición de competencias, en concreto de competencias profesionales, por parte del alumnado universitario.

## **2. El aprendizaje-servicio y la adquisición de competencias en la Universidad**

Los objetivos formulados en el así llamado proceso de Bolonia, son el eje sobre el que se sustenta el nuevo paradigma educativo en la educación superior. Entre ellos destacamos dos:

— Reformular la educación en torno al aprendizaje de competencias, y no solo en la enseñanza articulada desde la transmisión de contenidos.

— Formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo.

Ante esta nueva perspectiva en la universidad europea, el Estado Español ha tomado decisiones para llevar adelante estas metas. Así, a finales de 2007 se publicó el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. Respecto de los estudios de Grado, el Real Decreto en su artículo octavo determina que estas enseñanzas tienen como finalidad la obtención —por parte del estudiante— de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Se hace hincapié en la importancia de la adquisición competencial como objetivo último de los estudios universitarios, y establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. Respecto de los planes de estudio señala que deberán contener al menos la relación de objetivos de formación y competencias básicas y específicas que debe adquirir el estudiante. Todo ello, nos lleva a pensar en la importancia que esta concepción universitaria —en sus declaraciones de principios— otorga a esas otras competencias, orientadas a la preparación para el ejercicio de las actividades de carácter profesional.

Parece que hay dos pilares sobre los que, en gran medida, se asienta el nuevo sistema, que son: el compromiso de los programas de estudios universitarios con la empleabilidad de los egresados, y la orientación hacia la visión competencial de las titulaciones, como vía para garantizar la adquisición del saber y del saber hacer necesarios para el mercado de trabajo (García Manjón y Pérez López, 2008).

Por otro lado, el Real Decreto 96/2014, de 14 febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. La previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza supone concebir a la universidad, también, como un espacio de aprendizaje ético. Esta realidad, sin duda, conlleva la necesidad de definir estrategias, como las presentes en el aprendizaje-servicio, que lo hagan posible.

Lo cierto es que la metodología de aprendizaje-servicio está consolidada en la educación universitaria de otras regiones del mundo, donde existen estructuras que dan soporte y promueven estas acciones. En España podemos decir que se trabaja el aprendizaje-servicio en un número considerable de universidades y ya se están dando pasos en la institucionalización de esta metodología<sup>35</sup>.

Recientemente, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha manifestado considerar el aprendizaje-servicio como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria. Instaban a desarrollar acciones que promuevan la institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia clave para una educación de calidad que cumpla con los principios de una universidad comprometida con la realidad social y el desarrollo sostenible.

A través de esta metodología, que se va abriendo camino, se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005). Esto lo corroboran diversas investigaciones al

señalar que los principales aprendizajes de los proyectos de aprendizaje-servicio no quedan relegados únicamente a los contenidos, sino que permiten el desarrollo de competencias atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona. Por ejemplo Rubio (2009), siguiendo las aportaciones de Furco, de Eyller y Gilers y la propuesta del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña, señala que el aprendizaje-servicio permite el desarrollo de las siguientes competencias para la vida, entre las que figuran las competencias vocacionales y profesionales.

*Competencias personales:* Autoconocimiento, autoestima, autonomía, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, liderazgo, resiliencia, etc.

*Competencias interpersonales:* Comunicación, empatía, diálogo, resolución de conflictos, sentimiento de pertenencia a la comunidad, hábitos de convivencia, etc.

*Competencias para el pensamiento crítico:* Curiosidad, análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias, comprensión crítica y juicio reflexivo, superación de prejuicios, toma de decisiones, etc.

*Competencias para la realización de proyectos:* Imaginación, creatividad, trabajo en equipo, reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora, difusión y transferencia de ideas y proyectos, etc.

*Competencias para la ciudadanía y la transformación social:* Conciencia y comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas, participación en la comunidad, compromiso, responsabilidad ciudadana, etc.

*Competencias vocacionales y profesionales:* Conciencia de las opciones vocacionales, habilidades profesionales, preparación para el mundo del trabajo, comprensión de la ética del trabajo, etc.

En esta ocasión vamos a ocuparnos de las competencias profesionales, de aquellas competencias relacionadas más directamente con la preparación para el mundo del trabajo. Y es que el aprendizaje-servicio posiciona a los estudiantes en situaciones reales y les permite poner en práctica habilidades profesionales concretas a través de las acciones de servicio (Martínez, 2008). Esta cuestión, obviamente, es de especial relevancia si nos referimos a la educación en la universidad, institución que tiene entre sus funciones colaborar en la formación de sus egresados para insertarse en el mercado laboral. Cada vez más se demanda a esta institución educativa que contribuya a que existan posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional. De ello pasamos a tratar a continuación.

### **3. Una metodología que propicia la adquisición de competencias profesionales**

Hemos destacado cómo el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias busca —al menos en sus principios— impulsar la formación en una dirección que conjugue las necesidades de las personas y de la sociedad en general, con miras al desarrollo de las competencias que son valoradas en el mercado de trabajo. Es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen para encontrar un empleo y mantenerlo en el tiempo. Las competencias profesionales son, por tanto, claves para la comprensión del concepto de empleabilidad.

Nos referimos como competencias profesionales a «aquellas competencias relevantes en su desarrollo personal que son especialmente valoradas por las empresas, para mejorar su capacidad profesional» (Ugarte y Naval, 2008, 54). Destacamos este doble

aspecto de las competencias, referido al ámbito personal y al social o profesional, por considerarlo determinante a la hora de delimitar cuáles serían esas competencias profesionales a potenciar en los estudiantes.

Encontramos autores, como acabamos de señalar, que clasifican las competencias en ámbitos diversos, atendiendo a diferentes dimensiones de la persona, por lo que parece intuirse cierta desconexión entre ellas. Entendemos, siguiendo a Ugarte y Naval (2008), que hay ciertas competencias referidas a dimensiones personales que convendrá potenciar para lograr una adecuada inserción profesional y que, por tanto, es posible considerarlas como competencias profesionales. Siguiendo a estas autoras, consideramos competencias relevantes en su desarrollo personal, especialmente valoradas en las empresas para mejorar su capacidad profesional, las siguientes, aunque obviamente no se trata de una lista cerrada, sino que cabría y sería conveniente un diálogo que las enriqueciera y matizara:

1. Habilidades de comunicación profesional
2. Motivación y liderazgo
3. Trabajo en equipo y gestión de proyectos
4. Técnicas de inserción y desarrollo profesional
5. Integridad profesional
6. Habilidades de negociación
7. Toma de decisiones y resolución de problemas
8. Atención al cliente
9. Iniciativa, creatividad y gestión del cambio

Una vez delimitadas las competencias profesionales que consideramos relevantes para fomentar en los estudiantes, pasamos a mostrar los resultados de nuestra investigación. La revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo se refiere a lo publicado desde el año 2000 y hasta la actualidad en trabajos y revistas americanas y europeas, especialmente del ámbito anglosajón, relativo al aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria. La elección de este periodo de tiempo obedece a dos razones.

