

# RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. NUEVOS RETOS PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

## Pedagogic Renewal in Knowledge Society. New Challenges for Faculty

José Antonio Rabadán Rubio  
Universidad de Murcia  
jrabadan@um.es

Encarnación Hernández Pérez  
Universidad de Murcia  
encarnacion.hernandez2@um.es

### **Resumen**

Resultado de la vorágine informativa reinante en nuestros días, según la cual la Sociedad del Conocimiento (SC) se abre camino, dejando atrás la tradicional Sociedad Industrial, Europa y sus universidades vienen enfrentándose en los últimos años a un importante desafío que pasa, irremediamente, por una renovación pedagógica. En este proceso de innovación, el profesor universitario se convierte en uno de los actores principales. De este modo, el rol que juega el docente se torna fundamental. Así, habrá de abandonar el papel que ha venido asumiendo, y adoptar el perfil profesional basado en competencias que desde Europa se propugna.

### **Palabras clave**

Sociedad del Conocimiento, profesor universitario, convergencia europea, competencias.

### **Abstract**

As a result of the current prevailing informative turmoil through which Knowledge Society opens its way leaving behind the traditional Industrial Society, Europe and its universities have been facing an important challenge, which is crossed unavoidably by a pedagogic renewal. In this innovation process, the professor becomes a major player. Thus, the role he plays is fundamental. So, he will leave the role played up to know to adopt the professional profile based on competences promoted in Europe.

### **Key words**

Knowledge Society, professor, European convergence, competences.

## 1. INTRODUCCIÓN

Paralelo al imperante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación experimentado en los últimos decenios del pasado siglo y comienzo del tercer milenio, ha tenido lugar un significativo apogeo de las habilidades humanas para generar conocimiento, procesar información y transmitir y comunicar símbolos (Nieto y Rodríguez, 2009)

Así, de acuerdo con los citados autores, la sociedad industrial decimonónica y de la primera mitad del S.XX, ha dejado paso a una nueva configuración social. Tal y como señala Homs (2008), son muy diversas las denominaciones que han venido acuñándose para denominar la coyuntura actual, sumida en una revolución tecnológica. De este

modo, Masuda (1984) opta por hablar de Sociedad de la Información. Por su parte, Baudrillard (2000) se decanta por Sociedad Postmoderna; Castells, (2001) habla de Sociedad Informacional y Bello (2006) escoge el término de Sociedad Postindustrial. Si bien se vienen utilizando los citados conceptos para hacer referencia a una misma realidad, el empleado por Druker (1969) es el que se halla en boga actualmente. El mencionado autor, trata de englobar los cambios acaecidos en los últimos tiempos, fruto de las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación, con el término *Sociedad del Conocimiento*. Esta expresión permite aludir a los cambios que vivenciamos en nuestros días y “*proyecta hacia el futuro un objetivo atractivo para la humanidad: que el conocimiento sea el motor de la sociedad*” (Homs, 2008; p.177).

Homs (2008) recoge las fundamentaciones teóricas de Druker, quien estimaba preciso crear una teoría económica que situara al conocimiento en el centro de la producción de la riqueza, de modo que aconteciera un cambio en la sociedad, según el cual el saber se tornaría un recurso básico. En esta misma línea, hallamos planteamientos posteriores, tales como el de Palomares (2004), quien señala entre las peculiaridades del nuevo siglo, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder. Por su parte, Nieto y Rodríguez (2009), consideran la educación como un gran mercado, fundamental en la transformación social y condicionante de *individuos consumistas y competitivos, que oferta y demanda servicios en una sociedad productora y usuaria de la información*. Aluden así mismo a la información, como una materia prima, siendo su contenido y modo de transmisión, condicionantes de ideales y principios. De este modo, la información se convierte en un bien preciado hoy en día.

