

# Blue Skies:

**nuevas concepciones  
sobre el futuro de  
la educación superior  
en Latinoamérica 2013**

Colección de artículos cortos escritos por líderes  
de opinión



# Blue Skies:

**nuevas concepciones  
sobre el futuro de  
la educación superior  
en Latinoamérica 2013**

Colección de artículos cortos escritos por líderes  
de opinión

# ALWAYS LEARNING

PEARSON es la compañía de educación líder en el mundo

Nuestra empresa combina 150 años de experiencia como editorial con las tecnologías educativas y el soporte en línea más vanguardistas. Damos servicio a estudiantes de todas las edades en todo el mundo. Para ello, contamos con 45,000 personas en más de 70 países. Ayudamos a que la gente aprenda lo que quiera, cuando quiera y como quiera.

Ya se trate del diseño de certificaciones en el Reino Unido, del apoyo a universidades en Estados Unidos, del entrenamiento a líderes de escuelas en Oriente Medio o de ayudar a que los estudiantes de China aprendan inglés, nuestra meta es hacer que la gente progrese en su vida a través del aprendizaje.

Edición en español:

Mario Contreras: Director de la División de Educación Superior

Fabiola Guerrero: Coordinadora de contenidos y marketing

Marisa de Anta: Editora Sponsor

Felipe Hernández: Supervisor de desarrollo

Silverio Amandi: Supervisor de producción

DR © 2014 por Pearson Educación de México, SA de CV

Atlacomulco 500, 5° piso

Col. Industrial Atoto

CP 53519, Naucalpan de Juárez

Estado de México

# Contenido

El proyecto Blue Skies <i>Louis Coiffait</i>	v
Agradecimientos	viii
Prólogo a la edición Latinoamérica <i>Juan Romero</i>	ix

## **Estado actual y retos de la educación superior latinoamericana**

1. Aprender menos y peor <i>Carlos A. Scarone Delgado</i>	3
2. Diversificación, acceso y deserción universitaria en Chile <i>Hugo Lavados Montes</i>	6
3. Las nuevas dinámicas de la educación superior latinoamericana <i>José Joaquín Brunner</i>	10
4. El desafío de la investigación: universidad y desarrollo (U+D) <i>Nassir Sapag Chain</i>	16
5. El futuro de la educación superior <i>Darío Guillermo Cardacci</i>	19
6. La universidad y el espíritu emprendedor <i>Juan Carlos Leiva Bonilla</i>	22
7. El papel de la universidad en el crecimiento y desarrollo de los países latinoamericanos <i>Luis Diego Guillén</i>	25

## **Formación, aprendizaje y evaluación**

8. Formación y evaluación de competencias en la educación superior latinoamericana: ¿Realidad o utopía? <i>Julio Herminio Pimienta Prieto</i>	31
9. La educación como principio transversal del éxito: Experiencia Mondragón <i>Ana Isabel Solano Brenes</i>	36
10. ¿Cómo transitar de una concepción distinta de evaluación a la acción evaluativa? <i>Alicia Rivera Morales</i>	40
11. Empresa y aprendizaje: Hacia una nueva formación de dirigentes y empresarios <i>Guillermo Bilancio</i>	44
12. El futuro de la educación superior en Chile: Acreditación y aseguramiento de la calidad <i>Roberto Vega M.</i>	49

13. Educación para la innovación y el emprendimiento <i>Verónica Cabezas G. y Andrea Detmer L.</i>	53
14. ¿Basta el examen habilitante para mejorar la calidad de la formación inicial docente? <i>Ximena Poblete Núñez</i>	56
15. Competencias para el aprendizaje en el siglo XXI <i>Juan Carlos Olmedo Estrada</i>	59
16. El futuro del currículo en educación superior <i>Nancy Picazo Villaseñor</i>	62
17. Expansiones emergentes y ecosistemas de talento <i>Germán Escorcía S.</i>	66
18. Gestión académica participativa <i>Mauricio Salvatori Morales</i>	71
19. Los desafíos del docente universitario en el Chile del siglo XXI: Propuesta estratégica para mejorar el perfil docente en la Universidad Viña del Mar <i>Francisco González Romero, Marcela Jarpa Azagra, Carolina Olivares Palma y Eduardo Costa Santos</i>	76

### **Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación**

20. Estudiantes y Google: Los nuevos alumnos de la sociedad informacional <i>Roberto Balaguer Prestes</i>	85
21. Algunas tendencias tecno-pedagógicas en la educación virtual universitaria <i>Gustavo Sebastián Torre</i>	88
22. La tecnología y el proceso de enseñanza en la educación superior <i>Eduardo García</i>	91

# El proyecto Blue Skies

*Louis Coiffait*

## Antecedentes y propósito de Blue Skies

Blue Skies tiene la intención de proporcionar una plataforma independiente para el debate. Presenta una amplia variedad de opiniones acerca de temas y situaciones relacionadas con el futuro de la educación superior; tanto en el ámbito local de los países, como más allá de las fronteras.

A veces hay desacuerdo con respecto a prioridades y métodos, pero los temas comunes resultan evidentes. La mayoría de nuestros colaboradores son personas que podríamos considerar como voces informadas en cuanto al futuro de la educación superior —aunque algunos son poco conocidos o se ha escuchado menos sobre ellos, su experiencia ayuda a ofrecer interesantes aportaciones.

Blue Skies es un intento deliberado de ampliar la conversación sobre la educación superior; reestructurando algunas cuestiones por completo, y proponiendo algunas soluciones audaces e innovadoras.

Ante todo, el proyecto busca trazar una imagen positiva del futuro de la educación superior. Resalta los diversos puntos fuertes que hay dentro del sector educativo, presenta algunas de las mejores opiniones disponibles, y demuestra la amplitud de conocimiento, entusiasmo y experiencia de los autores. Esperamos que proporcione una valiosa oportunidad de reflexión.

## Desarrollo del libro

Esta publicación se originó a raíz de una convocatoria a diversos actores en el campo de la educación superior; a quienes se solicitó elaborar artículos cortos y muy concretos bajo la idea de lograr una “cobertura amplia” del “nuevo concepto sobre el futuro de la educación superior”. La influencia editorial se ha mantenido al nivel mínimo.

## Observación sobre el lenguaje

Educación superior, enseñanza superior, ES, instituciones de educación superior, universidades, institutos especializados, academias, aprendizaje de nivel superior... no importa cómo se denomine, estas palabras significan lo mismo para la mayoría de las personas no especialistas en el tema. A menudo, quienes las utilizan ni siquiera aprecian las sutiles diferencias que hay entre los distintos términos. La etimología de la palabra “universidad” revela su herencia del clásico concepto griego de una educación “universal”, es decir, la que comprende una amplia variedad de lo que ahora conocemos como materias o asignaturas, y que a menudo incluye distintos tipos de aprendizaje. Con el tiempo, la palabra universidad se formalizó más como un tipo de estructura organizacional; como una corporación, comunidad o asociación de estudiantes, maestros e investigadores. Desde hace relativamente poco, el concepto se amplió aún más hasta abarcar *qué* se estudia y *en dónde*, incluso *quién* estudia, como muestra la preocupación actual por lograr que la educación superior deje de ser elitista y se convierta en un servicio universal, ampliando el acceso e impulsando la movilidad social. No obstante, la cuestión del lenguaje no es algo trivial puesto que, como muestran muchos de los artículos de esta colección, los conceptos, algunas veces simplistas y anacrónicos, y los supuestos utilizados al considerar la ES merecen ser desafiados algunas veces, debido a que pueden limitar nuestra comprensión y las oportunidades disponibles a futuro.

## Cómo leer Blue Skies

Este libro se puede leer de varias formas. De principio a fin, ofrece un paseo diverso y estimulante para el intelecto con respecto a todos los principales desafíos y oportunidades que enfrenta el sector educativo de nivel superior. De manera alternativa, el lector se puede enfocar en los autores individuales y en los artículos que traten los temas de su interés. Las secciones intentan agrupar los artículos conforme a su enfoque principal. Sin embargo, hay temas transversales, como globalización, tecnología y acceso, que se mencionan en muchos de los artículos.



*Louis Coiffait es gerente de políticas dentro del Centro de Políticas y Aprendizaje de Pearson, donde investiga cuestiones tales como la ES, la educación empresarial, las competencias STEM (siglas en inglés para Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), la información sobre la educación y la asesoría sobre carreras profesionales. Publica mensajes sobre noticias y análisis de políticas de ES en su cuenta de Twitter y en su blog: @LouisMMCoiffait y <http://thepearsonthinktank.com/category/blogs/> respectivamente. También es miembro de la RSA, realiza trabajo voluntario, es director escolar en Hackney, y dirige la empresa social Work&Teach en su tiempo libre.*

# Agradecimientos

Quisiéramos agradecer a cada uno de los colaboradores que participaron en este proyecto por el tiempo y los conocimientos que le dedicaron. La diversidad de los comentarios expresados en los distintos artículos de esta colección ofrece varias perspectivas en cuanto a la situación de la educación superior en Latinoamérica, con una visión hacia el futuro.

Las opiniones expresadas en esta publicación son exclusivas de cada uno de los autores.

# Prólogo a la edición Latinoamérica

Juan Romero

Presidente, Pearson Latinoamérica



La educación es una prioridad global. Los gobiernos, el sector privado y los individuos saben que la educación es un pilar para el desarrollo humano, ya que proporciona herramientas para que las personas participen como miembros plenos de la sociedad, y cuenten con la capacidad necesaria para contribuir al cambio.

¿Se imaginan esto desde la perspectiva de una compañía dedicada a la educación? Estamos constantemente pensando cómo ayudar a millones de estudiantes a dar forma a sus sueños y a lograr sus metas en el futuro.

Me enorgullece presentar la edición Blue Skies Latinoamérica. Este proyecto forma parte de nuestro compromiso: participar en el debate con autores, líderes académicos y docentes, en su esfuerzo por contribuir a la educación de calidad, garantizar los resultados de los estudiantes y ayudar a las personas a progresar en la vida, a través del aprendizaje.

Esta edición de Blue Skies presenta un análisis de la educación superior en algunos países de América Latina. Las tasas de matrícula han crecido enormemente pero también han aumentado las tasas de deserción. Las instituciones de educación superior apenas están reaccionando frente a un perfil de estudiante nuevo y diferente. El estudiante universitario actual no está interesado en terminar una carrera, con frecuencia tiene un trabajo de tiempo completo, dispone de poco tiempo libre, tiene una mirada nativa digital sin fronteras y absorbe la información de una manera muy dinámica, a través de las diversas modalidades en las que se le presentan los contenidos.

Podrán acceder a todos estos temas a lo largo del debate que presenta este proyecto. Pearson invierte en estudios de investigación como Blue Skies para ayudar a acelerar los cambios que necesita el sector educativo. Les animamos a que compartan sus opiniones en [www.pearsonblueskies.com](http://www.pearsonblueskies.com). Nos ayudará mucho que lo hagan. ¡Confiamos en que este proyecto les entusiasme tanto como a nosotros!



# **Estado actual y retos de la educación superior latinoamericana**





# Aprender menos y peor

*Carlos A. Scarone Delgado*

Desde hace más de medio siglo, la matrícula universitaria en Uruguay, América Latina y el mundo ha crecido de forma exponencial. Al igual que en otros niveles del sistema educativo formal, el fenómeno se dio paralelo a una disminución en la cantidad y la calidad de los conocimientos que se adquieren al interior de la mayoría de las instituciones universitarias; es decir, se necesitan más años para aprender menos.

A partir de esa situación, se presenta una serie de reflexiones.

1. En muchos países, y de manera similar al modelo estadounidense, hay dos circuitos. Por un lado, el de élite, con rigor en la propuesta y en las exigencias, y con investigación y producción de conocimientos. Y por otro, el masivo, que con escasas excepciones genera un currículum progresivamente ajustado hacia abajo. En ocasiones, como en el caso de Uruguay, el circuito privado no es de élite en el sentido de más exigencia curricular: investigación, docencia y, finalmente, extensión. Es más ordenado y más corto. La oferta de carreras de ciencias duras en Uruguay es muy reducida, con equipamientos universitarios de laboratorio nulos o de baja dimensión. Así resulta más fácil y con menor inversión.
2. Ese ajuste a la baja del rigor educativo no tiene como causa exclusiva las carencias de la población estudiantil, sino que se explica en buena medida por el fenómeno, también a la baja, de los niveles educativos previos. A nuestro juicio, las pistas relevantes están en la forma de ingreso de los estudiantes y en la estructura de funcionamiento de la universidad masiva, que condiciona fuertemente la calidad de la actividad docente.
3. El ingreso de los alumnos en las universidades masivas latinoamericanas es irrestricto en casi todos los casos. Hay un supuesto implícito de que si se cumple con las exigencias de aprobación del nivel anterior al universitario, se calificaría de manera suficiente para el acceso a la universidad. Sin embargo, los estudiantes traen un bagaje de conocimientos muy escaso para enfrentar las exigencias curriculares, cuya primera manifestación son la deserción y la reprobación en cifras elevadas durante el primer año.

Curiosamente, para que una parte del estudiantado permanezca en el sistema, este se ajusta de forma continua desde hace mucho tiempo, estableciendo menos requisitos para la obtención de títulos, con el resultado de que cada escalón se supera con un nivel menor de exigencia. De una manera u otra, la baja exigencia en un nivel va condicionando en forma ascendente hasta la titulación terciaria.

4. Se requiere, en primer lugar, la gestión conjunta de un espacio de tránsito entre el final de la enseñanza media y el ingreso a la universidad, donde esta última establezca los insumos (*input*) necesarios para que los estudiantes enfrenten sus exigencias académicas con solvencia. En la actualidad, la universidad no tiene vínculo alguno con la enseñanza media. Un espacio así permitiría acordar currículo, formas de evaluación y niveles de exigencia, que dotarían a los alumnos no solo de ciertos conocimientos concretos, sino que los iniciarían en una educación rigurosa que les ayudaría a generar actitudes adecuadas al esfuerzo que se debe realizar en una institución universitaria.
5. Ese nivel de tránsito debería culminar con una prueba de suficiencia académica, que evitaría el fracaso al inicio de la carrera. No obstante, tal camino no suele ser aceptado por la cultura dominante en las instituciones universitarias, ya que se considera discriminatorio.
6. La labor docente ha afrontado el fenómeno de la masificación: la relación entre *número de docentes* y *número de alumnos* llegó a niveles extremos y desfavorables. Pensar en clases interactivas, conocer a los estudiantes y aplicar exámenes son labores imposibles si se tienen aulas con cientos de alumnos. Con el rótulo de la modernización, en general, la solución ha sido suprimir aquello que no se puede hacer: Si los exámenes parecen anticuados, se suprimen. Si el alumno no puede llegar a clase o las aulas no cuentan con espacio suficiente, la asistencia ya no es obligatoria. Si no hay profesores suficientes para dirigir monografías o tesis, estas se descartan.
7. Dado que la masificación es una realidad, si no se quiere seguir perdiendo calidad educativa, hay que introducir cambios que modifiquen significativamente el tipo de relación docente-alumno.
8. Una articulación adecuada entre lo presencial y lo virtual parece una situación indispensable y óptima para ser capaces de plantear exigencias académicas más altas, sin que los profesores fracasen en el intento.
9. Las consideraciones anteriores no implican la desaparición de lo presencial, sino su utilización para aquellas instancias de reflexión donde el inter-



cambio resulte enriquecedor. Toda numeración o presentación de conocimientos quedaría descartada del aula presencial, a la cual los estudiantes llegarían con los conocimientos suficientes para entablar discusiones, realizar procesos de meta-cognición e implementar enfoques de aplicación profesional, solo por mencionar algunos ejemplos.