En primer lugar, porque los principales estudios llevados a cabo sobre esta temática se realizaron en los últimos años del siglo pasado o a inicios del actual.

El segundo motivo —y el más importante— porque, como hemos señalado, en el nivel de enseñanza universitario es en ese momento, a partir del nuevo marco del EEES, cuando se incorpora la valoración de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de competencias. Pasados quince años de su incorporación puede ser un momento propicio para tratar de mostrar algunos indicios de los resultados de su aplicación.

En el Anexo 1 de este trabajo mostramos las publicaciones que abarca la revisión realizada. De las investigaciones analizadas hemos seleccionado aquellas que destacaban los aprendizajes de los alumnos en las competencias profesionales señaladas. Son las que se muestran en la Tabla 1.

### *3.1. Análisis de los resultados. Comentarios*

Tras la revisión de los artículos vamos a tratar de señalar lo más destacado referido a las nueve competencias profesionales objeto de nuestro estudio.

### Habilidades de comunicación profesional

La comunicación es importante en cualquier ámbito profesional. Establecer una comunicación adecuada implica diálogo, buscar la máxima interacción, desarrollar procesos de escucha activa, empática y respetuosa, entre otras actitudes y destrezas.

En la revisión realizada encontramos dos trabajos, Deeley (2014) y Keen and Hall (2009), que destacan este aspecto. Deeley muestra las reflexiones de un grupo de estudiantes universitarios de Políticas Públicas de una universidad escocesa, sobre el desarrollo de habilidades profesionales en su práctica de aprendizaje-servicio. Los estudiantes inciden sobre todo en el entrenamiento adquirido en habilidades de comunicación oral. Keen y Hall destacan, como el principal hallazgo de los estudiantes en sus prácticas de aprendizaje-servicio, la posibilidad de dialogar entre ellos, con los profesores y con los miembros de la comunidad donde han colaborado.

### Motivación y liderazgo

En el ámbito empresarial se suele relacionar el liderazgo del personal directivo con la motivación de los trabajadores. En general, podemos decir que son aquellas actitudes y habilidades que facilitan influir positivamente o mediar entre personas o en un grupo determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo en el logro de metas y objetivos.

Tabla 1.—Publicaciones que destacan los aprendizajes del alumnado en competencias profesionales a través de prácticas de aprendizaje-servicio

PUBLICACIONES	COMPETENCIAS
<p>DEELEY, S. J. (2014), «Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes», <i>Active learning in higher education</i>, 15(1), 39-51.</p> <p>KEEN, C. y HALL, K. (2009), «Engaging with Difference Matters: Longitudinal Student Outcomes of Co-Curricular Service-Learning Programs», <i>The Journal of Higher Education</i>, 80(1), 59-79.</p>	<p>Habilidades de comunicación</p>
<p>NEWMAN, J. (2008), «Service Learning as an expression of ethics», <i>New Directions for Higher Education</i>, 142, 17-24.</p> <p>MOELY, B. E. y ILUSTRE, V. (2014), «The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes», <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>, otoño de 2014, 5-16.</p>	<p>Motivación y liderazgo</p>
<p>BERLE, D. (2006), «Incremental Integration: A Successful Service-Learning Strategy», <i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i>, 18(1), 43-48.</p> <p>ROOKS, D. y WINKLER, C. (2012), «Learning Interdisciplinarity: Service Learning and the Promise of Interdisciplinary Teaching», <i>Teaching Sociology</i>, 40(1), 2-20.</p> <p>MEYERS, C., LEMONS, L. y HOCK, C. (2014), «Implementing Service-Learning: Best Practices from Agricultural Leadership Education», <i>Journal of Higher Education Outreach and Engagement</i>, 18(3), 159-161.</p> <p>NICKOLS, S. Y., ROTHENBERG, N. J., MOSHI, L. y TETLOFF, M. (2013), «International Service-Learning: Students' Personal Challenges and Intercultural Competence», <i>Journal of Higher Education Outreach and Engagement</i>, 17(4), 97-124.</p> <p>DREUTH, L. y DREUTH-FEWELL, M. (2002), «A model of student learning in community service field placements», <i>Active learning in higher education</i>, 3(3), 251-264.</p>	<p>Trabajo en equipo y gestión de proyectos</p>
<p>CASGOIGNE Lally, C. (2001), «Service/community learning and foreign language teaching methods», <i>Active learning in higher education</i>, 2(1), 53-64.</p> <p>MARULLO, S., MOAYEDI, R. y COOKE, D. (2009), «C. Wright Mill's friendly critique of service learning and an innovative response: cross-institutional collaborations for community-based research», <i>Teaching Sociology</i>, 37, 61-75.</p> <p>GLAZIER, J., ABLE, H. y CHARPENTIER, A. (2014), «The Impact of Service-Learning on Preservice Professionals' Dispositions Toward Diversity», <i>Journal of Higher Education Outreach and Engagement</i>, 18(4), 177-198.</p> <p>HEBERT, P. R. (2014), «University-National Laboratory Service-Learning Partnership: Intern Team Saves Energy and Money», <i>Journal of Higher Education Outreach and Engagement</i>, 18(3), 173-174.</p>	<p>Técnicas de inserción y desarrollo profesional</p>

PUBLICACIONES	COMPETENCIAS
<p>ARAMBURUZABALA, P. y GARCÍA, R. (2012), «El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros», en Libro de actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. <a href="http://www.cidui.org/JOURNAL-cidui12/index.php/cidui12/article/view/232/221">http://www.cidui.org/JOURNAL-cidui12/index.php/cidui12/article/view/232/221</a></p> <p>BURKE, A. S. y BUSH, M. D. (2013), «Service learning and criminal justice: an exploratory study of student perceptions», <i>Educational Review</i>, 65(1), 56-69.</p>	<p>Técnicas de inserción y desarrollo profesional</p>
<p>BRINGLE, R. G. y HATCHER, J. A. (2009), «Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement», <i>New Directions for Higher Education</i>, 147, 37-46.</p> <p>DUBINSKY, J. M. (2002), «Service-Learning as a Path to Virtue: The Ideal Orator in Professional Communication», <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>, primavera de 2002, 61-74.</p> <p>JULIE, A., HATCHER, J. A., BRINGLE, R. G. y MUTHIAH, R. (2004), «Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?», <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>, otoño de 2004, 38-46.</p> <p>BLAZQUEZ, A. y MARTÍNEZ-LOZANO, V. (2012), «La residencia universitaria Flora Tristán; un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad», <i>Revista de Educación</i>, 358, 618-630.</p> <p>ALONSO, I., ARANDIA, M., MARTÍNEZ, I., MARTÍNEZ, B. y GEZURAGA, M. (2013), «El aprendizaje servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales», <i>Revista internacional de educación para la justicia social</i>, 2(2), 195-216.</p>	<p>Integridad profesional</p>
<p>HENTY, S. E. y BREYFOGLE, M. L. (2006), «Toward a New Framework of “Server” and “Served”: De(and Re)constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy», <i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i>, 18(1), 27-35.</p>	<p>Habilidades de negociación</p>
<p>PARKER, B. y DAUTOFF, D. A. (2007), «Service-Learning and a study abroad: synergistic learning opportunities», <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>, primavera de 2007, 40-53.</p> <p>KRAVETZ, K. (2006), «Transforming Communities: The Role of Service Learning in a Community Studies Course», <i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i>, 18(1), 49-56.</p>	<p>Toma de decisiones y resolución de problemas</p>
<p>DREUTH, L. y DREUTH-FEWELL, M. (2002), «A model of student learning in community service field placements», <i>Active learning in higher education</i>, 3(3), 251-264.</p>	<p>Atención al cliente</p>