## 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Consecuencia de la vorágine informativa imperante, según la cual la Sociedad del Conocimiento (SC) se abre camino, dejando atrás la tradicional Sociedad Industrial, Europa y sus universidades vienen enfrentándose en los últimos años a un importante desafío que pasa, irremediablemente, por la alfabetización digital, entendida ésta por Alba y Carballo (2005), como un pre-requisito en la sociedad actual. De esta situación, emerge una ineludible renovación pedagógica e implica un cambio social y cultural, según el cual, la alfabetización mencionada, no sea únicamente una exigencia social, sino que habrá de concretarse en los diferentes sectores académicos. Así, los docentes deberán desarrollar una competencia específica para el ejercicio de su actividad profesional en el contexto que emana de la sociedad de la información. Con tal fin, desde la Comisión Europea se han puesto en marcha diversas iniciativas, tales como el Programa de Tecnologías de la Sociedad de la Información y la acción *e-learning*.

Esta transformación de la Educación Superior constituye una vía para la estructuración flexible de las instituciones educativas, posibilitando un *acceso social al conocimiento y al desarrollo de las personas*, en función de las necesidades de la presente coyuntura (Bozu y Cantos, 2009)

---

## 2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: Hacia una reforma pedagógica

Resultado de la toma de decisiones políticas emanada de diversos encuentros entre los ministros con competencia en educación superior, iniciadas en 1998 con la Declaración de la Sorbona, se ha venido configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Una de las demandas que subyacen de la Sociedad del Conocimiento a la que deberá hacer frente el citado Espacio, es la reprofesionalización del docente universitario. Así, entre los retos que habrá de salvar la Educación Superior, se halla el de formar a las venideras generaciones de docentes, capacitándolos para aprender en diversos contextos y a lo largo de la vida (Nieto y Rodríguez, 2009), dotándoles de la destreza precisa para ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto concreto. Aparejada a la concepción del aprendizaje durante todo el ciclo vital, se halla la idea de que la Sociedad del Conocimiento es también la Sociedad del Aprendizaje (Yániz y Villardón, 2006).

De este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida se hace patente a través de una educación permanente, salvando posibles marginaciones derivadas de la desinformación u obsolescencia de la capacitación inicial.

De acuerdo con la filosofía educativa que se deriva del conocido como Plan Bolonia, uno de los pilares fundamentales que subyacen del cambio impulsado por el EEES, es la nueva concepción en la perspectiva del aprendizaje. Así, el tradicional rol otorgado al alumno, adquiere un nuevo rumbo, tornándose su implicación fundamental. Frente a la asignación de un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante deberá, siguiendo el citado proceso de renovación educativa, convertirse en generador de su propio aprendizaje. Estrechamente ligada a esta transformación, se halla la evidente necesidad de cambio en la actuación docente. De este modo, de la propuesta citada emerge la ineludible necesidad de un replanteamiento metodológico, considerando de qué modo podrán abordarse las propuestas propugnadas desde la reformulación de la educación superior europea.

La universidad del S.XXI, en consonancia con las exigencias de la Sociedad del Conocimiento, habrá de *formar para la ciudadanía y preparar profesionales capaces de afrontar las demandas propias del ámbito laboral* (Bozu y Canto, 2009). Nos hallamos pues, ante una doble dimensión que la sociedad actual atribuye a la Educación Superior: la profesional y la ciudadana. De este modo, el sistema educativo universitario se convierte en el encargado de desarrollar en el alumnado las destrezas precisas que lo capaciten para desenvolverse de forma actual en la sociedad de nuestros días.

Dada la enorme amplitud del saber actual, y el vertiginoso ritmo con el que se genera y se torna obsoleto (Yániz y Villardón, 2006), el conocimiento adquiere un carácter relativo y generador de cierta incertidumbre. De ahí que el docente deba dotar al alumno, tal y como señalábamos en líneas precedentes, de las estrategias para ser capaz de contextualizar el aprendizaje e irlo construyendo progresivamente. De la asunción de este modelo educativo, subyace la idea de la formación de personas capaces de construir su propio conocimiento de manera autónoma.

Con tal fin, los docentes deberán posibilitar que sus alumnos *aprendan a aprender*, a partir de la prestación de los apoyos, explicaciones y herramientas precisas.

De esta forma, los estudiantes adquirirán la destreza precisa para generar nuevo conocimiento.

Dado el exceso de información con la que éstos cuentan hoy, que excede en gran medida a la que pueden procesar, deberán aprender a seleccionar lo relevante en función del contexto y momento concreto.