10. El debate sobre la democratización de la enseñanza superior parece interminable. La falacia en relación con este aspecto consiste en aceptar que si los alumnos de sectores sociales desfavorecidos ahora ingresan a la universidad, esta última se vuelve más democrática. Sin embargo, cuando los alumnos ingresan pero luego abandonan los estudios o, en el mejor de los casos, egresan sin los conocimientos adecuados, la segmentación social de origen se mantendrá y estará legitimada por los estudios universitarios. Lo único verdaderamente democrático es que los alumnos tengan la posibilidad de crear, adquirir y saber usar los conocimientos indispensables para desempeñarse adecuadamente en el ámbito profesional de su elección.
11. En el caso específico de Uruguay, la situación descrita ha seguido agravándose en un momento en que los recursos que la sociedad destina a la educación superior pública son los más altos en toda la historia del país. ¿No habrá llegado el momento de usar una parte de dichos recursos para replantearse el funcionamiento tradicional de la universidad, generar las estructuras necesarias e inducir al cuerpo docente hacia un cambio de rol?

*Carlos A. Scarone Delgado*

*Profesor Titular (Catedrático) de Comercialización*

*Director del Posgrado y Máster en Marketing*

*Facultad de Ciencias Económicas*

*Universidad de la República de Uruguay (UDELAR)*

*Uruguay*

## Diversificación, acceso y deserción universitaria en Chile

*Hugo Lavados Montes*

En Chile la proporción de estudiantes que terminan la educación media, pertenecientes a familias del quintil con menores ingresos, es del orden de 60%. La proporción se eleva a 90% en el grupo con mayores ingresos. Eso significa que, pese al importante aumento en la cobertura de la educación superior; el acceso a estudios post-secundarios es desigual, lo cual también se manifiesta en el egreso del nivel superior. Se puede afirmar que nuestros alumnos, sobre todo en las universidades, ingresan y desertan inequitativamente. No se trata de un fenómeno que deba sorprender a nadie, si consideramos el mecanismo de selección más utilizado, que es la *prueba de selección universitaria* (PSU).

Sólo cuatro instituciones seleccionan efectivamente a todos sus estudiantes, con una PSU sobre 650 puntos. La mayoría de esos jóvenes provienen de colegios particulares; quienes provienen de establecimientos municipalizados o subvencionados estudiaron en colegios que seleccionan a sus alumnos al ingresar a educación media y los continúan seleccionando hasta que egresan. ¿Debemos sorprendernos? En lo absoluto, porque en todas las evaluaciones del sistema escolar, esos colegios son los que obtienen mejores resultados, seguidos por los subvencionados y, luego, por los municipalizados.

Como el proceso escolar es selectivo —con altísima correlación entre resultados, educación de los padres e ingreso familiar—, en las instituciones donde se matriculan los más altos puntajes, están sobrerrepresentados los colegios particulares, cuya matrícula es inferior a 10% del total del sistema escolar.

Como se sabe, se ha producido una fuerte expansión de la matrícula en la educación superior; con tasas brutas de cobertura que superan 50%. Eso favoreció una amplia diversificación del sistema, tanto en número como en variedad de instituciones.

No obstante lo anterior, en nuestra comunidad académica existe la tendencia a caer en definiciones que surgen de una idea o visión sobre algunas instituciones que ya no existe o que nunca ha existido. Es el caso bastante notorio de la definición de *universidad*. La concepción de que sólo *son* universidades

aquellas instituciones que transmiten y generan conocimientos, es decir, que hacen docencia e investigación científica al más alto nivel, no existe en la realidad y quizá nunca ha existido. Mi hipótesis es que eso se debe a que tales grupos, que son una pequeña élite intelectual, han estudiado en Chile en las escasísimas universidades que cumplen con tales funciones y, luego, han realizado post-grados en universidades de excelencia en países desarrollados, algunas de ellas de alto nivel mundial, las cuales constituyen una proporción muy baja del total de universidades y *colleges*.

Desde luego, podemos usar una palabra asignándole la definición que se acomode a su particular idea; pero eso dificulta la comunicación y no sirve para las políticas públicas, ya que está desconectada de la práctica. De hecho, esa mirada no considera los antecedentes de lo que ha ocurrido y continúa ocurriendo en el mundo y también en Chile. Como señala J.J. Bruner, "el panorama institucional de la educación superior se está transformando en profundidad y en variados aspectos por estos fenómenos de expansión y diferenciación".<sup>1</sup>

En el Informe 2011 sobre la Educación Superior en Iberoamérica<sup>2</sup> se indica que, en la región, únicamente 7% de las 4 mil universidades existentes pueden clasificarse como instituciones que desarrollan investigación. Por lo tanto, 93% son instituciones muy focalizadas en la docencia de pregrado. Tal como expresa Bruner:

*En casi todos los países del área iberoamericana predomina este tipo de instituciones, y no el modelo humboldtiano de universidad del saber, si bien este último comanda mayor prestigio y actúa como ideal para la fracción más consolidada de la profesión académica. Un supuesto de que existiría algo así como una esencia de la universidad en sí naufragó en medio de la complejidad social, la diferenciación interna de las organizaciones universitarias, y la diferenciación externa de los sistemas de educación terciaria producidos por su manifestación y universalización.*

No debería extrañar que la docencia continúe siendo la función universitaria por excelencia; de hecho, siempre lo ha sido. Tan es así que se acuñó el concepto de *research university* para identificar aquellas instituciones que satisfacen ese perfil específico.

En ese sentido, algunos estudios que han recogido gran cantidad de investigaciones de distintas disciplinas concluyen que el impacto de la investigación

---

<sup>1</sup> José Joaquín Bruner, "La universidad para todos en Iberoamérica", *El Mercurio*, 19 de noviembre de 2011.

<sup>2</sup> Cinda, Santiago de Chile, 2011.

sobre el *college* tiende a ser casi nulo, por el tipo de contenidos y habilidades que se busca desarrollar en ese nivel y porque habitualmente se focaliza en el post-grado —sobre todo en magísteres y doctorados académicos—, lo cual se observa en que los propios investigadores ofrecen sus clases en el nivel más alto. Lo anterior no quiere decir que las universidades no tengan que realizar investigación alguna, sino que deberían enfocarla hacia el desarrollo de material docente actualizado, el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, la aplicación de nuevos enfoques y modelos al estudio de temas de significación, y la pertinencia para los estudiantes de pregrado.

Sin embargo, en la mayoría de nuestras universidades, la carrera de sus académicos y los *rankings* de las facultades e instituciones privilegian la investigación, en el sentido restrictivo de creación de conocimiento (publicaciones en revistas indexadas).

En el fondo, privilegiar a quienes tienen doctorado y post-doctorado, a quienes publican en revistas científicas y a las instituciones que seleccionan a sus alumnos con mayor puntaje en la PSU no da cuenta de la importancia que reviste la docencia enfocada en el perfil de los nuevos alumnos, que la expansión del sistema ha traído consigo.

Como es lógico, en los últimos 15 años el crecimiento de la matrícula ha traído un incremento en la proporción de quienes asisten a la educación superior y son mayores de 25 años. De ellos, aproximadamente 25% tiene educación superior; pero únicamente 17% la ha completado. La diferencia responde a la baja retención existente, incluso si se considera la movilidad estudiantil entre carreras y entre instituciones. Nuestra experiencia nos indica que la deserción es alta, estimando que 1 de cada 4 inscritos por primera vez en el sistema universitario no reingresa al sistema. La cifra es mayor en caso de institutos profesionales y centros de formación técnica.

La deserción genera ineficiencias sociales y económicas; tenemos un costo enorme si el proceso de selección se traslada al terminar el primero o el segundo años universitarios. Además, significa que se han hecho pocos esfuerzos, o han resultado infructuosos, por ajustar planes y programas de estudio —y menos aún metodologías de enseñanza— a las características de un nuevo perfil de estudiantes. Resulta absurdo y poco equitativo admitir alumnos sin considerar su formación previa, ni el capital cultural y social con que cuentan. Se pierden las capacidades que desarrollarían si tuvieran la oportunidad.

Una de las grandes fuentes de desigualdad es la baja calidad de la educación básica y de la educación media. Sin embargo, no podemos esperar 20 años

para mejorar la calidad y equidad en los procesos y resultados de la educación superior. Por ello, postular que todas las universidades deben ser muy selectivas es demasiado inequitativo y significa desconocer una realidad a escala mundial. Evidentemente, el fraude es inaceptable y tiene que efectuarse el cumplimiento de estándares mínimos. Salvo que la matrícula sea resultado de un sorteo, la alta selectividad en la admisión y en la retención genera menor porcentaje de titulados provenientes de los sectores de ingresos medios y bajos, lo cual trae consigo una desigualdad mayor y una movilidad social menor.

*Hugo Lavados Montes*

*Decano de la Facultad de Economía y Negocios*

*Universidad San Sebastián*

*Chile*

## Las nuevas dinámicas de la educación superior latinoamericana

José Joaquín Brunner

En 1950 existían en América Latina 75 instituciones de educación superior —la mayoría de ellas universidades—, que atendían a una población de alrededor de 266 mil estudiantes. En la actualidad, en la región hay cerca de 4 mil universidades y cerca de 10 mil instituciones no universitarias de educación terciaria que, en conjunto, matriculan a más de 20 millones de estudiantes. Un dato adicional: a mediados del siglo pasado, la tasa bruta de participación no alcanzaba aún 2% de la cohorte de edad; mientras que en 2010 ya bordeaba 37%.<sup>1</sup> En suma, durante las últimas seis décadas, la educación superior o terciaria latinoamericana ha ingresado en fase de masificación, dejando atrás su naturaleza elitista, minoritaria y excluyente. Incluso en varios países de la región —como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Venezuela— la tasa bruta de participación supera el umbral de 50% que, según establece la convención, marca la entrada en la etapa de universalización de la educación terciaria.

Esa gran transformación no únicamente ha alterado el panorama y la dinámica del sector de nuestras sociedades, sino que además trae consigo un conjunto de desafíos que deberán enfrentarse durante la primera mitad del siglo XXI.

### Panorama y dinámicas

¿Cuál es el cuadro que ofrece hoy la educación superior masiva en América Latina y cuáles son algunas de sus principales expresiones? Sin duda, el panorama es caótico. En vez de mostrar una fisonomía arquitectónica, los sistemas nacionales aparentan un gran desorden. En todas partes reina la diversidad; esto es, una gran cantidad de varias cuestiones distintas. Instituciones de todo tipo con misiones diferentes, tamaños disímiles, cobertura variable de áreas discipli-

---

<sup>1</sup> Brunner, J. J. (ed.) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, CINDA, Santiago de Chile, 2007, p. 19. Brunner, J. J. y Ferrada, R. (eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*, CINDA, Santiago de Chile, 2011, p. 115. UNESCO Institute for Statistics, *Global Education Digest 2011*, Montreal, 2011, tabla 10.

narias, cuerpos estudiantiles de composición socioeconómica y capital cultural muy distintos, cuerpos académicos con fisonomía profesional y regímenes laborales variados, pluralidad de orientaciones formativas y modelos docentes, múltiples formas de división y organización del trabajo académico, mezcla de modos de producción y difusión de conocimientos, bases tecnológicas y uso de tecnologías digitales heterogéneos, estructuras de gobierno institucional y procesos de gestión distintivos, fuentes de financiamiento variadas, así como una combinación de funciones y maneras de relacionarse con la sociedad, el Estado y las partes interesadas (*stakeholders*) relevantes.

Algo hay en este panorama que se conecta íntimamente con los paisajes de la posmodernidad: instituciones y fenómenos híbridos, coexistencia de procesos y productos de alta y baja culturas, o de cultura de élite y de masa, saberes líquidos, imperio del corto plazo, predominio de las interacciones de mercado y ausencia de grandes narrativas.

De hecho, la rápida masificación que vive la educación superior latinoamericana es inseparable del cambio de rumbo que experimenta el capitalismo a nivel global con la aparición y multiplicación de las redes y la intensificación del uso del conocimiento en todos los sectores de la economía, la sociedad y la cultura. De una fuerza de trabajo caracterizada por bajos niveles de escolarización, estamos transitando hacia una población económicamente activa, cuyo nivel medio equivale a la educación secundaria completa. Y varios países de la región avanzan resueltamente hacia un recambio generacional de la fuerza de trabajo, donde en las generaciones jóvenes entre un tercio y la mitad poseerá (alguna forma) de educación superior.

Hemos llegado a este punto, en suma, a través de procesos no planeados, turbulentos, a veces desregulados, a ratos incontrolables y contradictorios, los cuales llevaron finalmente a reemplazar una educación superior bucólica pensada, diseñada e implementada para una minoría, por una educación terciaria masiva, ampliamente diferenciada, de calidades heterogéneas y que cumple diversas funciones en la sociedad.

## Principios de orden

Cabe preguntarse, no obstante, si nuestra educación superior es efectivamente tan caótica como parece a primera vista. ¿Es verdad que la falta de diseño arquitectónico de nuestros sistemas significa —como sostienen algunos— la ausencia de cualquier principio de orden, coordinación y conducción? Pienso que no. En efecto, si se mira más allá de las apariencias, se descubren ciertos

mecanismos estructurales de orden en tales sistemas, y ciertas formas (no arquitectónicas, distintas de las de tipo comando y control) de coordinación y conducción.

En cuanto a los principios estructurales de orden, estos se manifiestan básicamente en dos planos.

*Primero*, en el plano de la organización de la provisión, hay básicamente tres tipos principales de proveedores (reconocidos internacionalmente), según cuáles sean las reglas de propiedad, control y financiamiento que caracterizan a las diversas instituciones. Existen instituciones de educación superior (IES) públicas o estatales y privadas, cuya propiedad, control y financiamiento están en manos de individuos o entidades particulares que no reciben subsidios directos de parte del Estado. Entre ambas categorías existen además las IES privadas financiadas directa y regularmente por la renta nacional en una parte mayor o menor de su presupuesto anual, pero cuyo gobierno está en poder de los particulares.

Una fuente de orden de los sistemas nacionales radica en la manera como se distribuye la matrícula de educación superior entre esos tres tipos de instituciones, por un lado, y la proporción de recursos del sistema proveniente de fuentes públicas o privadas, por el otro. Los dos parámetros configuran las bases de la economía política de los sistemas.