PUBLICACIONES	COMPETENCIAS
<p>RONDINI, A. C. (2015), «Observations of Critical Consciousness Development in the Context of Service Learning», <i>Teaching Sociology</i>, 43(2), 137-145.</p> <p>LEWIS, T. L. (2004), «Service Learning for social change? Lesson from a liberal arts college», <i>Teaching Sociology</i>, 32, 94-108.</p> <p>KRAVETZ, K. (2006), «Transforming Communities: The Role of Service Learning in a Community Studies Course», <i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i>, 18(1), 49-56.</p> <p>ALONSO, I., ARANDIA, M., MARTÍNEZ, I., MARTÍNEZ, B. y GEZURAGA, M. (2013), «El aprendizaje servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales», <i>Revista internacional de educación para la justicia social</i>, 2(2), 195-216.</p>	<p>Iniciativa, creatividad y gestión del cambio</p>

Desde un punto de vista personal podemos decir que son cualidades importantes para lograr el éxito profesional. Las personas motivadas y con liderazgo se convierten en auténticos agentes de cambio, alcanzando objetivos, convirtiendo las ideas en realidades y son capaces de transmitir a otros ese interés.

En la experiencia descrita por Moely e Ilustre (2014) los alumnos destacan que, a través de los cursos de aprendizaje-servicio en la universidad, han practicado la capacidad para dirigir y tomar decisiones, desarrollando habilidades de liderazgo.

Newman (2008) señala las diferencias entre dos modelos frecuentes de aprendizaje-servicio, los programas basados en la caridad frente a los que buscan la justicia social. Estos últimos, además de contribuir a la creación de estructuras institucionales más equitativas, son una oportunidad para fomentar el empoderamiento en un contexto comunitario. Este autor presenta un proyecto de aprendizaje-servicio para la sostenibilidad. Apunta a que esta metodología propicia un modelo pedagógico de desarrollo de liderazgo, un modelo de responsabilidad social basado en la justicia social.

### Trabajo en equipo y gestión de proyectos

Son habilidades que disponen para colaborar de manera coordinada en la tarea realizada por un equipo de personas para conseguir un objetivo conjunto. La gestión de un proyecto recae sobre una o varias personas responsables de la dirección, coordinación e implementación del mismo. Sin duda, la puesta en marcha del proyecto requiere la capacidad de trabajar en equipo.

Destacamos tres trabajos entre los revisados. En primer lugar, Dreuth y Dreuth-Fewell (2002) proporcionan una visión de las percepciones de un grupo de futuros trabajadores sociales sobre las experiencias de aprendizaje que pudieron experimentar al aplicar a la vida real su profesión. Entre sus aprendizajes los alumnos destacan la comprensión de la estructura de la empresa, del sistema de trabajo y la importancia de cooperar en el

trabajo con el equipo para mejorar los resultados.

En segundo lugar, Meyers, Lemons y Hock (2014) muestran una práctica de aprendizaje-servicio, integrada en el plan de estudios de dos universidades, que se centraba en el fomento de habilidades de liderazgo de equipos. Los equipos trabajaron con socios de la comunidad para desarrollar un proyecto. En dos momentos de la ejecución del proyecto los estudiantes reflexionaron sobre el desarrollo del proyecto, la ejecución de las tareas y evaluaron tanto su propio desempeño como el rendimiento de sus compañeros de equipo.

Por último, Nickols *et al.* (2013) señalan cómo la noción de reciprocidad es un componente clave del aprendizaje-servicio, de forma que los programas están diseñados para facilitar a los estudiantes realizar tareas, proyectos, con los demás. Los equipos de estudiantes eran interdisciplinarios, por lo que uno de los desafíos fue lograr una comunicación clara entre los participantes. Los investigadores destacan que los estudiantes obtuvieron un grado de competencia personal e intercultural que se prevé tendrá un impacto duradero en su desarrollo personal y profesional.

### Técnicas de inserción y desarrollo profesional

Comprende aquellos aspectos a mejorar o adquirir con vistas al logro de objetivos profesionales o de mejores niveles de desempeño. Es un proceso que comprende aquellos aspectos que enriquecen profesionalmente a un individuo.

Mostramos las siguientes experiencias, aunque podríamos mencionar muchas otras, que consideramos contribuyen a que los estudiantes pongan en práctica técnicas y medios concretos en su campo profesional.

Gascoigne (2001) destaca cómo estudiantes de la Universidad de Nebraska de enseñanza de idiomas desarrollaron competencias en relación con los métodos y materiales para la enseñanza de segundas lenguas. A través de la experiencia de aprendizaje-servicio se fomenta que los estudiantes trabajen activamente en un contexto real y con poblaciones estudiantiles concretas.

Marullo (2009) incide en cómo la experiencia realizada les permite enseñar a sus estudiantes a pensar como auténticos investigadores sociológicos. Los estudiantes tienen la posibilidad de comprobar que los resultados de su investigación son valiosos para la sociedad.

Glazier, Able y Charpentier (2014) muestran un proyecto diseñado para influir positivamente en las disposiciones de los futuros profesores al trabajar con familias diversas, desde un punto de vista lingüístico, socioeconómico y cultural. Destacan que las experiencias de aprendizaje-servicio tienen el potencial de permitir que los futuros profesores se familiaricen con las vivencias y contextos de los niños y sus familias, un objetivo importante dadas las grandes diferencias que pueden existir cuando trabajen como maestros entre sus experiencias y las vividas por sus futuros estudiantes.