Así, frente a la tradicional tarea encomendada a la Educación Superior, según la cual las instituciones responsables de la citada formación debían ser responsables de salvaguardar y generar conocimiento, la universidad de nuestros días ha de constituir el nexo entre la universidad y la sociedad, propiciando una mayor cercanía y diálogo.

Por tanto, el ambicioso proyecto que persigue el EEES, supone una oportunidad de plasmar la innovación que precisa la Sociedad del Conocimiento, para la mejora del aprendizaje universitario.

Al tratar de dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, mediante el planteamiento de un nuevo objetivo de la Educación Superior, precisa de la transformación de la tradicional concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio pasa, irremediabilmente, por la asunción de nuevos roles por parte de docentes y alumnos.

La renovación pedagógica impulsada desde Europa, encuentra entre sus pautas fundamentales de actuación, la superación de metodologías en las que prima una formación técnica, fundamentada en la premisa de que la materia constituye el centro de la formación y la enseñanza queda relegada a la mera transmisión de contenidos. Frente a esta habitual consideración del proceso de aprendizaje, habrá de primar una nueva conceptualización de la enseñanza, en la que se priorice una formación integral, concibiendo al alumno como el centro del proceso y se le *enseñe a aprender* (Benito y Cruz, 2007). Con tal fin, será preciso incorporar cambios que susciten el interés por el aprendizaje de los alumnos, introduciendo contenidos *en función de lo que el sujeto que aprende debe saber y no en función de lo que el sujeto que enseña sabe o cree saber*. (Yániz y Villardón, 2006). Para ello, el profesorado deberá estar sumido en una constante renovación pedagógica.

De ahí que se requiera de una especial colaboración de los docentes universitarios, siendo precisa una mayor implicación didáctica por su parte. Así, tal y como coinciden en señalar Sacristán (2001), Sancho (2001), Imbernón (2000), Area (2004), García (2001), la formación pedagógica de los docentes se torna fundamental. Alba y Carballo (2005), aluden a la renovación educativa impulsada desde Europa, considerando al *profesor el actor principal* y atribuyen a su *interpretación el éxito de la misma*.

Si bien la colaboración docente se torna fundamental en este proceso, se ha detectado (Benito y Cruz, 2007) una deficitaria formación del profesorado universitario español para hacer frente a la reforma educativa que desde Europa se propugna.

Estudios que versan sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior, evidencian que la implicación del profesorado es el factor más relevante en el proceso y señalan la carencia de formación adecuada de los docentes como el principal obstáculo para el mismo.

Así pues, la docencia, de acuerdo con el modelo educativo fruto de la convergencia europea, requiere de un replanteamiento.

## 2.2. El nuevo perfil profesional profesor universitario

La aceptación de la renovación pedagógica que se deriva de la creación del EEES, implica que la clase magistral, considerada por una gran cantidad de profesores universitarios como el único modo de abordar sus lecciones, vaya dejando paso a nuevas formas de proceder, en las que tenga cabida la participación activa del alumno.

Bozu y Cantos (2009), aluden a técnicas que favorecen la implicación del estudiante, tales como el estudio de casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, proyectos compartidos, trabajos en equipo, análisis y diagnóstico de necesidades, expectativas y conflictos, simulaciones, talleres y seminarios, experiencias y planes en empresas, laboratorio, campo, creación de escenarios ad hoc...

Benito y Cruz (2007) proponen al respecto algunas de las denominadas metodologías activas. La nota común que las autoras señalan de los citados procedimientos didácticos, es la consideración del alumno como protagonista. Así, se pasaría de metodologías transmisoras a metodologías centradas en el estudiante y en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta nueva visión, el docente habrá de favorecer el desarrollo de competencias en el estudiante.

Dado que a lo largo de la exposición que nos ocupa, hemos venido aludiendo a las implicaciones que la revolución tecnológica viene acarreado a la denominada Sociedad del Conocimiento, se hace fundamental recoger aquí, como una alternativa a la metodología tradicional, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Cebrián y Gallego (2006) justifican su utilización aduciendo que éstas suponen nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento, que han de ser explotadas por las instituciones educativas. Del mismo modo, aluden a la capacidad de comprensión, tratamiento de la información digital y representación y no solo textual, incluyendo lenguajes audiovisuales, multimedia, hipermedia, espacios virtuales, entornos de aprendizaje y portales de conocimiento que favorecen el desarrollo de la inteligencia en general.