En general, si se considera América Latina en su conjunto, puede observarse que en la actualidad más de la mitad de la matrícula de educación terciaria es provista por IES privadas (en su mayoría sin subsidio directo, regular, por parte del Estado); en tanto que una proporción estimada en alrededor de 35% del gasto total en educación superior proviene de fuentes privadas. En un grupo de naciones, entre las cuales se cuentan Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay, Perú, República Dominicana, tanto la matrícula como el financiamiento privados superan el promedio de los países de la región, llegando en algunos casos a cifras por encima de 50% en ambos parámetros.

Lo anterior significa que la masificación de la educación terciaria se hizo en buena medida en virtud del impulso combinado del Estado y las instituciones privadas, al punto de que América Latina es actualmente la región del mundo con una mayor participación de matrícula privada, y cuyos sistemas se financian en una proporción significativa con recursos provenientes de fuentes privadas (sobre todo hogares y, en menor medida, endeudamiento de los graduados mismos).

*Y segundo*, y en concordancia con la economía política mixta de los sistemas con fuerte presencia privada que acabamos de ver, la conducción y coordinación de tales sistemas radica en una combinación de competencia de mercado,



regulación estatal y comportamientos estratégicos de las propias instituciones, en función de dicha competencia y regulaciones. Es decir, entre nosotros, los sistemas se conducen o guían a distancia, los gobiernos actúan mediante regulaciones, incentivos e información; mientras que las instituciones deben competir por alumnos, personal académico, recursos y prestigio, a partir del lugar que ocupan en la jerarquía de instituciones dentro del sistema.

En suma, el aparente funcionamiento caótico de la educación terciaria latinoamericana responde al hecho de que ella actúa y se desenvuelve en condiciones de mercado, con competencia entre proveedores y al amparo de un rol no arquitectónico-conductor del Estado que, más bien, es de carácter orientador, regulador, evaluativo e incentivador del bien público a través de la asignación de subsidios.

## Desafíos

Efectivamente, en las circunstancias de desenvolvimiento de la educación terciaria prevaleciente en América Latina, la primera responsabilidad de los gobiernos (Estados) es articular, con todos los agentes y las partes interesadas, una estrategia de desarrollo sustentable a mediano plazo para los sistemas. Los mercados no generan por sí mismos ese tipo de estrategias ni poseen un horizonte de largo aliento; más bien, reaccionan frente a estímulos inmediatos, al calor de la competencia y los intercambios. Su racionalidad es de medios, no de fines.

Corresponde al gobierno guiar las fuerzas del mercado hacia objetivos de bienestar social y alinear el desarrollo del sistema con el interés general. Para ello, debe contar con un marco estratégico consensuado con las IES y las partes interesadas clave, que determine objetivos, prioridades, metas y medios. Además, el gobierno tiene que establecer las reglas del juego y “emparejar la cancha” de la competencia: construir la institucionalidad encargada de regular y controlar el sistema y el comportamiento de los agentes, fijar exigencias claras de información y rendición de cuentas, y proporcionar directrices e indicaciones sobre el volumen y la modalidad del financiamiento que el Estado destinará a la educación terciaria dentro de un horizonte de varios años.

En ese contexto, una función esencial de la autoridad pública es el aseguramiento de la calidad que, equivocadamente, algunos piensan puede reducirse a la operación de los mercados y a la generación de *rankings* o tablas de posiciones institucionales que —se dice— actuarían como *proxies* de calidad. En condiciones de agudas asimetrías de información y frente a bienes de experiencia (como ocurre con la educación superior), la práctica y la literatura internacio-

nales recientes muestran que los mercados, entregados a su propias fuerzas, en vez de calificar calidades, tienden a la simulación, al engaño y, al final, a la estafa de los estudiantes-usuarios. Del mismo modo, la autoridad tiene que hacerse cargo de que, en condiciones de intensa competencia, las IES entran en una suerte de “carrera armamentista” que alimenta una espiral de costos continua, presionando tanto sobre las finanzas públicas como sobre el ingreso de los hogares y estudiantes.

La asignación de subsidios por parte del gobierno —a la oferta (las instituciones) y a la demanda (los estudiantes)— debe hacerse con visión estratégica, en función de objetivos y prioridades claros de bien público, y mediante el uso de una batería sofisticada y diversa de instrumentos de asignación de los recursos, tales como fondos competitivos, convenios de desempeño, fórmulas orientadas a incentivar la eficiencia interna y externa de las IES, o que sirvan como estímulos para la innovación y el mejoramiento de la calidad.

En lo referente a los sistemas y las IES, su principal desafío es el reto formativo, que tiene varias dimensiones que aquí solo mencionamos: el acceso a la educación superior; las reglas de admisión y selección a nivel de las instituciones consideradas individualmente, el régimen de grados y títulos, la concepción y organización curriculares (filosofía y objetivos de la formación), las modalidades docentes y los métodos pedagógicos, el cuerpo académico y personal docente, la transición desde la educación superior al mundo del trabajo, y el seguimiento de los graduados o titulados en el mercado laboral. Cada uno de estos puntos necesita considerarse en función de la ingente diversidad de proveedores: si acaso son universidades o instituciones no universitarias; si la oferta es preferentemente académico-disciplinaria (tipo 5A de la CINE-1997), o bien, técnico vocacional (tipo 5B); si se trata de instituciones de élite y altamente selectivas, o de instituciones con baja o nula selectividad, etcétera. Es imposible cubrir aquí los diferentes aspectos de un desafío tan complejo. Baste, pues, con señalar algunos.

En la dimensión del acceso, el problema central ya no es extender la cobertura, sino hacerse cargo de las consecuencias que trae consigo el acceso masivo. Y, en particular, el hecho de que, a partir de estos años y en los que vienen, un número creciente de estudiantes provendrá de hogares correspondientes a los tres quintiles con menor capital económico, social y cultural. Las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) muestran que durante la enseñanza secundaria una alta proporción de estos jóvenes no desarrollan las competencias mínimas necesarias para comprender textos, manejar el lenguaje numérico y razonar de acuerdo con los principios de la argumentación de las

ciencias y del uso de la evidencia. Carecen por lo mismo de la capacidad de aprender de forma autónoma, condición básica para el éxito en los estudios superiores. Se requiere que las IES se hagan cargo de tales déficit y de compensarlos, pero también que la autoridad pública apoye a esos jóvenes con ayudas económicas (becas, créditos estudiantiles). De lo contrario, seguiremos con tasas de deserción que, según las estimaciones, se sitúan en promedio en torno a 50% en nuestra región, lo cual representa un dramático desperdicio de talentos y un grave dispendio de recursos tanto públicos como privados.

Asimismo, las IES y las políticas gubernamentales necesitan hacer frente a los retos de una formación masiva que ahora está demasiado sobrecargada de contenidos curriculares, se halla especializada muy tempranamente y, en general, se percibe como rígida y de calidad e impacto mediocres, en cuanto al cultivo de las competencias socio-emocionales demandadas por las nuevas formas de organizar la producción y el trabajo.

La revisión de los actuales principios formativos y las prácticas docentes debe incluir nuevos diseños para la preparación de profesores de nivel terciario, así como para la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las IES y los gobiernos necesitan enfatizar los aspectos de empleabilidad en la educación de los jóvenes, sin descuidar las demás dimensiones de los procesos formativos, tales como derechos y responsabilidades ciudadanos, gestión de proyectos personales, apreciación de la diversidad cultural, etcétera.

En conclusión, la educación superior latinoamericana ha ingresado en una nueva fase y necesita utilizar conceptos, estrategias e instrumentos novedosos e imaginativos, con la finalidad de enfrentar los desafíos de la masificación y universalización del tercer nivel de sus sistemas nacionales de educación. Tiene que hacer frente a los problemas propios de una economía política mixta, donde los gobiernos, los mercados y las instituciones necesitan encontrar nuevos arreglos, para responder ante las demandas y los proyectos de sociedades que aspiran a dejar atrás la pobreza, los autoritarismos, la violencia y las desigualdades.

*José Joaquín Brunner*

*Profesor de la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile*

*Doctorado en Sociología, Universidad de Leiden*

*Colaborador de la OCDE y del Banco Mundial*

*Chile*

## El desafío de la investigación: universidad y desarrollo (U+D)

*Nassir Sapag Chain*

El verdadero sentido de la modernidad en la educación superior está en los aspectos vinculados con el contenido de su propio quehacer, más que con su infraestructura, sus laboratorios o sus bibliotecas. La formación de los futuros profesionales requiere de una docencia que no únicamente transfiera conocimientos, sino también capacidades y competencias para enfrentar el desafío de dar solución a problemas reales, concretos y prioritarios de la sociedad donde se insertarán.

La investigación científica y tecnológica, el desarrollo de las artes y la creación de pensamiento —actividades irrenunciables de la institución universitaria— se han venido ejecutando, muchas veces, como resultado de las inquietudes personales de los académicos, no siempre coincidentes con las prioridades que deberían emanar de un plan de desarrollo institucional acorde con la *misión* que se haya definido.

Para que la investigación tenga sentido, antes de la aprobación del tema, a la autorización al académico para que destine tiempo de la institución y, finalmente, a la asignación de recursos, el proyecto debería demostrar tres cuestiones: *primero*, la pertinencia del tema y su viabilidad para realizarlo en los plazos, las condiciones y los recursos estimados. *Segundo*, la forma en que se transferirán los resultados hacia la comunidad, identificando los mecanismos, las condiciones y los recursos necesarios para hacer posible su traspaso. Y *tercero*, la capacidad de adopción de los resultados por parte de la comunidad estudiantil o del medio externo.

La modernización de un país no puede desvincularse de la modernización de sus universidades. Estas —y sobre todo las estatales— lejos de actuar con un criterio conservador, que muchas veces las hace avanzar torpe y lentamente, tienen que ser capaces de impulsar la innovación en su propia organización, como la principal muestra de su más clara convicción de que no solo cumplen un papel importante en el desarrollo del país, sino de que también lo lideran.

La investigación no siempre es sinónimo de innovación ya que, en ocasiones, no demuestra que es más conveniente para los intereses nacionales que, por ejemplo, la adopción o adaptación del conocimiento ya creado. La adopción del conocimiento genera, sin embargo, una dependencia respecto del avance que logren las universidades más desarrolladas que disfrutan claras economías en la inversión. Una política de investigación en innovación no es incompatible con investigar para la adaptación del conocimiento.

No cabe duda de que la capacidad de nuestros académicos por identificar temas pertinentes supera cualquier posibilidad para emprenderlos. Parece que los recursos siempre serán escasos frente a tantos desafíos. De aquí emana la condición de que, para emprender responsablemente una investigación, deberá previamente pasar por una evaluación objetiva de las tres condiciones señaladas, además de una medición comparativa entre los costos y los beneficios que se esperan lograr.

La comunidad —el mercado— validará el trabajo investigativo mediante la adopción de sus resultados. Si no existen las condiciones para que tales resultados sean efectivamente transferidos a esa comunidad, o si no están dadas las condiciones para que la adopción se materialice, por muy interesante que sea el tema o por mucho convencimiento que haya acerca de la importancia y necesidad de investigarlo, la rentabilidad social de los recursos empleados será negativa.

Las universidades no siempre están preparadas para enfrentar el problema de la transferencia del conocimiento por medios más eficaces que los tradicionales de la docencia y la extensión. De aquí surge nuevamente la conveniencia de evaluar la posibilidad de la vinculación con entes externos a la estructura universitaria, que permitan dar valor agregado al producto de la investigación.

La propuesta de U+D, universidad y desarrollo, requiere generar la capacidad de hacer compatibles los intereses de una gestión académica con los de una gestión universitaria, donde la primera, en manos de los académicos más calificados, debe velar por la ejecución más eficiente del proceso de definición del producto —viable y priorizado— de una investigación; mientras que la segunda, estando en manos de profesionales, tiene que administrar su transferencia y apoyar su adopción por parte de la comunidad. En el mundo académico se realizan muchas investigaciones de calidad, pero que no logran el impacto esperado por la incapacidad de que sus resultados se implementen.

En ese sentido, la consultoría académica es una tarea que se debería asumir —más que por los recursos financieros que genera y que, indudablemente, pueden constituir una interesante fuente de financiamiento adicional para el propio trabajo investigativo— por la posibilidad de vincular a los académicos con la realidad concreta permitiéndoles así mejorar su docencia, de incorporar al proceso a los estudiantes facilitándoles adquirir las competencias que se busca desarrollar con su formación, y de contribuir al desarrollo del país y sus regiones.

El cambio social, económico, científico y técnico que se observa actualmente implica nuevos desafíos y retos para las instituciones de educación superior. Ante la dispersión y el aislamiento tradicionales en el trabajo de investigación, se requiere integración, participación y visiones compartidas. Frente a la cultura individualista, se debe levantar una cultura corporativa. En lugar del conservadurismo, hay que postular la modernidad con respeto hacia las tradiciones. La modernización es, en definitiva, nuestro mayor desafío para adecuarnos a la velocidad de los cambios: más que reaccionar ante ellos, hay que buscar liderarlos.

La capacidad de modernizarse, la preservación de un carácter paradigmático materializado en la creación de propuestas válidas para la realidad regional y nacional, la adecuada difusión de sus capacidades y logros, la capacidad de flexibilización para enfrentar las demandas del medio y el apoyo explícito al desarrollo sustentable en lo económico, social y ambiental, tanto como en su capacidad de transferir sus conocimientos para el objetivo último de lograr mejorar la calidad de vida de la comunidad, son las variables que posibilitarán disponer de un sistema de educación superior que sea un motor eficiente para el desarrollo nacional.

*Nassir Sapag Chain*

*Director del Centro de Desarrollo de Proyectos y Emprendimientos*

*Facultad de Economía y Negocios*

*Universidad San Sebastián*

*Chile*

## El futuro de la educación superior

*Darío Guillermo Cardacci*

La educación superior transita por una fase de reconversión y adaptación a las nuevas realidades que hay en el mundo. La tecnología favorece el desvanecimiento de las limitaciones de tiempo y espacio que se imponían con respecto a poder acceder a la información y al conocimiento.

El objetivo de la existencia tradicional de espacios de educación superior se está viendo afectado por actores sociales que pujan por que el *statu quo* se adapte a sus necesidades e intereses. Si nos remontamos al origen de la Universidad, veríamos cómo discípulos hambrientos de conocimiento elegían a qué maestro seguir. Sin embargo, eso cambió radicalmente, pues los discípulos actuales, nuestros alumnos, al menos en las carreras que tienden a profesionalizar al individuo y se ven afectadas por la evolución tecnológica,<sup>1</sup> ya no eligen seguir a un maestro sino que prefieren elegir un objeto de estudio. Esto trae como consecuencia que ciertas líneas de pensamiento se desprecien o, al menos, no se aprovechen plenamente desde el punto de vista reflexivo, colocando al contenido contextualizado en necesidades puntuales en un nivel sublime. Al poco tiempo, tal contenido resulta anticuado, además de que prioriza al objeto sobre el sujeto.