Hebert (2014) narra una experiencia con estudiantes de gestión de diseño e instalaciones, en la que trabajaron en un laboratorio colaborando con los gerentes de

planta, ingenieros, científicos de laboratorio y personal de apoyo, para estudiar los sistemas de iluminación existentes y hacer recomendaciones. Los estudiantes pudieron aplicar a una situación real de laboratorio las habilidades aprendidas en cursos anteriores, destacando la posibilidad de realizar cálculos de ahorro energético.

Aramburuzabala y García (2012) describen una experiencia de aprendizaje-servicio integrada en dos materias del currículum de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Preguntados los estudiantes acerca de la influencia del aprendizaje-servicio en su futuro profesional, la mayoría considera que los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la experiencia son útiles para el ejercicio de la profesión de maestro. El trabajo en la comunidad les ha ayudado a definir algunos de sus puntos fuertes y débiles como educadores.

Burke y Bush (2013), profesores de criminología y justicia penal, exploran las actitudes y percepciones que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje-servicio. La mayoría de los estudiantes indicó que era una experiencia positiva que les ayudó a conectar lo aprendido en el aula con el mundo real, e influyó en el logro de habilidades para la carrera. En concreto, los estudiantes dijeron que la experiencia les ayudó a trabajar mejor con otros y a modificar su punto de vista, y les proporcionó aprendizajes que no habían adquirido en el aula. Los autores destacan que estas son herramientas importantes que les ayudarán en su futuro laboral, ya que tener adecuadas actitudes y habilidades interpersonales son consideradas por los empleadores entre las diez más demandadas en los graduados universitarios.

## Integridad profesional

La integridad profesional supone actuar con honestidad y ética profesional. Implica actuar de acuerdo a los valores y principios, no solo de la organización a la que se pertenece, si estos son adecuados, sino a los que la persona humana y el bien común demandan. Lleva al trabajador a tratar de guiarse por lo que es correcto —conveniente, adecuado, justo— en las situaciones que encuentre. Los individuos que muestran integridad en el lugar de trabajo contribuyen a lograr un buen ambiente de trabajo y generan una comunicación abierta entre los compañeros.

Bringle y Hatcher (2009) señalan cómo la participación en cursos de aprendizaje-servicio fomenta la mejora personal en valores y responsabilidad cívica. El servicio y el compromiso son algo connatural a muchas —por no decir todas— profesiones, por lo que debería ser integrado en el aprendizaje curricular. Además, una de las principales contribuciones de los colegios y universidades a la sociedad es la educación de los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos en nuestra sociedad democrática y para ser buenos ciudadanos en un mundo global. El aprendizaje-servicio proporciona una excelente oportunidad para desarrollarlo.

Dubinsky (2002), director del programa de escritura profesional en un departamento de inglés, considera que el aprendizaje-servicio aplicado a la escritura profesional podría

preparar a los estudiantes para pensar críticamente y ser responsables para tomar decisiones adecuadas. Posibilita impulsar la capacidad de pensamiento crítico y mejorar la integración de teoría y práctica, además de prepararles para el lugar de trabajo y para ocupar su lugar como ciudadanos.

Hatcher, Bringle y Muthiah (2004) sugieren que las actividades de reflexión ayudan a los estudiantes no solo a trabajar el material del curso, sino también sus valores personales, actitudes cívicas, metas e intenciones. Las experiencias de aprendizaje-servicio en la comunidad son un desafío que proporcionan ámbitos de reflexión y de clarificación de los valores existentes, tanto a nivel personal como en la comunidad.

Blazquez y Martínez-Lozano (2012) llevan a cabo un proyecto de aprendizaje-servicio que intenta generar una formación asentada en una realidad compleja que permita la adquisición de unos valores humanos compartidos y de unas actitudes que fomenten ciudadanía en los estudiantes, es decir conciencia cívica y capacidad de participar para transformar su entorno.

Alonso *et al.* (2013) entre los objetivos que destacan está que los estudiantes desarrollen el proyecto de aprendizaje-servicio desde claves éticas y de respeto a la deontología de la profesión.

### Habilidades de negociación

Podemos decir que la negociación consiste en ser capaz de conocer y comprender la posición de otro para dialogar y argumentar sobre temas específicos con el propósito de llegar a un acuerdo que les satisfaga mutuamente, sin violentar la verdad ni la naturaleza de las cosas. Para ello tiene que existir una clara intención y voluntad de comunicación entre las partes.

Henty y Breyfogle (2006) entienden como una característica clave de los programas de aprendizaje-servicio, en el campo de la pedagogía, la reciprocidad entre las necesidades y los resultados del proveedor y el cliente. Es decir, fruto de las relaciones entre los departamentos de educación de las universidades y las escuelas locales podemos decir que hay un dar y un recibir que les beneficia mutuamente. Esto implica poner en práctica la negociación para llegar a un acuerdo que ayuda a ambos.

### Toma de decisiones y resolución de problemas

Es la disposición y habilidad para acometer y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y aplicación de una estrategia o secuencia operativa, como puede ser: identificación del problema, diagnóstico, formulación de soluciones, aplicación de técnicas y evaluación.

Tanto Kravetz (2006) como Parker y Dautoff (2007) proponen prácticas de aprendizaje-servicio que proporcionen a los alumnos habilidades de pensamiento crítico y estrategias de resolución de problemas, no solo para mejorar su comprensión de la comunidad y el cambio social, sino también para ayudarles a definir sus futuras actuaciones en las comunidades, ya sea a nivel profesional o personal.

## Atención al cliente

Este concepto se refiere a las actuaciones orientadas a establecer con el cliente o usuario una relación de confianza para atender sus necesidades, tratando de darles respuesta. Incluye establecer canales de comunicación adecuados para interactuar con ellos.

El trabajo que podemos destacar a este respecto es el de Dreuth y Dreuth-Fewell (2002), que proporcionan una visión de las percepciones de un grupo de futuros trabajadores sociales sobre sus experiencias de aprendizaje tras aplicar, a la vida real, aspectos de su profesión que hasta el momento solo habían estudiado de forma teórica. Los alumnos destacan especialmente entre sus aprendizajes, la posibilidad de establecer relaciones e interactuar con los usuarios del servicio.

## Iniciativa, creatividad y gestión del cambio

De un profesional se busca que tenga la disposición para impulsar propuestas o tomar decisiones sobre acciones concretas a efectuar. Si estas acciones van en la línea de aplicar la iniciativa, la creatividad y la capacidad de innovación para propiciar una mejora o cambio, hablaríamos de gestión del cambio.

Kravetz (2006) presenta un proyecto en el que, con un planteamiento interdisciplinar, busca dar sentido a las preocupaciones de los estudiantes sobre temas que enfrentan a las comunidades, tratando de buscar soluciones. Hace hincapié en la necesidad de identificar interconexiones y sinergias entre distintos ámbitos, como requisito previo a la solución de los complejos problemas que enfrentan a las comunidades. En definitiva, plantea a los alumnos llegar a la raíz de un problema de la comunidad con el fin de resolverlo y propiciar un cambio desde un punto de vista interdisciplinar, tratando de abarcar todas las facetas del problema.