Alba y Carballo (2005), propugnan, a su vez, la incorporación de las TICs al proceso educativo, como medio para el cambio. Tal y como señalan, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, han traído aparejada la consideración de la Educación Superior como un sistema de masas, frente a la tradicional visión elitista. Por otro lado, agregan que, la utilización de las TICs requiere de una ciudadanía preparada para la naciente noción de sociedad, que precisa de la asunción de nuevos roles.

A fin de lograr que el estudiante desempeñe el papel que se le atribuye desde el EEES, según el cual se ha de priorizar la actividad autónoma de los alumnos, el profesor deberá, en un primer momento, tutorar, guiando, ayudando, motivando y retroalimentando al alumno.

En congruencia con las transformaciones metodológicas citadas, habrá de adoptarse una nueva concepción de la evaluación. Se requiere pues, de una evaluación por competencias, en el que no se valoren tanto los logros sino los procesos. De este modo, no se evalúa un resultado, sino la evolución del aprendizaje, atendiendo al contexto, motivación, desarrollo cognitivo... (Bozu y Cantos, 2009)

Así, aparejada a la nueva concepción del rol docente, según la cual la clase magistral deja paso a metodologías más activas y el profesor ha de convertirse en mediador, surge la necesidad de seguimiento. De este modo, la evaluación adquiere un carácter formativo, según el cual, el docente, desde un rol de tutor y guía, proporciona retroalimentación a los alumnos acerca de su aprendizaje, posibilitándoles la corrección de errores. De ahí que el estudiante adquiera un mayor protagonismo en la evaluación, que pasa a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (al desarrollarse durante y no únicamente al final). Frente a los habituales exámenes finales, se proponen evaluaciones alternativas, en las que el profesor lleva a cabo un seguimiento académico de sus estudiantes.

Benito y Cruz (2007) aluden a este acompañamiento en el aprendizaje y sugieren que este debiera llevarse a cabo semanalmente, en sesiones grupales, en las que alumnos y profesor se reuniesen y compartiesen información acerca del proceso de formación que están llevando a cabo. Por su parte, Del Rincón (2005) discierne entre tutoría como *consultoría o facilitadora del aprendizaje, tutoría transversal o de seguimiento y tutoría para la inserción.*

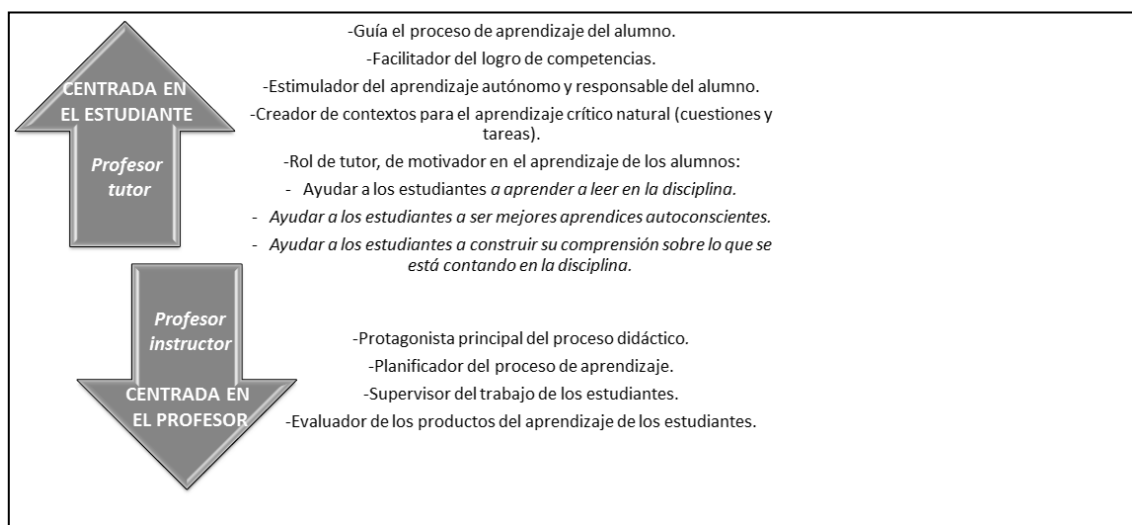


Fig. 1. Renovación pedagógica propugnada desde el EEES. (Adaptado de Bozu y Canto, 2009)