Otra consecuencia visible es que los discípulos ya no están hambrientos de conocimiento, pues nadie estaría hambriento de algo que cree que lo rodea y la tecnología pareciera que permite la existencia de abundancia excesiva. Sin embargo, tal abundancia en realidad es de información y no de conocimiento, aspectos que tienden a confundirse fácilmente, desconociendo así que para el desarrollo del conocimiento se necesita no solo la producción de información, sino también un marco conceptual, un espíritu crítico y valores éticos. Desde este punto de apalancamiento, la educación superior debe proyectarse hacia el futuro. Quizás en esa dimensión y con un significado distinto, los mecanismos que operan en las casas de estudio logren administrar sabiamente el conocimiento.

---

<sup>1</sup> La evolución tecnológica se refiere al proceso constante de combinación y aprovechamiento de medios para lograr nuevos objetivos.

No obstante, la realidad indica que se ha generado una espiral de manifestaciones de alcance global sobre el saber, caracterizada por la comunicación instantánea de lo que parece ser relevante y que únicamente puede entenderse si se acepta un supraequilibrio respecto del comportamiento del conocimiento social. Considerando una realidad así, surgen algunas interrogantes. El objetivo no es agotarlas en este artículo pero, como un ejercicio de reflexión, podemos plantearnos las siguientes: ¿Alguien o algo regula el equilibrio? ¿Se genera una autorregulación colectiva real y no intencionada, sobre lo que debe prosperar en la red de información?

En ese escenario, el individuo tiene cada vez mayor poder para realizar un recorte personalizado sobre el conocimiento que considera trascendente. Pero ¿qué alcance posee la trascendencia de ese conocimiento? Si se limita a un horizonte individualista generado por las presiones de la demanda de habilidades y la satisfacción de intereses particulares, estaría contaminada por una visión parcial sobre las necesidades reales y sociales de la humanidad. No obstante, si muchos individuos piensan así, comienza a perfilarse una fuerza de decisión que pondría en tela de juicio “qué es lo importante”, un aspecto relevante que representa serios riesgos si su definición no se administra adecuadamente.

Con el avance de las disciplinas técnicas sobre la filosofía y la epistemología —motivado en las demandas globales del desarrollo tecnológico y la descentralización del conocimiento, concentrado ancestralmente en las universidades, hacia organizaciones privadas y la red global de información que nos rodea—, resulta imperioso un replanteo sobre el rol de la educación superior en el futuro y a qué nobles objetivos deberá responder.

Estamos frente al gran desafío que ejercen las seductoras carreras generadoras de profesionales pues, sin desconocer su aporte al proceso productivo del mundo, se deberán revitalizar los espacios donde el sujeto posea un rol protagónico sobre el objeto, ya no únicamente en lo discursivo, sino también en las acciones pedagógicas concretas.

Comprender que educar es mucho más que estudiar perfila la visión hacia los objetivos correctos. Es un proyecto de orden superior que significa formar a los individuos que regirán los destinos del mundo, administrarán el conocimiento y velarán por una sociedad más equitativa y digna de lo que se les ha legado.

La educación superior deberá estar orientada en ese sentido y no estancarse en objetivos operacionales, temporales y simplemente formativos, desde lo técnico científico en el sentido más estricto del término, que por momentos



tienden a estandarizarse dependiendo las conveniencias de las fuerzas imperantes en las órbitas donde se toman las decisiones.

Intentar desconocer las realidades que mueven al mundo sería un gran error. La comunicación instantánea, la ubicuidad, la Web, los medios informáticos y tecnológicos, en general, seguirán existiendo y probablemente de manera mucho más invasiva que como los conocemos y utilizamos en la actualidad. Pero no son más que simples instrumentos que nos permiten reordenar las prácticas y obtener el deslumbramiento del sujeto, con la finalidad de establecer la conexión necesaria para el desarrollo del conocimiento.

La variabilidad de escenarios, contenidos, tiempo, espacio e instrumentos señala que debemos formar individuos que aprendan a aprender; ya que el proceso de individualización está en marcha, y optar por una u otra forma de generar conocimiento no depende de los educadores sino de los individuos. Forma parte del ejercicio de su libertad. Por lo tanto, cobra vital importancia trabajar sobre los aspectos que cimantan la posibilidad de que ese individuo piense con claridad, sepa discernir al momento de elegir; a la vez que logre filtrar la información, jerarquizarla y generar el andamiaje necesario para el desarrollo del conocimiento.

Si consideramos la dinámica que transforma a los estudiantes en individuos de aprendizaje constante, durante su formación en el ciclo de educación superior y con posterioridad, parece atinado dirigir estas acciones a desarrollar las competencias y capacidades, actitudes y aptitudes que le permitirán, sobre todo, ser autónomos y actuar de manera crítica y creativa, en tiempo y forma con los conceptos teóricos y prácticos que su disciplina convoca.

La educación superior del futuro pasará por etapas de redimensionamiento y discusión de estándares, de articulación y otorgamiento de nuevos significados a los contenidos, trabajará sobre aspectos tecnológicos que la afectan y sobre la mejor formación de cuadros docentes para el ejercicio de la educación. Pero realmente observaremos que se ha comprendido y asumido el rol con compromiso, cuando los esfuerzos se orienten ya no a formar profesionales conocedores solo de su ciencia sino, y por sobre la ciencia, individuos independientes, socialmente responsables, reflexivos, éticos y flexibles respecto de sus saberes, sustentados en un marco teórico que los avale.

*Darío Guillermo Cardacci*  
*Secretario Académico*  
*Facultad de Tecnología Informática*  
*Universidad Abierta Interamericana*  
*Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*

## La universidad y el espíritu emprendedor

*Juan Carlos Leiva Bonilla*

El espíritu emprendedor, entendido en su acepción de creación de empresas, es un fenómeno que tiene múltiples aristas dentro de la universidad moderna. Si bien es cierto que el espíritu emprendedor no es tan solo creación de empresas, ya que una persona puede ser emprendedora en cualquier ámbito de su vida, la creación de empresas como fenómeno social es un tema emergente de suma valía. Su incorporación en la vida universitaria es el objeto de discusión de este breve artículo.

En primer lugar, resulta interesante señalar que existe evidencia científica reciente que señala que la creación de empresas puede marcar diferencias en el grado de desarrollo de las naciones y en su competitividad (Audretsch, Bönte, y Keilbach, 2009) y, además, la creación de empresas misma suele ser el puente que una los esfuerzos que se realizan en investigación y desarrollo (I+D) con el crecimiento económico (Braunerhjelm, Acs, Audretsch, y Carlsson, 2010). Lo anterior hace explícita la importancia de que las universidades incursionen en la promoción del espíritu emprendedor entre sus comunidades de influencia, entendiendo estas como estudiantes, docentes, investigadores y la sociedad donde se desenvuelven.

Existen múltiples formas por las cuales desde la universidad es posible fomentar el emprendimiento. Entre los estudiantes, por ejemplo, cada vez resulta más habitual que las universidades ofrezcan cursos que traten el tema de la creación de empresas, donde los alumnos deben proponer una idea de negocio con su respectivo plan para llevarlo al mercado. Además, es frecuente la organización de ferias, concursos y actividades demostrativas para dichas ideas. Este es un nivel que parece que muchas universidades han alcanzado.

A partir de ello, hay lecciones y aprendizajes que se pueden considerar para mejorar tal esfuerzo. Por ejemplo, algunos investigadores han notado un divorcio relativo entre lo que los cursos de fomento a emprendedores incluyen como contenido y lo que los emprendedores hacen en la “vida real”, así como una preocupación excesiva en escribir únicamente planes de negocios, dejando de lado otros contenidos formativos que también son relevantes, como motivación, habilidades blandas (*soft skills*) o conocimiento del entorno (Edelman, Manolova, y Brush, 2008). Entonces, brindar apoyo a los alumnos que decidan

ir más allá con sus ideas (vía incubación de empresas o algún mecanismo similar) parece ser otra oportunidad de mejoramiento para las universidades.

El fomento al espíritu emprendedor entre los alumnos tiene como requisito *sine qua non* trabajar el tema con los docentes. Hacerlos conscientes de su importancia y dotarlos de herramientas para fomentar el emprendimiento, independientemente de la asignatura que impartan, es un camino que muchas universidades han tomado. La constante vinculación de cualquier materia con el emprendimiento, la conexión con el contexto local e internacional, así como la visión empresarial de los temas, son elementos que permitirán establecer un fomento efectivo desde las aulas y, además, con una visión de transversalidad en los currículos de las diferentes carreras universitarias.

Asimismo, en el tema de investigación, también hay un terreno fértil para las universidades interesadas en fomentar el espíritu emprendedor.

Por un lado, está la posibilidad de que la universidad propicie que sus investigaciones se transfieran al mercado mediante empresas u organizaciones vía acuerdos legales, como patentes, derechos de explotación, licencias y otros. Junto con lo anterior, también podría darse el caso de empresas creadas desde la universidad (*spin offs*) que exploten el conocimiento generado por los investigadores. En ese sentido, orientar la investigación con una perspectiva emprendedora y servir de enlace entre investigadores, emprendedores y el mercado son labores que la universidad puede efectuar. Es importante destacar que no toda la investigación —y, en términos más generales, la generación de nuevo conocimiento— tiene que regirse por afanes empresariales, pero es cierto que, en un equilibrio adecuado, parte importante de la investigación debería impactar en el desarrollo económico de corto y mediano plazos. Un mecanismo valioso para ello puede ser este enfoque emprendedor.

Por otro lado, una arista interesante para explorar es la investigación específica del fenómeno emprendedor desde las universidades. Conocer las motivaciones, el entorno, las características y las condicionantes del desempeño, en el tema del emprendedor, suele ser un aporte muy valioso de las universidades.

Finalmente, extender la dinámica emprendedora a la comunidad donde funciona la universidad forma parte del éxito. Ya sea por la vía de cursos abiertos, formación continua, extensión y otros mecanismos, la comunidad puede intervenir en dicha temática y, con ello, disfrutar de los beneficios asociados.

*Juan Carlos Leiva Bonilla*  
*Escuela de Administración de Empresa*  
*Instituto Tecnológico de Costa Rica*  
*Costa Rica*

## Referencias

- Audretsch, D., Bönte, W. y Keilbach, M. (2009). "Entrepreneurship capital and its impact on knowledge diffusion and economic performance". *Journal of Business Venturing* 23: 687-698.
- Braunerhjelm, P., Acs, Z.J., Audretsch, D.B. y Carlsson, B. (2010). "The missing link: knowledge diffusion and entrepreneurship in endogenous growth". *Small Business Economics*, 34:105-125.
- Edelman, L.F., Manolova, T.S. y Brush, C.G. (2008). "Entrepreneurship Education: Correspondence Between Practices of Nascent Entrepreneurs and Textbook Prescriptions for Success". *The Academy of Management Learning and Education*, 7(1): 56-70.

## El papel de la universidad en el crecimiento y desarrollo de los países latinoamericanos

Luis Diego Guillén

En América Latina tenemos las universidades más antiguas del continente. Ese, sin duda, es nuestro blasón de orgullo. Para cuando el papa Paulo III emitió, en 1538, la bula pontificia que dio origen a la primera universidad del continente, la Universidad de Santo Tomás de Aquino, en la República Dominicana, los futuros predios de Harvard no eran más que cotos de caza para las errantes tribus algonquinas, en el territorio del actual Massachusetts. Cuando los colonos puritanos colocaron la primera piedra del futuro *Harvard College* en 1639, eran ya cuatro —contando la de Santo Domingo— las universidades erigidas en la floreciente América española: el Colegio de San Nicolás de Hidalgo (Michoacán, México, 1540), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú, 1551) y la Real y Pontificia Universidad de México (1551). Habíamos, pues, tomado definitivamente la delantera, y por mérito propio.

A la vuelta de tres siglos y medio, y en los trece años que llevamos ya de este milenio, la Universidad de Harvard suele ocupar invariablemente el primer lugar en los principales *rankings* mundiales (Suplemento de Educación del *Times* de Londres o el *Academic Ranking of World Universities*, de la Universidad Jiao Tong, en Shangai, tan solo por citar algunos), seguida de un pelotón mayormente formado por universidades estadounidenses, británicas y de las economías emergentes (India, China, Corea del Sur, Israel). ¿Y qué hay de nuestras universidades primadas y señoriales? Únicamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), continuadora de la Real y Pontificia Universidad de México —aunque no en línea histórica directa— logra un puesto en el listado del *Times* al obtener (en 2008) la posición 190 de 200. Y en cuanto a la Universidad de Santo Tomás, esta desaparecería en las primeras décadas del siglo XIX, para reiniciar un tránsito lleno de interrupciones en la segunda mitad de dicho siglo, y terminaría germinando en la actual Universidad Autónoma de Santo Domingo.

¿Qué ocurrió en esos cuatro siglos que perdimos el pulso de los tiempos? ¿Hay algo ingénitamente inferior en nuestra educación superior que impida alcanzar el estándar de las universidades punteras del primer mundo? ¿Por qué, si con-

tamos con una zona económicamente estable de cara al contraído mercado estadounidense, y con tres economías pujantes como las de Brasil, Chile y México, nos hemos rezagado en nuestra educación universitaria, antaño una gloria del continente? Bien podría argumentarse, y es comprensible hacerlo, que tales *rankings* se elaboran tomando en cuenta criterios muy lejanos de nuestra realidad latinoamericana, cayendo incluso en el prejuicio y el chauvinismo. Pudiera ser. Pero también sería demasiado irresponsable aislarse en un ciego blindaje de complacencia autista, toda vez que para sus puntajes, dichos *rankings* suelen tomar en cuenta indicadores como el volumen y la rigurosidad de su investigación, plasmada en artículos científicos indexados y patentes consolidadas; la generación de premios Nobel surgidos en sus aulas y claustros; el número de galardones científicos y académicos obtenidos; el grado de integración con los sectores productivos y educativos de sus sociedades; y más recientemente, la transversalidad de sus mallas educativas, con respecto a universidades de otras latitudes. Todos ellos son parámetros donde nuestras academias muestran un aporte discreto, cuando no irregular en el comparativo.

Señalado lo anterior, es honesto y objetivo aceptar que, en el conjunto de la colectividad, el legado de nuestras universidades al desarrollo latinoamericano (no se diga ya al desarrollo mundial) ha sido sumamente dispar. La desigualdad, la gran maldición histórica de los pueblos al sur del Río Grande, ha alcanzado también nuestros campus universitarios. A la par de universidades públicas comprometidas con la integración de sus pueblos a las corrientes que la modernidad demanda, encontramos también nidos acrílicos sumamente ideologizados y ferozmente opuestos a todo intento de escrutinio y de revisión por parte de las sociedades que les brindan el insumo para poder existir. Junto con universidades privadas que aúnan a las inevitables exigencias de rédito económico, la calidad académica y la integridad pedagógica, pululan alegres factorías de títulos que inundan el mercado de profesionales mediocres, sin la talla necesaria para cumplir con las exigencias del mercado laboral que los encuadra.