En la experiencia de aprendizaje-servicio narrada por Rondini (2015), se trata de desarrollar la iniciativa y la conciencia crítica de los estudiantes analizando dos cuestiones principales: el compromiso de los agentes responsables en salud, así como la reflexión sobre en qué medida los esfuerzos de los individuos pueden afectar significativamente a un cambio social duradero. Considera que la combinación de estos dos procesos cultiva el compromiso de los estudiantes para trabajar en la búsqueda de una mejora o cambio en asuntos relacionados con la justicia social y la puesta en funcionamiento de sus compromisos.

Tanto Lewis (2004) como Alonso *et al.* (2013) consideran fundamentales los contactos de la universidad y la comunidad en la realización de experiencias en las que se propicia un cambio social. Siendo los estudiantes los protagonistas del proceso se precisa un contexto de aprendizaje en libertad, para moverse y organizarse tanto dentro como fuera del aula, poniendo en acción su creatividad y capacidades, contando con el apoyo y respaldo del profesorado.

Hasta aquí el contenido de lo que consideramos más destacable de la revisión bibliográfica realizada. Pasamos ahora a mostrar nuestras reflexiones finales, fruto

también de las aportaciones de los distintos autores que, sin duda, han enriquecido notablemente nuestra visión de cómo esta práctica pedagógica se entiende y lleva a cabo en muchas y variadas instituciones.

## **Reflexiones finales**

Si algo pensamos poder afirmar tras el trabajo realizado es que el aprendizaje-servicio es una metodología que cuenta con numerosos defensores, entre expertos, profesores y miembros de organizaciones comunitarias, que apuestan por la generalización del uso institucional de esta metodología. Al vincular la teoría con la práctica, las aulas con el entorno profesional, posibilita acercar a los estudiantes a un entorno de aprendizaje profesional real. En este sentido, el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología pedagógica que posibilita una práctica coherente capaz de mejorar la enseñanza en la educación superior (Butin, 2006).

De los resultados obtenidos podemos decir que hay prácticas de aprendizaje-servicio que inciden más en unas competencias profesionales que en otras. Encontramos que son más las que propician la mejora en habilidades para trabajar en equipo y gestionar proyectos, o, según la disciplina de que se trate, contribuyen en alguna medida a fomentar las técnicas de inserción y desarrollo profesional. La formación de docentes constituye uno de los campos en los cuales el aprendizaje-servicio es más utilizado como recurso pedagógico. Encontramos estudios que recomiendan incorporarlo al currículum de formación de docentes por su incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros.

Sin embargo, hay otras competencias profesionales poco exploradas y sobre las que apenas se plantean experiencias de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, las habilidades de negociación, el liderazgo o la mejora en la atención al cliente. Estas y quizá alguna más, son competencias sobre las que convendrá ahondar, tratando de clarificar las dificultades que en las disciplinas más acordes pueden tener para, finalmente, plantearlas.

Como también hemos visto, la metodología de aprendizaje-servicio tiene un lugar en las propuestas de cambio enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, no podemos obviar que hay un amplio debate en torno a ella. La actual situación de fortaleza de la presencia del aprendizaje-servicio en el contexto educativo y en las entidades sociales plantea también retos que es preciso abordar: la profundización en la conceptualización del método; una fundamentación teórica compartida por todos los agentes implicados en su definición, implantación, difusión y evaluación; la sistematización en la formación de los agentes involucrados; el establecimiento de unos principios de intervención, entre otros.

Una primera dificultad para su integración en las aulas surge de la resistencia inicial de los profesores y maestros a incluir esas actividades en su quehacer docente. Gascoigne (2001) señala que aunque el aprendizaje-servicio es un movimiento pedagógico de gran influencia, muchos educadores prefieren seguir viéndolo desde la barrera. Si bien hay una aprobación tácita sobre esta técnica en la que, aparentemente, todos ganan, hay

educadores que no solo rechazan la invitación a involucrarse sino que desconocen qué es realmente el aprendizaje-servicio. Por una variedad de razones, lo cierto es que hay educadores que dudan poner en práctica el aprendizaje-servicio en sus cursos.

Otro de los puntos centrales de la discusión es la conveniencia o no de obligar a los alumnos a implicarse en proyectos de servicio a la comunidad (Stukas, Clary y Snyder, 1999), especialmente en el nivel universitario. Se da el hecho de que algunas instituciones académicas exigen para la graduación esa implicación en actividades de servicio. Por otra parte, el concepto de servicio a la comunidad, especialmente en el ámbito anglosajón, tiene con frecuencia una connotación de sanción o correctivo para reeducar a jóvenes con problemas, que le lastra con una cierta visión negativa.

También plantea más de una crítica el tipo de enfoque asistencial o transformador de los proyectos, es decir, la concepción del servicio como asistencia social o como transformación social (Naval y Ugarte, 2009). Incluso la tendencia de muchos proyectos a incluir en su contenido el tratamiento de los síntomas de los males de nuestra sociedad (el hambre, la contaminación, la falta de vivienda, la delincuencia) sin tener en cuenta sus causas.

Hay quien incluso señala que, en ocasiones, no se logran estos potenciales efectos positivos de la puesta en práctica del aprendizaje-servicio (Eyler y Giles 1999). No parece extraño teniendo en cuenta que es una propuesta pedagógica cuya aplicación no depende solo de la voluntad de los educadores. Su implementación requiere necesariamente de ayuda externa, de coordinación con otras entidades sociales, de la implicación de las Administraciones y del impulso de instancias que faciliten la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones (Puig y Palos, 2006). Y además nunca será —como nada es en educación— un proceso mecánico de estímulo-respuesta, o de acción-reacción.

Algunas de las circunstancias que pueden llegar a dificultar la consecución de esos efectos positivos y, por tanto, su práctica en la institución universitaria serían (Marullo, Moayedí y Cooke, 2009):

— El calendario académico y el horario temporal establecido, que en ocasiones limita tanto el trabajo de los estudiantes dentro de las comunidades como su adecuada organización.

— Los estudiantes a menudo consideran que la supervisión de sus prácticas por parte de la universidad es escasa.

— Los estudiantes también ven su propia preparación como una dificultad, ya que la consideran insuficiente. Sin duda, su trabajo puede verse como poco fiable, lo que limita los tipos de proyectos que pueden llegar a emprender.

— Tanto los estudiantes como los profesores tienen en ocasiones un conocimiento limitado de las instituciones locales, comunitarias o del entramado empresarial.