De lo expuesto hasta el momento, subyace la idea de que el perfil profesional del docente universitario del S.XXI, se torna más complejo, a fin de garantizar una docencia de calidad, de acuerdo con los nuevos retos que plantea la Convergencia Europea. Consecuencia de esta demanda profesionalizadora, será preciso esbozar un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a las transformaciones que experimenta la sociedad actual. Las exigencias actuales, precisan que la función docente del profesorado no quede relegada a sus horas lectivas, sino que, además, habrá de incluir, el tiempo destinado a preparar sus clases, organizar, orientar y evaluar el trabajo de sus alumnos. De este modo, se atribuyen al profesor universitario nuevas funciones.

Cruz (2007) toma de Rodríguez Espinar algunas de las competencias que habrá de reunir un docente en Educación Superior. A su juicio, el profesor universitario deberá dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo y las herramientas relacionadas con el currículo. Así mismo, contará con la competencia que le capacite para saber trabajar en colaboración con sus compañeros y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos. Para ello, dispondrá de habilidades comunicativas y de relación. Por otro lado, el profesor universitario tendrá que innovar sobre su propia práctica docente, lo que supone reflexionar e investigar, integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua. A su vez, será preciso que favorezca un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad y se comprometa con la dimensión ética de la profesión docente.

Tres son las competencias básicas que Cebrián y Gallego (2011) atribuyen al docente del siglo XXI: saber, saber hacer y saber ser.

Así, el perfil del profesorado universitario propugnado desde Europa, capaz de satisfacer las necesidades de la Sociedad del Conocimiento, es el del profesional basado en competencias. Madrid (2005) y Bozu y Canto (2009), recogen al respecto, las competencias básicas con las que todo docente habrá de contar para asumir el reto del nuevo enfoque de objetivos y funciones que se atribuyen a la universidad del siglo XXI.