Las únicas razones por las cuales nos dejamos tomar la delantera, en lo que a educación superior se refiere, son estrictamente culturales y de comodidad mental. Está en nosotros erradicarlas y poner manos a la obra. Todos estamos de acuerdo con que la educación universitaria resulta fundamental para el desarrollo de nuestra gente. El debate estriba en cómo y de qué forma se tiene que cumplir con ese encargo social. Debemos ampliar la cobertura de la misma, estimular el acceso de los estratos más comprometidos, reforzar los niveles de educación primaria y secundaria (y sobre todo preescolar), para garantizar a la formación superior un afluente con el que pueda trabajar. Pero no menos importante es reducir la desigualdad —tanto al exterior como al interior— de nuestra educación universitaria. En otras palabras, debemos *hologar* hacia arriba el desempeño de nuestras universidades, y acordar con

ellas un piso mínimo de excelencia académica y compromiso socioeconómico. En aras de lo anterior, y por lo pronto, esto es lo que se requiere:

- *Incentivar aún más vigorosamente la acreditación de nuestras universidades.* Los gobiernos deben definir políticas y plazos para la acreditación progresiva y obligatoria de todas nuestras universidades. Pero eso no basta. Tiene que permitirse la entrada de sistemas externos de acreditación, especialmente de aquellos diestros en el *know how* de las especializaciones que queremos fomentar en nuestros recintos. Junto con lo anterior, deben estimularse las redes macro de acreditación entre distintos sistemas. Nada logramos con sistemas de acreditación propios, aislados del contexto mundial. Ello nos lleva al siguiente punto.
- *Incentivar acuerdos de cooperación con universidades del primer mundo, que les permitan operar en nuestros territorios.* Hay que superar el temor paranoico a una supuesta invasión foránea. Las universidades más prestigiosas de las economías emergentes (Singapur, China, India) no titubearon en establecer sólidos acuerdos con los centros universitarios más consolidados del mundo, e incluso se dejaron moldear y supervisar por ellos, sin tontas concesiones seudonacionalistas. Los resultados saltan a la vista para todo aquel que quiera ver: Nuestras universidades indudablemente tienen mucho que ofrecer. Las del primer mundo, también. No temamos en traerlas a nuestros predios y enlazarlas con ellas.
- *Reducir la brecha entre universidades privadas y públicas.* Los respectivos ministerios de educación deben comprometerse en la constante supervisión y tutela tanto de las universidades públicas como de las privadas, estableciendo y monitoreando los criterios académicos mínimos para el funcionamiento de unas y otras. Es perfectamente entendible que a la par de universidades grandes y extensas, existan universidades más pequeñas y asequibles al poder adquisitivo de otros sectores sociales. Lo que no es admisible es que coexistan universidades serias y rigurosas, junto con universidades mediocres e inescrupulosas.
- *Despolitizar los nombramientos y el funcionamiento de las entidades encargadas de supervisar la educación superior, tanto pública como privada.* El delicado encargo social de tutelar la enseñanza universitaria debería afrontarse de manera técnica y profesional. Es necesario salvaguardarla de la ocurrencia del político en turno o del arribista profesional.
- *Establecer una colaboración aún más estrecha entre los colegios profesionales y las universidades.* Los colegios gremiales son los llamados a decidir cuáles son los perfiles mínimos que se formen en las universidades y las

competencias básicas que requieren los graduados; también deben proveer los mecanismos de incorporación para dichos colegios. Una alta tasa de promoción en las pruebas de ingreso sería la mejor propaganda que una universidad desearía.

- *Establecer una colaboración aún más estrecha entre los sectores productivos, tanto privados como públicos, y las universidades.* Es un desperdicio irresponsable de recurso humano formar profesionales a espaldas de lo que el mercado demanda y la sociedad realmente necesita. Las universidades no están para aumentar la masa de profesionales desempleados. Todo lo contrario.

Un gran movimiento social por la educación, es decir, una presión para mejorar la calidad de nuestros claustros universitarios, es una tarea perentoria. Y la universidad latinoamericana está urgida de ello. Hacer buena educación es como hacer buen arte: florece ahí donde exista un deseo sincero de autosuperarse día a día, así como una sociedad consciente y bien dispuesta a tutelarlo y a no permitir adulteraciones en el producto final. Los latinoamericanos llevamos la educación en las venas y nada nos impide, salvo nosotros mismos, que logremos elevar nuestros campus para cumplir con los retos que los nuevos tiempos nos demandan. Al fundar las primeras universidades del Nuevo Mundo, nuestros antepasados definitivamente así lo creían.

*Luis Diego Guillén*

*Psicólogo, escritor y consultor educativo*

*Vicerrector Académico de la Universidad Americana*

*Costa Rica*



# **Formación, aprendizaje y evaluación**



## Formación y evaluación de competencias en la educación superior latinoamericana: ¿Realidad o utopía?

*Julio Herminio Pimienta Prieto*

Preferiría no adentrarme en juicios que acerquen nuestra América Latina a la isla Utopía, de Moro; pero no puedo dejar de decir que la justicia está muy lejos de alcanzarse por estos rumbos.

Es de todos conocida la relación existente entre la actuación docente y el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, para ser profesor en una universidad —al menos en México— parece que no se necesita contar con acreditaciones pedagógicas para integrar la planta de incluso prestigiosas universidades. Basta contar con títulos y grados, aunque solo sean de la misma especialidad de la carrera donde se han formado los profesionales que se desempeñan como docentes de educación superior. Pero, por otro lado, me pregunto con profundo pesar ¿dónde están las contribuciones pedagógicas para la mejora de la educación superior? Existen, desde luego; sin embargo, si preguntamos a los estudiantes, quizá no opinen lo mismo. Ven a las instituciones de educación superior como grandes barcos que siguen su camino sin tempestades, donde la innovación y la creatividad parecen no necesitarse.

Desde finales del siglo pasado y en los trece años que llevamos del *xxi*, se han “movido” los modelos educativos (en documentos) de muchas de las universidades en el país. No considero que haya sucedido lo mismo con lo que pasa dentro de numerosas instituciones educativas de México y América Latina. Pareciera que esos trasatlánticos pueden seguir indefinidamente su curso cargados cada vez con más estudiantes debido a la masificación, y sólo ser alimentados con cierto combustible. Puesto que no hay un reto, la mar no le ofrece gran resistencia; sin embargo, aunque levemente, se aprecian movimientos: hay vientos que nos acercan nuevas esperanzas.

La aparente preocupación sobre cómo evaluar con un nuevo currículo que incluya la formación por competencias “porque esto es lo más actual en el mundo” no deja más que el hecho de reflexionar sobre la simulación que con tanta facilidad llevamos a cabo en la región. Nos preocupa cómo evaluar,

pero ¿verdaderamente nos preocupa cómo estamos formando a los futuros profesionales de la sociedad del conocimiento, nativos digitales e insertos en la globalización? Prefiero no responder por todos. En mis intercambios con cientos de profesores de nuestra querida América, he tenido oportunidad de estar cerca del fenómeno y no dejo de reconocer que hay preocupación pero, también, mucha simulación, de que hemos cambiado “porque no tenemos otro remedio, pues así funciona el sistema”. Lo he percibido con frecuencia.

Hablar de contribuir a formar competencias es algo serio. No se trata únicamente de cambiar el nombre a los objetivos generales y declararlos como competencias genéricas; y a los particulares llamarles competencias específicas. Es radicalmente opuesto. Hay que partir del final, analizar cuáles son los resultados de aprendizaje que den cuenta de desempeños en contextos éticamente aceptados. Y a partir de ahí, entonces, pensar en la formación-evaluación.

Prefiero detenerme. ¿Qué entendemos por competencia? Parece que hay un gran número de interpretaciones. Las competencias se evidencian en el desempeño —la actuación del sujeto— que involucra todo el ser: lo que sabe, lo que hace y los valores que subyacen a las actitudes que se manifiestan en las conductas. La competencia y el contexto están íntimamente relacionados. Se actúa en un contexto, y en educación pretendemos que sea éticamente aceptado. Hacer bien las cosas no basta para ser competente. Se requiere más, pues es necesario saber lo que se hace y por qué se hace; pero, además, hay que hacer lo éticamente correcto.

En estos tiempos, los profesores no gozamos de aquel estatus de antaño, cuando éramos valorados por cuánto sabíamos. Ahora más de lo que sabemos un alumno puede encontrarlo de forma inmediata en la Web, y así comprobar si lo que sabemos es correcto o no: con la captura de la idea y un clic compara y nos evalúa. La retórica no impacta como antes, ya que hay cuestiones más interesantes que hacer; escuchar atentamente durante horas la exposición de un profesor eminente no es tan atractivo, si lo que dice puede encontrarse rápidamente en caso de que sea de interés.

Formar competencias requiere un cambio radical en nuestra actuación como profesores, puesto que requiere que un formador posea las competencias que pretende contribuir a formar. De todos es sabido que “nadie puede dar lo que no tiene”. Contribuir a formar competencias logrando desempeños que denoten aprendizaje en nuestros estudiantes exige que los profesores universitarios reflexionemos acerca de la importancia de “crear momentos de aprendizaje relevantes”, de manera que los estudiantes “simulen” las actua-

ciones deseadas (resultados de aprendizaje) en el marco de su formación universitaria, ya sea dentro o fuera de las instituciones de educación superior:

Si nos dirigimos a la formación de los desempeños (actuaciones), no tendríamos que preocuparnos tanto por la evaluación de los aprendizajes, sino de que la evaluación contribuya al aprendizaje: la evaluación para el aprendizaje. Como tales desempeños serán evidentes, precisamente las evidencias constituirían las muestras que, al evaluarse en alguna medida, darían cuenta de la formación que se ha llevado a cabo y, por supuesto, de los aprendizajes logrados. Tenemos que pasar *de una docencia declarada a una docencia desempeñada auténticamente*.

Entre otras competencias docentes necesarias en estos momentos, resulta imperativo que los profesores seamos verdaderos expertos en la propuesta e implementación de situaciones de aprendizaje, donde se involucre a los estudiantes para que “actúen” como lo deberían hacer en el mundo externo a su formación. Para ello, el profesor debería ser el modelo de actuación deseada y, por consiguiente, poseer la actuación que desea formar. Paralelamente a la propuesta de esos espacios-momentos para el aprendizaje, tenemos que poseer competencia evaluativa para lograr determinar en qué nivel de logro ubicaríamos las actuaciones, ya sea por medio de la observación del desempeño “in situ”, que resulta muy difícil, pero es la mejor técnica; o bien, mediante el análisis de los productos de aprendizaje (evidencias o muestras) que aportan los alumnos.

Proponer oportunidades para aprender y evaluar conjuntamente parecen ser dos competencias inseparables, ya que forman una sola: *promover y evaluar actuaciones competentes*. Claro, sin olvidar que, en estos momentos, la evaluación no únicamente corresponde a los profesores, sino que los estudiantes, al tener una responsabilidad clara en la regulación de sus aprendizajes, deben ser actores clave al enjuiciar sus productos y desempeños, tanto personales como de los pares, e incluso del mismo formador. La evaluación se convierte así en un motor de la mejora, cuando se traza un plan de acción y se lleva a cabo, como consecuencia de reconocer que las retroalimentaciones son efectivamente justas al comparar los criterios consensuados con las realidades evaluadas.

Llaman la atención las múltiples propuestas que surgen para evaluar competencias que, en síntesis, plantean que se evalúen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (valores). ¿Puede una competencia como actuación o desempeño asegurarse porque alguien diga lo que sabe, haga algo y hable de los valores que se involucran? Nada más alejado de la realidad: una actuación

sólo es posible separarla para su estudio, pero nunca debería separarse para su formación y, como consecuencia, tampoco para su evaluación.

La postura que asumo defiende que la *promoción y evaluación de actuaciones competentes* parten de entender muy bien que una competencia se demuestra con un desempeño que, necesariamente, es evidente. Por lo tanto, para contribuir a formarla y evaluarla, se requiere una concepción clara de la misma, donde su formulación mínimamente contenga *acción sobre un objeto y una condición*, reconociendo que se trata siempre de actuación éticamente aceptable. Una competencia bien formulada induce cómo se formará y evaluará porque, al constituir una actuación, requerirá de un escenario para desempeñarse y proporcionará necesariamente evidencias por evaluar.

Puede parecer que la observación es la mejor forma de recabar los indicios para la ubicación de la actuación; sin embargo, es muy difícil, si no es que improcedente, ante una cantidad considerable de estudiantes, observar para detectar las manifestaciones que dan cuenta de sus actuaciones. Por ello, la muestra de sus productos —como evidencias del desempeño en el cual han involucrado conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que denotan valores relevantes— se convierte en el principal indicio para emitir juicios fundamentados sobre los aprendizajes. Tales juicios, ya se ha expresado, no solamente los emitirá el profesor.

Para resumir cómo *promover y evaluar actuaciones competentes*, hay que tomar en cuenta lo siguiente:

1. Tener absoluta claridad de la competencia a formar y evaluar.
2. Propiciar escenarios para la actuación de los estudiantes, donde se tenga claridad de qué queremos obtener y con qué grado de calidad.
3. Obtener evidencias de tales desempeños.

Los tres pasos son imprescindibles para formar y evaluar una competencia. Los estudiantes, conjuntamente con el profesor, deben manejarlos: qué desean de mí, cómo lo lograré y cómo sabré que lo he logrado. Tienen que reflexionar antes, durante y después de sus actuaciones, para lo cual deberemos compartir y acordar las herramientas para la evaluación. Se ha abusado mucho de estas últimas, al proponer la “rúbrica” (no entraré en detalles para hacer diferencia con una matriz de valoración) como la única forma de evaluar y al “proyecto” como la única manera de formar.

Existen diversas metodologías activas para promover actuaciones competentes: secuencias didácticas, análisis o estudio de casos, resolución de problemas,

simulaciones, aprendizaje mediante el servicio, aprendizaje guiado por un mediador; aprender investigando, colaborar aprendiendo. Todas son útiles, pero lo más importante es determinar cuál es la más adecuada para contribuir a lograr la actuación competente que deseamos. Abusar solamente de una podría llevarnos al hastío. Las grandes universidades que en algunas de sus escuelas utilizaban el método de casos exclusivamente, en la actualidad, se están acercando al hecho de “aprender haciendo en las empresas”, como complemento a la formación.

Parecería que América Latina es la isla Utopía; no obstante, es perfectamente posible promover actuaciones competentes en nuestros estudiantes, si concebimos momentos-espacios para que se desempeñen y, durante ellos, nos proponemos obtener evidencias sobre las que reflexionemos todos para emitir juicios fundamentados, retroalimentando oportunamente y tomando las decisiones adecuadas para contribuir a la mejora.

En múltiples universidades se aprecian esfuerzos como los que he compartido. Un mundo posible es realizable si deseamos verlo con tanta pasión como en América Latina hemos visto avanzar la educación, a pesar de toda la injusticia en que vivimos, en los últimos tiempos.