Quizá sea este último uno de los mayores desafíos al que actualmente nos enfrentemos: ser capaces de establecer una adecuada relación de colaboración y

entendimiento con las instancias sociales que, junto con las universidades, pueden implicarse en las prácticas de aprendizaje-servicio. Vemos como una limitación el que la relación con esas instituciones, con frecuencia, solo se establezca por un semestre, o en el espacio de una asignatura concreta. Lograr una continuidad temporal posibilitaría resultados concretos y contribuciones más estables a la comunidad, aunque conviene no olvidar que el foco de atención aquí es la formación del alumnado. Estas dificultades debidas, en gran parte, a las limitaciones institucionales, incluidas también las que provienen de los propios centros educativos, siguen planteándonos retos en la práctica del aprendizaje-servicio. A medida que la investigación en el campo de la pedagogía del aprendizaje-servicio se ha desarrollado en las últimas dos décadas, se ha avanzado en la forma en que se han abordado los desafíos; por eso no dudamos que continuaremos avanzando.

A menudo se habla de la investigación basada en la comunidad como un paradigma de investigación pero no necesariamente como un paradigma educativo. Entender el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario como una herramienta pedagógica es, en nuestra opinión, clave. En los proyectos analizados vemos que, a menudo, implican a un solo profesor, a una sola universidad y a sus socios de la comunidad más próximos. En este sentido, parece conveniente lograr una colaboración institucional transversal. Sería deseable que diversos departamentos de la universidad lograran coordinarse, incluso varias universidades, para dar continuidad en el tiempo al servicio proporcionado a un colectivo o a una determinada institución. Tratando además, cuando sea posible, que ese servicio sea interdisciplinar, hasta llegar, como señala Newman, a poder considerar al campus como aula (2008).

Esta metodología, lo hemos visto, representa el binomio de dos elementos: aprendizaje y servicio que, al solaparse, generan una nueva realidad a la que se añade la reflexión como elemento de unión que enriquece el significado de la experiencia (Campo, 2008). Pero, sin duda, a ese libre juego al que se refería Dewey entre el aprendizaje en la escuela y fuera de ella, le quedan oportunidades por vislumbrar.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005), *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996), «Implementing Service Learning in Higher Education», *Journal of Higher Education*, 67, 2, 221-239.
- Butin, D. W. (2006), «Special Issue: Introduction. Future Directions for Service Learning in Higher Education», *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Campo, L. (2008), «El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica», en M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro, págs. 81-91.
- Deeley, S. J. (2010), «Service-learning: thinking outside the box», *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Dewey, J. (1995), *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martián, X., Muñoz, A. y Puig, J. M. (2009), «Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones», en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Editorial Graó, págs. 15-32.
- Eyler, J. S. (2000), «What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student

Learning?», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17.

Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999), *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass.

Flournoy, C. (2007), «Investigative reporting and service learning», *Journalism and Mass Communication Educator*, 62(1), 47-61.

Fullerton, A., Reitenauer, V. L. y Kerrigan, S. M. (2015), «A Grateful Recollecting: A Qualitative Study of the Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates», *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.

García Manjón, J. V. y Pérez López, M. C. (2008), «Espacio Europeo de Educación Superior. Competencias profesionales y empleabilidad», *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.

Gascoigne Lally, C. (2001), «Service/community learning and foreign language teaching methods. An application», *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 53-64.

Hébert, A. y Hauf, P. (2015), «Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills», *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.

Martínez, M. (ed.) (2008), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro-ICE.

Marullo, S., Moayed, R. y Cooke, D. (2009), «C. Wright Mill's friendly critique of service learning and an innovative response: cross-institutional collaborations for community-based research», *Teaching Sociology*, 37, 61-75.

Ministerio de Educación (2010), *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*, Madrid, Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~otropensa/wp-content/uploads/Ministerio-de-Educaci%C3%B3n-Estrategia-Universidad-2015.pdf>.

Moya Santoyo, J. y García Vega, L. (2001), *William James: (1842-1910)*, Madrid, Ediciones del Orto.

Naval, C. (2008), «Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact», en M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro-ICE, págs. 57-80.

Naval, C. y Ugarte, C. (2009), «Voluntariado y service-learning en la escuela», en J. Hernández, S. Molina y M. Inda (eds.), *La Escuela Hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*, Oviedo, Universidad de Oviedo, págs. 337-350.

Newman, J. (2008), «Service Learning as an expression of ethics», *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006), «Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio», *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007), *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro.

*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE, núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

*Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE, núm. 55, de 5 de marzo de 2014).

Rhoads, R. A. (1998), «In the Service of Citizenship: A Study of Student Involvement in Community Service», *The Journal of Higher Education*, 69(3), 277-297.

Rubio, L. (2009), «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Editorial Graó, págs. 91-106.

Santos Rego, M. A. (2013), «¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, compromiso y aprendizaje cívico en América», *Revista de Educación*, 361, 565-590.

Stukas, A. A., Clary, G. E. y Snyder, M. (1999), «Service Learning: Who benefits and why?», *Social Policy Report*, 8(4), 1-22.

Tapia, M. N. (2012), «La solidaridad como pedagogía: La propuesta del aprendizaje-servicio», *Studium Educationis*, anno XIII, n.1, 23-36.

Ugarte, C. y Naval, C. (2008), «Formación en competencias profesionales: una experiencia online-presencial», *Estudios sobre Educación*, 15, 53-86.

Warren, J. L. (2012), «Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis», *Michigan Journal of Community Service Learning*, primavera de 2012, 56-61.

## Publicaciones revisadas<sup>36</sup>

PUBLICACIÓN	ARTÍCULOS	
	<i>Localizados</i>	<i>Analizados</i>
Active Learning in Higher Education	14	14
The Journal of Higher Education	35	19
International Journal of Teaching and Learning in Higher Education	15	15
Higher Education Quarterly	10	8
Michigan Journal of Community Service Learning	180	23
New Directions for Higher Education	91	18
AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education	9	9
Teaching Sociology	60	15
Journal of Higher Education Outreach and Engagement	53	21
European Journal of Higher Education	6	6
Revista de Educación	4	4
Revista Española de Pedagogía	0	0
London Review of Education	0	0

<sup>35</sup> Actualmente las universidades de Santiago de Compostela, Complutense de Madrid, Córdoba, A Coruña, Navarra y Valencia participamos en el Proyecto I+D+I Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes (2013-PN211) Ref. EDU2013-41687-R. Este trabajo se desarrolla en ese marco.

<sup>36</sup> La variabilidad entre el número de artículos localizados y analizados se debe a que no todos los artículos localizados responden a los parámetros de búsqueda establecidos en nuestra investigación, en la que se trataba de mostrar experiencias desarrolladas en el nivel de enseñanza universitario y que, en alguna medida, contribuyan a desarrollar competencias profesionales en los estudiantes.