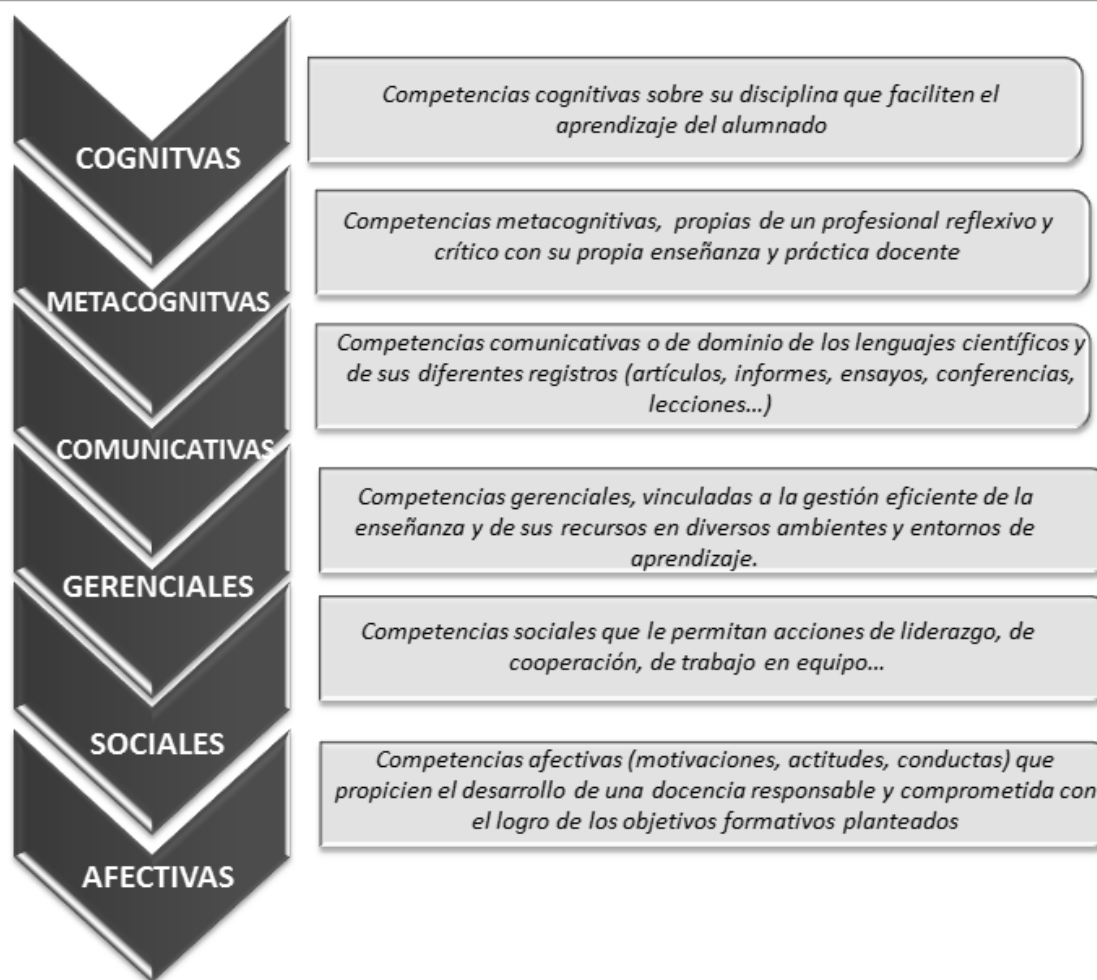


Fig. 2. Perfil del profesor universitario basado en competencias. (Adaptado de Bozu y Canto, 2009).

Junto a las recogidas, el docente habrá de contar con competencias didácticas. Así, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá contar con una amplia gama de competencias profesionales pedagógicas y didáctico-metodológicas (Bozu y Canto, 2009), tales como las que lo capacitan para planificar la enseñanza y la interacción didáctica; utilizar métodos y técnicas didácticas adecuados; gestionar la interacción didáctica, las relaciones con los alumnos y su propio desarrollo profesional como docente o evaluar, controlar y regular la docencia y el aprendizaje.

Se ha venido justificando la incorporación de las competencias en el ámbito educativo, por su asunción en el contexto laboral. De este modo, se explica la asunción de las competencias genéricas y específicas, como resultado de un nuevo ordenamiento económico y social, que trae aparejados cambios en la organización y estructura del trabajo y en las demandas hacia los ciudadanos y trabajadores. Se otorga una gran importancia a la innovación y al conocimiento, hallándose en boga las nuevas tecnologías. Desde esta nueva concepción, se insta, así mismo, a una mayor flexibilidad en los sistemas de formación, propugnando el aprendizaje a lo largo de toda la vida.





Fig. 3. *Factores para la incorporación de las competencias en la formación universitaria. (Adaptado de Bozu y Canto, 2009)*

En cualquier caso, el optar por un perfil profesional basado en competencias, implica atender al desarrollo de las capacidades de los sujetos, propiciando un pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y responsable, capaz de proponer alternativas pedagógicas y tomar parte en las decisiones relativas a la educación, en sus ámbitos de actuación. Del mismo modo, supone la articulación entre la formación inicial y la permanente, lo que conlleva una dinamización del desarrollo profesional a lo largo de su carrera y un desarrollo personal y profesional integral. Finalmente, al tener en cuenta el contexto, es flexible a las demandas sociales y necesidades de los alumnos (Bozu y Cantos, 2009).