*Julio Herminio Pimenta Prieto*

*Doctor en Educación*

*Coordinador del Centro Anáhuac de Investigación, Servicios Educativos y Posgrado (CAISE)*

*Coordinador Académico del Doctorado en Evaluación Educativa*

*Facultad de Educación, Universidad Anáhuac*

*México*

## La educación como principio transversal del éxito: Experiencia Mondragón

*Los que optan por hacer historia y cambian el curso de los acontecimientos tienen la ventaja sobre los que deciden esperar pasivos los resultados del cambio.*

*J. M. Arizmendiarieta*

*Ana Isabel Solano Brenes*

El Padre José María Arizmendiarieta se considera el inspirador y dinamizador de la *experiencia cooperativa de Mondragón*. Cuando, en el año 1941, con 26 años de edad, llegó a Arrasate/Mondragón<sup>1</sup> se encontró con una sociedad socavada por una crisis moral, social, política y económica producto de la Guerra Civil Española (1936-1939) (Altuna y Grellier, 2008). Arrasate/Mondragón se había convertido en un "espacio industrial poblado por una juventud desorientada, carente de referentes, sometida a un régimen dictatorial de quiméricas aspiraciones fascistas, en mitad de una atroz guerra mundial que ha acrecentado las ya de por sí extremas carencias materiales" (Molina, 2005, p. 232). Así, Arizmendiarieta promovería el desarrollo de la Experiencia Cooperativa de Mondragón, un proyecto socioeconómico con cimientos ideológicos diferentes de los entonces imperantes (Azkarraga, 2007), comenzando por disipar sus ideas entre los jóvenes de la Escuela de Aprendices de la Unión Cerrajera de Mondragón creada en el año 1939 (Larrañaga, 1998; Ormaetxea, 1997).

Arizmendiarieta, con una visión de otra sociedad, dinamizó iniciativas de todo tipo, prestando especial atención a la educación de jóvenes y adultos, en ecuación reglada y no reglada, educación técnica pero también educación social y ética, con lo cual impulsó una visión basada fundamentalmente en la formación y superación continuas de las personas. Enfatizaba y propugnaba las relaciones

<sup>1</sup> Arrasate/Mondragón es un municipio pequeño de la provincia vasca de Guipúzcoa, en la costa norte de España, colindante con Francia. Tiene una extensión de 30.8 km<sup>2</sup> y se encuentra a 70 km. de San Sebastián, capital de la provincia. Alberga a 21872 habitantes (Instituto Vasco de Estadística-EUSTAT, 2008). El nombre oficial actual conjuga las dos denominaciones que frecuentemente se utilizan en euskera y castellano, respectivamente.



más igualitarias, el reparto más equitativo de renta y riqueza, la cooperación, el compromiso social, la responsabilidad individual y la dignidad humana. Respecto a esto último, según Arizmendiarieta “el hombre debe ser consciente de la dignidad que por derecho le corresponde. Pero de nada le vale, si luego es incapaz de crear de hecho un orden según exigencias y mandatos de la misma. La dignidad del hombre [...], más que un fundamento, es un objetivo a conquistar” (Azurmendi, 1982, p.197).

Arizmendiarieta indicaba que la *experiencia* fue posible por la existencia de una comunidad concienciada en el plano de la libertad, la justicia social, el desarrollo y la participación. Los cuatro elementos habrían alimentado un nuevo estado de conciencia social, que aspiró a otra realidad socioeconómica individual y colectiva, lo cual supuso una profunda implicación personal y conjunta siguiendo parámetros democráticos (Ormaetxea, 1997).

De acuerdo con Larrañaga (1981, p.103) “un largo camino ha de recorrer la experiencia cooperativa de Mondragón antes de que pueda expresarse en términos de gestión material, de realidad económica viva. Y este camino empieza en la gestación de la Escuela Profesional Politécnica”. Precisamente, por insistencia de Arizmendi-arrieta, once jóvenes de su entorno, quienes habían concluido sus cursos de maestro mecánico en la Escuela de Aprendices de la Unión Cerrajera Mondragón, se embarcaron en el estudio del grado de *perito industrial* dictado por la Escuela de Peritos de Zaragoza. Se logró que todos ellos fueran eximidos de asistir a clase, recibiendo alternativamente la formación necesaria en la Escuela Profesional creada por Arizmendiarieta en 1943. Cinco de esos jóvenes constituirían la primera empresa de esa experiencia cooperativa a mediados de la siguiente década.

La figura del sacerdote, con tan solo dos años de estancia en Arrasate/Mondragón, fue decisiva para la constitución de la Escuela Profesional, ya que identificó la necesidad y el interés de la juventud de progresar en su nivel formativo. En las raíces de este proyecto, favoreció la implicación de la comunidad, la participación, la solidaridad, el profesionalismo y las ansias de desarrollo y progreso, quebrando el estereotipo de la época, el cual indicaba que el hijo de ingeniero sería ingeniero, y el hijo de peón, peón (Ormaetxea, 1997).

Se cristalizaba la ambición del sacerdote de impulsar un cambio social, cuyas bases se encontraban en la educación y formación de personas, negándose así a la simple creación de empresas y estructuras como modelo de crecimiento y desarrollo. Más aún, aquellos ingredientes esenciales de la Escuela Profesional se reflejarían en la posterior constitución de empresas cooperativas. Y, además, la relevancia del proceso educativo y formativo fue permeando y amalgamando

toda la estructura, llegando a convertirse en lo que hoy se conoce como *Mondragón, humanity at work*.

El carácter transversal de la educación en esta experiencia cooperativa, como se ha de esperar, se refleja en múltiples hechos, vivencias y estrategias de *Mondragón*. A modo de ejemplo, se indicarán dos cuestiones relevantes. Por un lado, es importante destacar que, después de haber transcurrido más de 50 años desde la creación de la primera empresa, la educación continúa en la base del entramado empresarial. Es un hecho que se ve reflejado en la procuración de cercanía, trabajo alineado y acompañamiento de las Facultades de la Universidad de Mondragón,<sup>2</sup> y demás centros formativos, con las divisiones empresariales<sup>3</sup> de este grupo.

Por otro lado, resulta de interés indicar el rol de la educación en el Modelo de Gestión Corporativo de *Mondragón*. Este modelo surge a mediados de la década de 1990 con la intención de reflejar la identidad cooperativa y, a la vez, dotar de directrices a las cooperativas, de forma tal que fuera posible potenciar las sinergias entre ellas y optimizar su posición en el mercado, aspirando con ello al liderazgo. A partir de tales directrices, el punto de partida del modelo de gestión lo representan los principios básicos cooperativos, donde la educación adopta un rol central “por ser el principio más transversal que alimenta y se alimenta de todos los demás” (MCC, 2007, p.17).

Recapitulando, este esbozo acerca de los albores de la experiencia cooperativa de Mondragón, en general, y de la figura del sacerdote Arizmendiarieta como su dinamizador y propulsor principal, en particular, ha pretendido enfatizar la relación de la educación con el proceso estructural de *Mondragón* como muestra del valor trascendental de esa apuesta, sobre la cual se construyeron sólidos cimientos que, una década más tarde, empezaría a significar la creación de empresas y la estructuración de uno de los grupos cooperativos más importantes del mundo: con más de 300 empresas y otras entidades, entre las que se incluyen más de 70 filiales productivas en una veintena de países, una vasta red comercial y delegaciones corporativas en el exterior. Esto lo convierte en el primer grupo empresarial del País Vasco y de la economía social del Estado español. A pesar de los logros hasta ahora alcanzados, restan numerosos desafíos para avanzar hacia la sociabilización del saber y la democratización del poder, como diría José María Arizmendiarieta. Sin duda, la apuesta por la educación no caduca.

---

<sup>2</sup> Empresariales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Escuela Politécnica Superior-Ingeniería y Ciencias Gastronómicas.

<sup>3</sup> Industrial, Financiera y Distribución.

Ana Isabel Solano Brenes

Licenciada en Administración por el Instituto Tecnológico de Costa Rica

Posgrado en Banca y Finanzas en la Universidad de Costa Rica

Rectora de la Universidad Fidelitas

Costa Rica

## Referencias

- Altuna, R. y Grellier, H. (2008). "Bases culturales e institucionales del desarrollo empresarial cooperativo de Mondragón", *Mondragon Bilduma*, 1, pp. 33-90.
- Azkarraga, J. (2007). *Mondragón ante la globalización. La cultura cooperativa vasca ante el cambio de época*, Eskoriatza: Lanki.
- Azurmendi, J. (1982). *El hombre cooperativo. Pensamiento de Arizmendiarieta*, Azpeitia: Litografía Danona, S. Coop.
- Larrañaga, J. (1981). *Don José Arizmendi-Arrieta y la experiencia cooperativa de Mondragón*, Mondragón: Caja Laboral Popular.
- (1998). *Interioridades de una utopía*, Aretxabaleta: Otalora.
- Molina, F. (2005). *José María Arizmendiarieta (1915-1976)*, Mondragón: Caja Laboral-Euskadiko Kutxa.
- Ormaetxea, J. M (1997). *Orígenes y claves del cooperativismo de Mondragón*, Caja Laboral Popular: Aretxabaleta.

## ¿Cómo transitar de una concepción distinta de evaluación a la acción evaluativa?

Alicia Rivera Morales

En este escrito se propone transitar de una concepción ortodoxa a la comprensiva y reflexiva de la evaluación, en virtud de que la connotación que se asuma determina significativamente el procedimiento para llevar a cabo procesos evaluativos con su consecuente impacto, tanto en el uso de los resultados como en los niveles de logro educativo. Un cambio en la concepción definirá acciones evaluativas que posibiliten elevar la calidad de la educación superior en dos aspectos fundamentales: docencia y gestión. Atendiendo tales aspectos se podrá incidir en procesos de mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes

### De la concepción ortodoxa

Actualmente la evaluación de las funciones de docencia e investigación de la universidad forma parte de procesos y criterios de evaluación medible, operados con fórmulas y supuestos económico-productivos, lo cual causa una asimetría en la comunidad entre las actividades de lucimiento o mejora del currículo, y las actividades sustantivas como la enseñanza.<sup>1</sup>

Lo anterior trae como consecuencia que la institución deba dar respuesta oportuna a tales criterios; los grupos de académicos y de gestión tienen que comprometerse con diferentes segmentos de evaluación y documentar procesos específicos. Al irse segmentando la evaluación, tanto por programas como por actores que participan en ella, comienza la lucha por recursos extraordinarios, por participación en posiciones emblemáticas y de prestigio por construir una imagen universitaria que atienda la evaluación como parte de una función sustantiva que transforma y adultera su misión inicial.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se hace referencia a las actividades de lucimiento, entre las que se encuentran la investigación y la publicación en revistas de prestigio, la participación en congresos internacionales y la búsqueda de recursos extraordinarios.

<sup>2</sup> Comas, O. y Rivera A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educação, Sociedade y Culturas*, 32, 41-54.

La certificación continua del trabajo académico que se ha impuesto en las universidades pervierte las relaciones entre los diversos actores, ya que la labor educativa tiene que ajustarse a criterios de satisfacción de evaluaciones externas. Uniformar la evaluación para todas las instituciones, sin considerar su cultura y la complejidad de la academia, trae consigo una evaluación anodina del quehacer universitario. Asimismo, este sistema de evaluación implica una fuerte carga administrativa para las instituciones de educación superior y hace injustificable la política de evaluación para mejorar la calidad educativa.<sup>3</sup>

La evaluación a través de los parámetros establecidos ha propiciado que el profesorado actúe en el aula y otros ámbitos de su labor en función de incentivos o de estímulos. En algunos casos, la obsesión por los resultados y la presión de la eficacia han incitado a los académicos e investigadores a acomodarse a los criterios que solicitan los evaluadores, provocando así estrategias falsificadoras con la finalidad de lograr el éxito.

La evaluación es una cuestión prioritaria en el discurso y la práctica educativa. Si las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de "los mejores", entonces la evaluación consiste en estándares y controles que permitan hacer clasificaciones. Aunado a ello, los resultados de la evaluación no son públicos, lo cual representa un problema, ya que no hay manera de evaluar lo evaluado ni a los evaluadores; por lo tanto, no se cumple con su objetivo principal: la retroalimentación a los procesos educativos que permita enriquecerlos y desarrollar propuestas para su mejora.

Lo anterior pone en tela de juicio la evaluación como proceso de naturaleza ética y política, disfrazado de apariencia técnica y científica. Los resultados muestran que la evaluación, desde la perspectiva ortodoxa, ha tenido poca repercusión en la eficiencia terminal, la cobertura de la demanda educativa y la calidad de los productos de la educación superior.

## La transición hacia una concepción comprensiva y reflexiva de la evaluación

Para cambiar las acciones, es necesario *revisar tanto la concepción como la gestión* de la evaluación, de tal forma que la docencia y la gestión universitaria se evalúen desde una perspectiva diferente.

Resultados de investigación realizados en escuelas polarizadas por nivel de logro académico, donde se encontraron buenas prácticas de gestión, permiten

---

<sup>3</sup> Rivera A. y Comas, O (2011). "Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias", *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(3), 15-26.

reconocer factores que se traducen en procesos de planeación participativa, con altos niveles de involucramiento de los docentes y directivos. Se trata de elementos que constituyen un desafío para construir una nueva gestión de la universidad en general y de la evaluación en particular.

Se propone la construcción de una gestión diferente de docencia, investigación, difusión y evaluación, así como un espacio de trabajo colaborativo interdisciplinario con la mira en construir la variabilidad de códigos de intercambio, donde una pluralidad de individuos tengan la posibilidad de relacionarse en la universidad. Para la evaluación de tales funciones, es necesario contar con procesos que retroalimenten y revisen de forma objetiva lo que se evaluará y sus indicadores ligados con los resultados. Elementos tales como la dirección (clima escolar, capital social, liderazgo), el desempeño colectivo, la gestión del aprendizaje, entre otros, pueden constituirse en los criterios para evaluar procesos de gestión universitaria.

Los aprendizajes de los estudiantes deberán ser resultado de un programa educativo, así como un elemento fundamental en la valoración de la eficacia de la docencia y los servicios de apoyo que ofrece la institución. Si esta no tiene cambios significativos, hay que revisar todas las partes del proceso.

La enseñanza es de calidad cuando se hace posible un aprendizaje significativo y relevante, cuando despierta y desarrolla el deseo de aprender y cuando se constituye en una práctica moral que respeta a los individuos. Por consiguiente, la evaluación de la docencia y la gestión deberá entenderse como un diálogo para la comprensión y la mejora; hay que considerar una reflexión sobre la acción, recuperar la práctica educativa *in situ* y, al mismo tiempo, trascender las acotaciones de lo cotidiano mediante aprendizajes basados en reflexiones compartidas sobre desempeños profesionales. Criterios para valorar la docencia son la planeación, la gestión didáctica, el clima y la interacción, por mencionar algunos.