# AUTORES

**Miguel Á. Santos Rego.** Catedrático de Universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Ha sido investigador y profesor visitante en universidades europeas, norteamericanas e iberoamericanas. Ha sido vicerrector de Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (1994-1998) y director del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad (1998-2006). Es coordinador general del grupo de Investigación ESCULCA, de la USC. Actualmente es presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA-ACSUG). Premio Nacional de Investigación Educativa. Ha dirigido 15 proyectos de investigación. Sus líneas de investigación son: educación y desarrollo de la sociedad civil, educación intercultural, escuela e inmigración, complejidad y teoría de procesos educativos, política e investigación educativa, y aprendizaje-servicio en educación.

**Gonzalo Jover Olmeda.** Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ha sido director de departamento y coordinador de programas de máster y doctorado. Actualmente, es vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación. Director Adjunto de la *Revista Española de Pedagogía*. Ha trabajado como asesor del Ministerio de Educación y del Vicerrector de Posgrado y Formación Continua en la UCM. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Sus líneas de investigación se centran en la política educativa internacional, la ética aplicada a la educación y la pedagogía de los valores en la infancia.

**Hugo Casanova Cardiel.** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (México). Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de Ciencias.

**Juan Carlos López García.** Licenciado en Sociología por la UNAM (México). Postgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Realizó una estancia académica en la Universidad Autónoma de Barcelona.

**Ana María Raad Briz.** Máster en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile, actualmente es gerente de educación de la Fundación Chile y está vinculada a la expansión del Comité para la Democratización de la Informática (CDI). Ha sido profesora en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Chile. Ha publicado artículos en torno a temáticas vinculadas al desarrollo social y el uso de tecnologías. Representante en la Cumbre de Líderes Latinoamericanos, fue nombrada socia de la fundación de origen suizo «Avina» y becada por el gobierno japonés para el

Programa de la Oficina de la Juventud.

**Claudio Rama Vitale.** Doctor en Educación y doctor en Derecho, fue director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). En Uruguay fue director del Instituto Nacional del Libro, vicepresidente del Servicio Oficial de Difusión Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) y director del Sistema Nacional de Televisión (Canal 5). Investigador nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y profesor investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay, es coordinador del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe (Virtual Educa — OEA) y rector del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) de Ecuador.

**Marta Ruiz Corbella.** Profesora titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED, es miembro del Grupo de Investigación Educación Superior Presencial y a Distancia (ESPYD). Es editora, desde 2003, de la *Revista Educación XXI*, publicada por la Facultad de Educación de la UNED. En la actualidad es directora del departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Sus líneas de investigación giran en torno a la Teoría de la Educación, Educación Cívica y Política de la Educación, y Educación a Distancia.

**Bernardo Gargallo López.** Es catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se refieren a procesos educativos e intervención educativa en Educación Superior, TIC y educación, y cuestiones teóricas y epistemológicas. Ha participado en 14 investigaciones financiadas. Es autor de más de cien publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos, publicados en prestigiosas revistas nacionales e internacionales. Ha ganado el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en 2000 y 2002. En el curso 2010-2011 le fue concedido el Premio a la Excelencia Docente de la Universidad de Valencia.

**Miquel Martínez Martín.** Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB), es miembro del grupo de investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación, decano de la Facultad de Pedagogía y vicerrector de la UB. Es presidente de la Comisión de evaluación de la investigación en Ciencias Sociales de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario AQU de Catalunya desde 2010. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación de la formación de maestros (MIF) del Consejo Interuniversitario de Catalunya.

**Josep María Puig Rovira.** Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Barcelona y miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), participó en el diseño de materiales de Educación en Valores y para la Ciudadanía. Es autor de obras como: *La construcción de la personalidad moral, Prácticas morales, La tarea de educar, Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía, y Aprendizaje*

*Servicio. Educación y compromiso cívico.*

**Josep Palos, Xus Martín, Laura Rubio, Anna Escofet y Montserrat Freixa** son también profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

**Lorraine McIlrath.** Since 2004 directs the Community Knowledge Initiative (CKI) at the National University of Ireland, Galway. She has worked on many international projects and has published on the broad theme of civic engagement and higher education. Also, Dr. McIlrath is a founding member of both Campus Engage and the Tawasol Project (Tempus Program, EU).

**Mar Lorenzo Moledo.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), es profesora titular de universidad acreditada para catedrática de universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación. Fue vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria de la USC. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA (Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Gallego de I+D+i), que obtuvo el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2007. Ha publicado numerosos trabajos en revistas nacionales e internacionales en torno a líneas vinculadas a la pedagogía laboral, pedagogía penitenciaria, educación intercultural y aprendizaje-servicio.

**Ígor Mella Núñez.** Graduado en Pedagogía y máster en Procesos de Formación por la Universidad de Santiago de Compostela, es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, en el que actualmente realiza su tesis doctoral en el marco de un proyecto del Plan Nacional (Ministerio de Economía y Competitividad) sobre aprendizaje-servicio e innovación en la universidad.

**Concepción Naval Durán.** Catedrática de Teoría de la Educación, desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1993. Actualmente es decana de la Facultad de Educación y Psicología. Durante 2012-2013 fue Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer en Balliol College, University of Oxford, y Visiting Faculty en Teachers College, Columbia University. Su investigación se ha centrado en el estudio de la educación ciudadana y la participación social, la innovación docente a través de nuevas metodologías y los museos como espacios educativos. Dirige el proyecto *Parlamento cívico* financiado por el Parlamento Foral de Navarra y el grupo de investigación Ciudadanía y Educación.

**Elena Arbués Radigales.** Doctora en Educación y máster en Matrimonio y Familia, ha impartido clase durante diez años en educación primaria y secundaria. Actualmente es profesora contratada doctora en la Universidad de Navarra. Visiting Postdoctoral Scholar en Balliol College, Holywell Manor, University of Oxford, ha colaborado en distintos proyectos y su investigación se centra en la educación cívica, en el fomento de la participación social y en la enseñanza de las ciencias en educación primaria.