Son cuantiosas las categorizaciones que se han venido realizando de las competencias. Así, algunos autores (Marcelo, 2004; Álvarez y Villardón, 2006) coinciden en agruparlas en genéricas o transversales y específicas. A continuación presentamos una clasificación fundamentada en la que Bozu y Cantos (2009) toman de Cano (2005), de acuerdo con la propuesta de ANECA (2004):

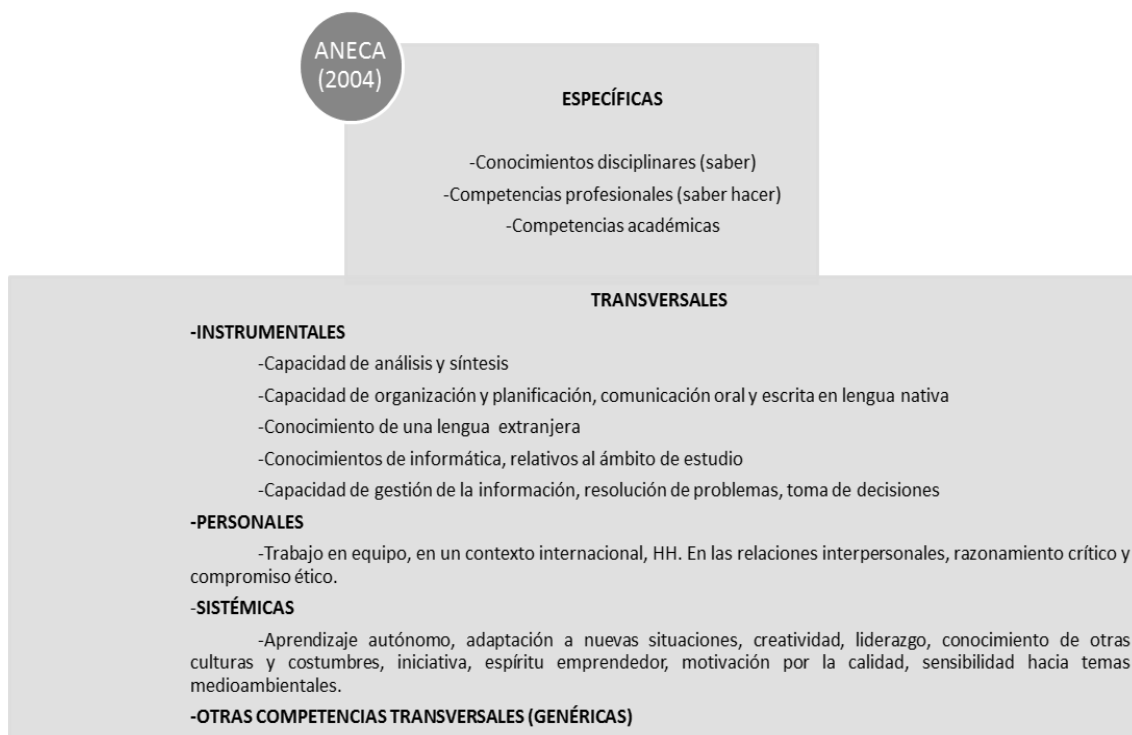


Fig. 4. *Competencias docentes según ANECA (2004), tomado de Bozu y Cantos (2009)*

De lo expuesto hasta el momento, subyace la importancia de la implicación del profesorado universitario, a fin de hacer frente a las demandas que desde la Sociedad del Conocimiento emergen. Así, la renovación pedagógica que la universidad del siglo XXI precisa, sitúa al docente como el actor principal.

Fin de redacción del artículo: 2 de marzo de 2012

Rabadán-Rubio, J.A. y Hernández-Pérez, E. Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Número 6.* 15 de abril de 2012. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>

## Referencias Bibliográficas

Alba, C., Carballo, R. (2005). Variabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del Profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la Docencia y la Investigación. *Revista de Educaicón.* 337. p. 71-97.

- Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bozu, Z., y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento: Competencias Profesionales Docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (2). 87-97.
- Cebrián, M. y Gallego, M.J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Gatti, G., Martínez, I., Tejerina, B. (2009). *Tecnología, cultura experta e identidad en la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa. Obra Social.
- Madrid, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*. (23)
- Nieto, R. y Rodríguez, M.J. (2009). *Investigación y evaluación educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Sabater, R., Meroño, A.L., Ruíz, C. (2005). *Conocimiento y actitud sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en las Universidades de la Región de Murcia*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Universidades y política Científica.
- Yániz, C., Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la Sociedad del Conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.