La evaluación así entendida conmina al evaluado a una confrontación consigo mismo (autoevaluación), con los demás (pares, evaluadores, mediante la coevaluación o la heteroevaluación), con las instituciones y con la sociedad en su conjunto, de tal modo que la evaluación aporte al mejoramiento de la enseñanza y la gestión. Para tal finalidad se requiere de procedimientos de registro que soporten la multiplicidad de miradas e interpretaciones, así como una importante conversación entre académicos e investigadores.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Rivera, A. (2007). *La evaluación de la práctica docente a través del video*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Si la evaluación es realizada por los protagonistas a través de un ejercicio colectivo y es una ayuda real, hay que reflexionar sobre los procedimientos de evaluación y tener disposición de modificarlos en la medida que se requiera. Hay que preguntarse lo siguiente: ¿Qué se consigue con esta forma de evaluación? ¿Sirve la evaluación para ser mejores docentes, individuos e instituciones?

Las argumentaciones anteriores justifican la necesidad de diseñar propuestas evaluadoras desde otra mirada, que promuevan formas distintas de gestionar la evaluación y valorar la enseñanza y la gestión, con el objetivo de proponer acciones conducentes a elevar la calidad de la educación superior y la formación de mejores personas.

*Alicia Rivera Morales*

*Doctora en Ciencias de la Educación*

*Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco)*

*Presidenta de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México (AIDU)*

*Autora de libros sobre docencia y didáctica universitaria*

*México*



# Empresa y aprendizaje: Hacia una nueva formación de dirigentes y empresarios

*Guillermo Bilancio*

Estamos viviendo un proceso de replanteamiento en el mundo empresarial, donde la ciencia, la tecnología, los negocios y la sociedad están integrados. El *management*, si quiere ocuparse del nivel político y estratégico en la vida de las empresas, no debería ser ajeno a esta realidad y, por ello, tendrá que reformular su modelo y sus procesos de aprendizaje, acudiendo a disciplinas conexas que ayuden a explicar sucesos que no pueden tratarse con los métodos y las herramientas conocidos.

El proceso de aprendizaje nos ayuda a cambiar situaciones para adaptarnos o, en el mejor de los casos, anticiparnos a los sucesos del ambiente en que vivimos. Por ello, cuando evaluamos, aprendemos y, de esa manera, retomamos el círculo que nos lleva a decidir el rumbo. Entonces, la estrategia es aprendizaje.

Frente a la incertidumbre, vivimos en un ir y venir de conjeturas y refutaciones, de prueba y error. Y si bien el *management* que conocemos está centrado en prevenir decisiones de riesgo, tenemos que cuidar que ese concepto no se transforme en cercenamiento de ideas y de espacios de conversación.

Evaluar como proceso de aprendizaje debería ser el soporte de la intuición irresistible de la dirección. Tal intuición se traslada a todas las capacidades que forman parte de la naturaleza de dirigir.

## Aprender a evaluar

Si planteamos a las empresas como un conjunto de recursos y procesos que se transforman en resultados, tendríamos que considerar que la evaluación no tiene una sola vía. Evaluar es un proceso de aprendizaje en tres niveles:

- Aprender a partir del resultado alcanzado, que nos lleva a revisar recursos y procesos aplicados para tal efecto.
- Aprender a aprender cómo definir los objetivos que contrastamos con los resultados alcanzados.



- Y aprender a desaprender lo relacionado con nuestra intencionalidad al definir esos objetivos.

No obstante, ese aprendizaje está directamente asociado con el manejo de las “excusas”, que suelen confundir los niveles de evaluación. Excusas de mal manejo de la situación, donde surgen los egos del tipo “...no hicieron lo que yo dije que debían hacer...”. Excusas de causas externas: “Cambió de manera imprevisible...”. Excusas de *timing*, intentando explicar decisiones fuera de término.

Aprender a evaluar nos exige asumir las diferentes interpretaciones de los sucesos, sin vocación de defender una posición desde el ego. Aprender a evaluar es, por lo tanto, un acto de humildad.

## ¿Capacitar para evaluar?

La manera de cambiar conductas y de “darnos cuenta” es, sin duda, a través de la educación como proceso permanente. La educación es determinante en la formación de dirigentes, gerentes y empresarios, e implica un conjunto de procedimientos que permitan a un individuo vivir en la diversidad, en la complejidad y en la novedad, así como poseer las habilidades y los conocimientos para afrontar tales situaciones.

Es preocupante el estilo conductista que lleva a pensar en verdades únicas, cuando la educación debería pensar en un gerente “educado” y no “adiestrado”. El gerente educado debe poseer un conjunto de conocimientos y algún esquema conceptual que eleve esos conocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos, lo cual implica entender los principios para poder organizar los datos. Entonces, el gerente educado, a diferencia del gerente adiestrado, no tiene que ser un recolector de información, sino que debe entender el porqué de las cosas.

Por ello, las escuelas de negocios que se limiten a transmitir datos, sin incentivar el razonamiento y la diversidad, no contribuyen a la educación de un futuro gerente ni de un futuro director. El arte de dirigir se nutre de la diversidad y, para ello, es necesario que haya habido en él algún desarrollo profundo del conocimiento y de la vida. Sin ese desarrollo, sería parte de un rebaño de especialistas de lo mismo, con un enfoque instrumental y con un canal estrecho para entender las conexiones necesarias.

Se requiere que la manera de educar para dirigir y para convivir en la diversidad se guíe desde el enfoque de la vida y no tan solo en un área específica, ya que la educación moldea la forma que un hombre tiene de ver y entender el

mundo, y posee la capacidad de transformarlo a partir de la comprensión de los conocimientos adquiridos.

Las escuelas de negocios no son ajenas a ese diagnóstico. Muchas perdieron el foco confundiendo profesionalidad con poder y referencia social. Desde sus aulas no han aparecido soluciones que hayan podido evitar las crisis, los desencantos, las brechas sociales y las consecuencias del desempleo. Esto generó que las instituciones más reconocidas estén revisando el futuro a partir del replanteamiento de sus programas de MBA y otros destinados a ejecutivos, proponiendo en muchos casos un regreso con gloria a los clásicos.

Un gerente educado no es quien obtuvo un diploma, sino aquel cuya gama total de actos, reacciones y actividades se ha ido transformando gradualmente, al profundizar y ampliar su comprensión y sensibilidad. No sólo ve el mundo como le dicen que es, sino que posee las herramientas para verlo con una mirada reflexiva y crítica, lo cual significa alejarse de la realidad virtual propuesta por falsos profetas.

Por tal motivo, es imprescindible pensar en que el objetivo de la educación debe tender a cultivar el intercambio de ideas para desarrollar una mente abierta, continuamente en guardia contra los dogmas. Y en el *management* siempre hay intentos de crear dogmas donde no debería haberlos. Una mente cerrada es una mente muerta. Por eso se requiere de apertura para lograr aprender a evaluar:

Ese es el sentido que debería tener un plan de capacitación, porque la solución a la necesidad de innovación para evaluar está en la variedad estratégica, que forma parte de la variedad de opciones, de escenarios posibles y de alternativas frente a los resultados presentes para darles sentido en el futuro.

Pero, ¿quién garantiza que un grupo selecto proveniente del mismo ámbito logre ofrecer alternativas y variedad estratégica? Posiblemente genere soluciones para ese grupo, pero no para el colectivo social donde está inserto. Adiestrar es buscar ser convergente y monopolizar las ideas; en cambio, educar para evaluar implica aprovechar la divergencia necesaria para encontrar más caminos, es decir, para alcanzar la variedad estratégica tan necesaria en tiempos complejos, como siempre.

## ¿No hay método científico?

¿Qué enseñan quienes supuestamente enseñan *management* en el ámbito de la evaluación? Primero, la observación del contexto y las oportunidades y amenazas que hay en él; después, el análisis de fortalezas y debilidades, para pasar

a la formulación de la “estrategia” y a la elaboración del plan; y, finalmente, la conclusión, en acción y con *feedback*. Así se prescribió durante décadas —y todavía se enseña en las escuelas de negocios— cómo se debe hacer el *management* y dirigir las organizaciones. Según esa norma, quien no sigue los cinco pasos no actúa de modo “sistemático” y cae en la categoría de “práctico”. No obstante, si eso se tomara en serio, se llegaría a una curiosa conclusión: que en la realidad quienes trabajan desde un método sistemático, uniforme y “comprobado” no son los que marcan la tendencia, sino que son los que forman parte de ese sistema, tan conservador como confortable y perverso para el futuro.

Hay dos afirmaciones al respecto:

- En las empresas que más se proyectan al futuro no se sigue una receta aprendida, sino que la dirección se guía por la convergencia entre experiencia (prueba y error), imaginación e intuición, más allá del conocimiento disponible.
- No hay una forma única de dirigir, pues resulta imposible seguir un orden preestablecido en un ambiente ambiguo y diverso.

La historia del *management* y su filosofía están repletas de casos empresariales cuyos protagonistas llegaron a encontrar nuevos espacios para crear valor a partir de datos insuficientes reemplazados por la propia intuición, y poca o ninguna base metodológica. No obstante, en las últimas décadas, académicos “puros” sostienen que la aplicación de herramientas, métodos y teorías provenientes de las “prácticas comunes” permite distinguir la profesionalidad de la voluntad empresarial. Pero, ¿cuánto impacta esto en quienes efectivamente marcan el paso de la novedad y tienen que simplificar para dirigir?

Sabemos que “cuando damos clase invitados por una escuela de negocios, sorprendemos a los docentes al hablarles de que no aplicamos un método sino en gran parte nuestra voluntad; entonces, ellos mismos se desconciertan porque en definitiva es el método uniforme lo que les permite transmitir el cómo, cuando en realidad lo importante es el porqué...”. La vieja versión de que existe un método “ideal” fue sustituida por una perspectiva más amplia: no hay un método único ni una teoría inmutable en *management*, sino que hay numerosas alternativas que nos permiten desarrollar una teoría o un método propio para dirigir: “Es *management* lo que cada uno hace por conducir una organización al desarrollo, más allá de coincidir con una comunidad de académicos que reconoce, acepta o rechaza tales métodos por no encontrarles comprobación”.

Desde esta perspectiva, estoy convencido de la concepción anacrónica de la enseñanza conductista de la gestión empresarial, la cual se ve “encerrada” en unos cuantos caminos poco reflexivos, que terminan empobreciendo la

profesión. Por ello, la educación cumple con un rol determinante no solo para entregar un conjunto de reglas prudentes y conservadoras, sino para conformar una nueva clase dirigente, que entienda que el arte de dirigir tiene como esencia lo que todo arte tiene: originalidad a partir de la libertad.

## El rigor y la relevancia

El maestro de gerentes vienés-estadounidense Peter Ferdinand dividió aguas. Por un lado, los académicos no entendían ni aceptaban a un erudito con una percepción excepcional por encima de las metodologías; mientras que, por el otro lado, y por esa misma capacidad de interpretación y amplitud, los empresarios lo erigieron como el máximo exponente de la profesión.

Pero esa división, más allá de resultar trágica a partir de la cada vez mayor brecha entre lo académico y lo empresarial, ha generado decisiones presentes con efecto futuro en el mundo de la gestión de los negocios. Profundizar la división entre académicos y “druckerianos” puede llevarnos al terrible error de que en los claustros de las escuelas de negocios está la teoría y en la empresa solo la práctica cuando, en realidad, deben complementarse en un mismo espacio de pensamiento.

Warren Bennis plantea que muy posiblemente “existan profesores de *management* que únicamente han visitado empresas como consumidores”, y que la interacción con empresas se da con alumnos y no con gerentes. Asimismo, el extremo puede plantear que la práctica es lo único válido, cuando sabemos que el *management* es un arte y una capacidad que se nutre de las ciencias para poder explicar la fenomenología de los negocios.

Pero hay algunos anticipadores que hablan de integración de conocimientos y de aprendizaje a partir del trabajo mismo, tal como sucede cuando se forma a un profesional que complementa la práctica con la posibilidad de explicarla. La capacidad de evaluar exige integrar conocimientos, experiencia e imaginación para entender, ajustar, actuar y volver a entender en un ámbito de diversidad. La misma diversidad que nos lleva a la cultura de ver mundos paralelos, que son en definitiva el multiverso. Son ventanas para el túnel donde vivimos, para ver a los costados y permitir la ruptura lógica necesaria para observar los sucesos desde otro lugar y con otro telescopio.

*Guillermo Bilancio*

*Profesor de posgrado en Dirección Estratégica y Marketing*

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*

## El futuro de la educación superior en Chile: Acreditación y aseguramiento de la calidad

Roberto Vega M.

En la segunda mitad del siglo xx, la educación superior en Chile estuvo marcada por cuatro etapas fácilmente identificables (Bernasconi y Rojas, 2003; Brunner; Lavados, Lemaitre y Muga, 1982; Lolas, 2004); a saber: i. *Periodo 1956-1967*, anterior a la reforma universitaria, que inicia el año 1956, con la creación de la Universidad del Norte, la cual vino a completar el sistema de ocho universidades (vigente hasta 1980) donde se concentrarían todas las funciones de la enseñanza superior del país; ii. *Reforma de 1967-68*; iii. *Intervención militar de 1973 a 1980*, y iv. *Reformas al sistema de educación superior de 1981*, periodo en el cual se modifican las bases de la organización y el funcionamiento del sistema.<sup>1</sup>

Habiendo transcurrido 30 años de esta cuarta etapa, y teniendo un panorama cada vez más estable de la educación superior en cuanto a su composición y estructura, correspondería pensar en la posibilidad de agregar una quinta etapa: la que se inicia en 1999 y que ha estado caracterizada por una discusión acerca de la *calidad* y la pertinencia de los procesos de *acreditación*.<sup>2</sup>

La legitimación del sistema privado en la educación superior se ha ido alcanzando por diversos caminos, entre otros, por el extraordinario crecimiento de la inversión en infraestructura, el aumento sostenido de la matrícula de las

---

<sup>1</sup> A partir de 1981 se autorizó la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no universitarias de educación superior; llamadas institutos profesionales (Decreto con Fuerza de Ley Núm. 5 del 5 de febrero de 1981) y Centros de Formación Técnica (Decreto con Fuerza de Ley Núm. 24 del 7 de abril de 1981). Los primeros fueron autorizados para otorgar títulos no reservados a las universidades, en tanto que los segundos quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración.

<sup>2</sup> En 1999 nació la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), encargada tanto de evaluar la calidad de las instituciones de educación superior como de conducir los procesos experimentales de acreditación. Luego, se dictó la ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior; y se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

universidades privadas que llega a concentrar 32.8% de los estudiantes en la educación superior,<sup>3</sup> la incorporación exitosa de sus egresados al mercado laboral y la ubicación de algunas universidades privadas en los primeros lugares de los distintos *rankings* académicos. Esta consolidación ha contribuido a profundizar la discusión sobre temas como la *certificación de la calidad*<sup>4</sup> a través de los procesos de *acreditación*.

Después de instalado el sistema de acreditación, distintas voces provenientes tanto del ámbito público como del privado han manifestado su aprobación y también su rechazo a los distintos procesos que les ha correspondido vivir. En general, se observa una necesidad de realizar ajustes al sistema.