# Índice

INTRODUCCIÓN	8
Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI	9
Referencias bibliográficas	14
Primera parte	16
UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: ¿QUÉ SERÁ DEL APRENDIZAJE?	16
Capítulo 1	17
Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento	17
Introducción	17
1. De las competencias a la sabiduría en sentido pragmático	18
2. De la centralidad del estudiante a la relación de mediación	24
Conclusión	30
Referencias bibliográficas	31
Capítulo 2	34
Nuevos modelos de gobierno y gestión de la universidad	34
Introducción	34
1. Las transformaciones de la universidad contemporánea	35
1.1. El nuevo marco de la universidad contemporánea	35
1.2. Los efectos y tensiones en la institución universitaria	36
2. El gobierno de la universidad: las grandes transformaciones	39
2.1. El marco actual del gobierno universitario: Estado, academia y mercado	40
2.2. El gobierno universitario en el marco de la Nueva Gerencia Pública	41
2.3. El enfoque de la gobernanza como estrategia universitaria	43
2.4. E-governance y universidad	44
Conclusión	44
Referencias bibliográficas	45
Capítulo 3	46
Brecha digital, aprendizaje y mediatización de la universidad	46
1. Conceptualizando la brecha digital desde la educación	46

1.1. De la brecha digital a la inclusión del ciudadano del siglo XXI	47
1.2. La tecnología como habilitadora y potenciadora educativa	49
2. Impulsando la tecnología para transformar la educación del siglo XXI	50
2.1. Intersección de los ejes analizados	51
2.2. De la instrucción al aprendizaje profundo	51
3. Acceso universal a contenidos digitales: el desafío de la calidad para todos	53
3.1. Digitalización de las experiencias educativas	53
3.2. El acceso a la educación digital y la irrupción de los MOOC («Massive Open Online Courses»)	56
A modo de cierre	58
Referencias bibliográficas	58
<b>Capítulo 4</b>	<b>60</b>
<b>Educación a distancia universitaria en América Latina: Algunos desafíos desde la sociedad del conocimiento</b>	<b>60</b>
Introducción	60
1. Expansión de la educación a distancia en América Latina	62
2. Diferenciación y regionalización de la educación a distancia	63
3. Virtualización y la des-regionalización de la educación a distancia	64
4. Internacionalización de la educación a distancia	70
4.1. Creación de nodos en el extranjero	70
4.2. Intercambio internacional de recursos de aprendizaje	71
4.3. Internacionalización de las ofertas educativas: educación transfronteriza	72
4.4. Internacionalización de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo	73
4.5. Internacionalización de tutores	73
4.6. Internacionalización de estudiantes	74
5. Ingreso de grupos internacionales en la educación a distancia de América Latina	74
5.1. Alianzas internacionales	74
5.2. Instalación local de nuevos proveedores globales	75
Conclusiones	76
Referencias bibliográficas	77
<b>Capítulo 5</b>	<b>79</b>
<b>La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje</b>	<b>79</b>

1. El contexto que la universidad no debe eludir	79
2. De la sociedad 1.0 a la 3.0	82
3. La evolución tecnológica en la universidad	85
4. Escenarios virtuales de aprendizaje	91
5. Qué se espera de la universidad en una sociedad 3.0	95
Referencias bibliográficas	96
<b>Capítulo 6</b>	<b>98</b>
<b>Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento</b>	<b>98</b>
Introducción	98
1. Aprendizaje autorregulado y sociedad del conocimiento	98
2. El modelo centrado en el aprendizaje	100
2.1. Los orígenes del modelo centrado en el aprendizaje y su desarrollo	101
2.2. Las características del modelo centrado en el aprendizaje	102
2.3. El tránsito de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje	103
3. El alineamiento constructivo	104
4. La implementación del modelo centrado en el aprendizaje. Avance de resultados de investigación	106
4.1. Resultados obtenidos en la asignatura de Teoría de la Educación	107
4.2. Resultados obtenidos en la asignatura de Química	111
Conclusión	114
Referencias bibliográficas	115
<b>Segunda parte</b>	<b>118</b>
<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD: LA VÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	<b>118</b>
<b>Capítulo 7</b>	<b>119</b>
<b>Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta</b>	<b>119</b>
1. Sobre los términos «Responsabilidad Social Universitaria» y «Sociedad Abierta»	119
2. La responsabilidad social de la universidad en el logro de un aprendizaje de calidad	120
3. La responsabilidad de la universidad en la formación ética de sus estudiantes	123
4. La universidad: una comunidad en una sociedad abierta y en un mundo	

globalizado	
Algunas propuestas finales	130
Referencias bibliográficas	130
<b>Capítulo 8</b>	<b>132</b>
<b>Aprendizaje servicio e innovación en la universidad</b>	<b>132</b>
1. El aprendizaje servicio en la universidad	133
1.1. Ejemplos de aprendizaje servicio en la universidad	134
1.2. Definiciones de aprendizaje servicio	136
1.3. Dinamismos básicos	138
1.4. Dinamismos pedagógicos	139
1.5. Dinamismos organizativos	140
2. Institucionalizar el aprendizaje servicio	140
2.1. El aprendizaje servicio como filosofía	141
2.2. El aprendizaje servicio como programa	142
3. Evaluación de los proyectos de aprendizaje servicio	145
4. Síntesis y futuro	151
Referencias bibliográficas	151
<b>Capítulo 9</b>	<b>154</b>
<b>Democratising Knowledge through Civic Engagement. The Case of National University of Ireland, Galway</b>	<b>154</b>
Introduction	154
Furco and Holland's Institutionalization Framework	155
Dimension 1. University Mission and Philosophy	157
Dimension 2. Academic Support for and Involvement in civic engagement	159
Dimension 3. Student Support for and Involvement in civic engagement	161
Dimension 4. Community Participation and Partnerships	162
Dimension 5. Institutional Support for Service-Learning	164
Dimension 6. National Policy, Debate and Support	166
Conclusion	168
References	168
<b>Capítulo 10</b>	<b>170</b>
<b>Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios</b>	<b>170</b>
Introducción	170
1. Una aproximación al desempeño académico en la universidad	171

1. Una aproximación al desempeño académico en la universidad	171
2. El Aprendizaje-Servicio y su vínculo con el aprendizaje y el desempeño académico	175
3. Mejorar la investigación sobre Aprendizaje-Servicio y desempeño académico en la universidad	178
4. El desafío de evaluar el aprendizaje académico	181
5. Indicadores del impacto académico del Aprendizaje-Servicio	182
6. Condiciones para un impacto académico positivo del Aprendizaje-Servicio	184
Conclusiones	186
Referencias bibliográficas	187
<b>Capítulo 11</b>	<b>190</b>
<b>El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo</b>	<b>190</b>
Introducción	190
1. Impacto positivo de esta metodología	191
2. El aprendizaje-servicio y la adquisición de competencias en la Universidad	192
3. Una metodología que propicia la adquisición de competencias profesionales	194
3.1. Análisis de los resultados. Comentarios	195
Habilidades de comunicación profesional	196
Motivación y liderazgo	196
Trabajo en equipo y gestión de proyectos	199
Técnicas de inserción y desarrollo profesional	200
Integridad profesional	201
Habilidades de negociación	202
Toma de decisiones y resolución de problemas	202
Atención al cliente	203
Iniciativa, creatividad y gestión del cambio	203
Reflexiones finales	204
Referencias bibliográficas	206
Publicaciones revisadas	208
<b>AUTORES</b>	<b>209</b>