En primer lugar, los diversos actores han solicitado con urgencia una definición más categórica respecto del *modelo de aseguramiento de la calidad* a aplicar en Chile y su fundamento estratégico.

Paralelamente, se ha incorporado a la discusión la necesidad de establecer una igualdad de beneficios o de acceso a recursos públicos, entre las universidades públicas y las privadas. En ese sentido, pensamos que los *sistemas de aseguramiento de la calidad* (dado el consenso que se ha alcanzado sobre su legitimidad) podrían ser un buen punto de partida, para poner término de manera definitiva a las diferencias entre las Universidades del Consejo de Rectores<sup>5</sup> y las universidades privadas. La idea de un *Consejo de rectores amplio y representativo* sería un paso extraordinariamente innovador (y necesario).<sup>6</sup> A partir de ello, el sistema en su conjunto debería avanzar ineludiblemente hacia la colaboración más que hacia la competencia de realidades institucionales, muchas veces opuestas.

---

<sup>3</sup> La matrícula total de educación superior en Chile alcanza a poco más de un millón alumnos, de los cuales la mitad corresponde al ámbito privado (54.36%), y un porcentaje muy alto de la educación técnico profesional (91.7%) también estudia en instituciones privadas, lo que convierte al país como el tercero con más cobertura particular en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Fuente: Servicio de Información de Educación Superior; MINEDUC.

<sup>4</sup> Un acuerdo consensuado debería conducir al sistema a definir qué se entiende por calidad en la educación superior; tema basal de urgente discusión.

<sup>5</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley Núm. 11.575), como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país. No está integrado por ninguna universidad privada creada después de 1980.

<sup>6</sup> Tema planteado por la OCDE al referirse a los cambios más urgentes que requiere implementar la educación superior chilena.

En este mismo sentido —y reconociendo las diferencias— sería altamente relevante establecer criterios diferenciadores de *acreditación* para los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica. Con ello se estaría siendo consecuente con la arquitectura del sistema de educación superior diseñado en 1981.

Dadas las diferencias en desarrollo y madurez de las instituciones, Chile debería avanzar hacia una *acreditación* semejante al modelo norteamericano, que permitiera asegurar que se trata de un proceso de acompañamiento conducente a la mejora institucional. La *acreditación* de acompañamiento podría transformarse en una innovación alentadora para las instituciones, ya que implicaría medir la capacidad real de mejoramiento continuo, en razón de sus propias metas y objetivos.

Otro tema relevante se asocia con la vinculación necesaria entre la *acreditación institucional* y la *acreditación* de carreras, dado que no deberían entenderse como procesos separados. Podría establecerse, incluso, que la *acreditación institucional* se obtenga a partir de un mínimo de carreras acreditadas. Lo anterior debería abordarse a través de la obligatoriedad de la *acreditación* como requisito mínimo de regulación de todo el sistema. El proceso debería quedar en manos de una Superintendencia de Educación (u otro organismo con igual alcance) que permitiera el control del uso de los recursos financieros por parte de las universidades, de acuerdo con su propio estatuto jurídico, una revisión de su viabilidad económica a mediano y largo plazos, y una auditoría financiera de los informes que las propias universidades proporcionan al sistema de información de la educación superior. De esta manera, las acreditaciones velarían por la revisión de otros ámbitos tan relevantes como la efectividad en el proceso formativo, lo que permitiría, entre otros aspectos, la verificación de una variable extraordinariamente importante como es el logro objetivo de los perfiles de egreso.

Por lo tanto, y a partir de lo propuesto, los instrumentos de medición de la calidad tendrían que ser capaces de abordar los distintos contextos de desempeño institucional. En la realidad chilena, no es lo mismo medir el desempeño de una universidad con fuentes de financiamientos diversos y con estudiantes de nivel socio-económico alto, que una universidad con estudiantes mayoritariamente vulnerables. Ser capaces de recoger tal diversidad es pieza clave para la equidad del sistema. Todo ello debería ir acompañado por una clasificación y una organización de las universidades con base en criterios de aceptación universal, de modo que además de evaluar la confiabilidad del cumplimiento de

sus propósitos, también haya mínimos cuantitativos dentro de la categoría tipificada.<sup>7</sup>

Por último, se hace necesario avanzar en metodologías de *acreditación* y procesos de autoevaluación interna de las universidades, que permitan acercar todo el proceso a los modelos internacionales de gestión de la calidad, conducentes a acreditaciones internacionales. En esto la experiencia desarrollada por la Universidad Mayor es un hito digno de destacar y de imitar.<sup>8</sup>

*Roberto Vega M.*

*Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior por la Universidad Anáhuac, México*

*Magister en Historia Contemporánea*

*Profesor de Historia*

*Director Académico de la Universidad Finis Terrae, Santiago Chile*

## Referencias

Bernasconi, A., Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003* (versión electrónica), recuperado el 1 de octubre de 2007, disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacioal/chile/infnac\\_cl.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacioal/chile/infnac_cl.pdf)

Brunner, J., Lavados, I., Lemaitre M. J. y Muga, A. (1992). *El proceso de desarrollo de las universidades privadas en Chile*. Santiago, Chile: CPU.

Lolas Stepke, F. (2004). "Educación Superior chilena en tiempos de decisión". En *Anales del Instituto de Chile. Estudios. La educación superior de Chile*. Volumen xxiv, 2, 2004. Santiago, Chile: Producciones Gráficas, 2004.

---

<sup>7</sup> Sobre este particular, el propio Ministerio de Educación planteó, en el marco del Segundo Seminario sobre Investigación en Educación, realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la U. de Chile y el Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación de la UC, el pasado agosto 2012, la idea de generar una nueva clasificación de las universidades a partir de 2013, que defina el tipo de apoyo que entregará el Estado a las casas de estudio. La clasificación divide a las universidades en cuatro categorías: investigación, con proyección para investigar, que generan bienes públicos y docentes. Otra clasificación interesante que serviría de modelo es la presentada por el ex Rector de la Universidad Católica, Pedro Pablo Rosso y la investigadora Claudia Reyes quienes, basados en el modelo creado por la Carnegie Foundation (1973), hablan de cuatro categorías: universidades de investigación y doctorados; con investigación y doctorados en áreas selectivas; universidades docentes con proyección en investigación; y universidades docentes.

<sup>8</sup> Acreditación internacional obtenida ante la reconocida agencia estadounidense, Middle States Commission on Higher Education, MSCHE.



## Educación para la innovación y el emprendimiento

Verónica Cabezas G.

Andrea Detmer L.

En la actualidad la innovación y el emprendimiento se reconocen como ingredientes clave en una economía moderna, que resultan fundamentales para contribuir a que los países latinoamericanos alcancen el status de naciones desarrolladas y para disminuir las brechas de ingreso entre la población. Asimismo, como consecuencia de cambios en el contexto socio-económico, tecnológico y de creación de conocimiento, y de giros en el propio sistema educativo, el rol de las instituciones de educación superior a nivel global está evolucionando en diversas dimensiones. Una de ellas incluye el tipo de resultados de aprendizaje esperados, en cuyo marco la educación para la innovación y el emprendimiento se está viendo impulsada y valorada.

En un escenario así, la denominada primera misión universitaria se ve desafiada, al exigírsele una formación que apoye el desarrollo integral de las personas, más allá de la formación disciplinar. Así, la orientación tradicional de los sistemas de educación superior latinoamericanos se ha complementado en los últimos años con un foco en resultados de aprendizaje basados en competencias, valorando fuertemente aquellas competencias que son transversales. Dentro de estas, ha tenido un énfasis particular el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el hecho de que los titulados de educación terciaria sean más *innovadores y emprendedores*.

Un modelo formativo enfocado en la educación para la innovación y el emprendimiento requiere personas capaces de ir más allá del conocimiento acabado de sus disciplinas. También deben ser capaces de dominar una amplitud de habilidades que les permitan colaborar interdisciplinariamente, expresarse de forma creativa y desarrollar habilidades de empatía: ser capaces de ponerse en el lugar del otro. También se espera que los egresados sean capaces de cuestionar los supuestos de una problemática, que tengan la capacidad de identificar necesidades, que conecten conceptos e ideas aparentemente inconexas, y que valoren el fracaso como una fuente de aprendizaje. Esto es lo que la Universidad de Stanford y la empresa IDEO han definido como las personas con forma de T (*T-shaped people*), donde el trazo vertical corresponde al conocimiento

profundo de una disciplina, mientras que el trazo horizontal corresponde a las competencias transversales.

En este punto, es importante distinguir entre la educación en innovación y emprendimiento, de la educación *para* la innovación y el emprendimiento, considerando que ambos enfoques son complementarios y se pueden trabajar simultáneamente. La educación *en* innovación está centrada en la disciplina o el cuerpo de conocimiento en la temática de innovación, es decir, está enfocada en formar personas que comprendan y manejen conceptos de innovación y emprendimiento; puede desarrollarse a través de programas académicos específicos en el tema y en distintos niveles. La educación *para* la innovación y el emprendimiento busca formar personas con las competencias genéricas mencionadas anteriormente, permitiéndoles tener actitudes favorables hacia la innovación y el emprendimiento, lo cual implica una forma de pensar y de resolver problemas complejos que, a su vez, permita adaptarse a escenarios cambiantes. Este enfoque puede lograrse más contundentemente en la medida en que dichos resultados de aprendizaje se desarrollen y se consoliden en el tiempo y a lo largo del programa educativo.

Basados en la literatura empírica sobre el tema, así como en nuestra propia experiencia y aprendizajes en la ejecución de programas en la Pontificia Universidad Católica de Chile, a continuación delineamos los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en el desarrollo de un modelo de educación para la innovación.

Los desafíos surgen en dos niveles: organizacional y docente. En cuanto a las estructuras organizacionales, se requiere romper silos académicos para colaborar interdisciplinariamente en la docencia, en el entendido de que la capacidad de mirar desde distintos ángulos y entender (y aceptar) la mirada distinta de otro es una competencia fundamental para la innovación. Dicha interdisciplina puede manifestarse en equipos docentes de diferentes áreas, así como en cursos o actividades formativas dirigidas a alumnos de distintas carreras. Para lograr lo anterior se requiere voluntad, coordinación y recursos: voluntad para abrirse a colaborar e identificar modelos de cooperación que agreguen valor a todos; coordinación para llevar a cabo dichas propuestas con actividades docentes integradas y ofertas de valor atractivas para los estudiantes de distintas carreras; y recursos para disponer de equipos docentes en vez de profesores individuales, así como de los materiales y equipamiento necesarios.

Por otro lado, a nivel docente se requieren formadores habilitados para promover el desarrollo de competencias para la innovación de manera sistemática, eficiente y complementaria, que se enfoquen en el logro de aprendizajes disciplinares de sus programas formativos. El uso del tiempo de exposición profesor-alumno debe estar más orientado a la reflexión, práctica

y a la consolidación de aprendizajes, que a la exposición de contenidos fácilmente accesibles a través de tecnologías. El perfil docente más cercano al de un facilitador-guía es clave en la educación para la innovación.

Esa docencia requiere de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas y experienciales que permitan al alumno “aprender haciendo” y “aprender viendo” ciertas actitudes y procesos. También se necesitan metodologías pedagógicas que involucren el aprendizaje basado en problemas reales, proyectos o indagación. De igual manera, se requieren metodologías que permitan un proceso de aprendizaje colaborativo, a través de trabajos grupales, *coconstrucción* de conocimiento y retroalimentación de los procesos educativos. Esto puede facilitarse con el uso de nuevas tecnologías e ir acompañado de sistemas de evaluación centrados en los aprendizajes asociados a las competencias señaladas.

En conclusión, el desarrollo de modelos educativos integrales para el desarrollo de las habilidades para la innovación y el emprendimiento son fundamentales para disponer del capital humano que permita a nuestras sociedades desarrollarse más sólida y rápidamente. Además, permite entregar a los estudiantes las capacidades para enfrentar desafíos cada vez más complejos. Los modelos educativos que responden a este desafío son complejos y dinámicos y, a nivel internacional, no disponemos de modelos probados de larga data. Por lo tanto, es fundamental aprovechar y fomentar las redes locales y globales de educadores para la innovación y el emprendimiento, y así poder consolidar un modelo de aprendizaje con una actitud innovadora y emprendedora. Para ello, debemos ser propositivos, identificar las necesidades, evaluar y gestionar los riesgos asociados y aceptar el desafío de educar para innovar.

*Verónica Cabezas G.*

*Ingeniera Civil Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Posgrado en Políticas Educativas y Economía de la Educación en la Universidad de Columbia.*

*Consultora para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y para el Banco Interamericano de Desarrollo, en temas de evaluación de programas. Docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.*

*Chile*

*Andrea Detmer L.*

*Ingeniera Civil Industrial, Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Subdirectora de Innovación de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica.*

*Chile*

## ¿Basta el examen habilitante para mejorar la calidad de la formación inicial docente?

*Ximena Poblete Núñez*

Desde su primera aplicación en 2008, los resultados de la prueba *Inicia*, que actualmente se aplica de manera voluntaria a los egresados de pedagogía básica, informan que alrededor de la mitad de estos tienen un nivel insuficiente en sus conocimientos disciplinarios: no dominan los contenidos que deben enseñar ni los conocimientos pedagógicos relativos a las estrategias para enseñar de manera adecuada las materias que imparten. Estos resultados han levantado la preocupación por la urgente necesidad de mejorar los programas de formación de profesores en Chile. De acuerdo con el proyecto de ley sobre la carrera docente, la principal estrategia del Estado para enfrentar el problema será transformar la prueba *Inicia* en un examen habilitante que deberá ser aprobado por quienes busquen ejercer la profesión docente en escuelas públicas y subvencionadas —obligatoriedad no extensible a escuelas particulares. Sin embargo, cabe advertir que concentrar en esa evaluación la política de mejoramiento de la formación inicial de profesores no abarcaría la totalidad de dimensiones a mejorar; e incluso podría convertirse en un obstáculo para asegurar la calidad de los programas.

En primer lugar, una prueba de lápiz y papel simplifica la complejidad de la labor docente, pues tan solo evalúa en qué medida el egresado recuerda los conocimientos disciplinares y pedagógicos, poniendo énfasis en la idea —altamente compartida— de que para ser un buen profesor lo principal es ser un experto en el tema a enseñar. Sin embargo, la labor del profesor conoce de complejidades mayores y no siempre reconocidas. En efecto, además de conocer a cabalidad el currículo y las distintas estrategias pedagógicas, un aspecto clave para ser un docente de calidad es la capacidad de poner en práctica tales estrategias, en las salas de clases cada vez más diversas, flexibilizando y adaptando su práctica para promover el aprendizaje de niños, cuyo capital cultural o procesos de aprendizaje son muy variados, lo que difícilmente se evalúa mediante una prueba con las características de *Inicia*.

En segundo lugar, focalizarse únicamente en la evaluación de los conocimientos de los egresados de pedagogía conlleva el riesgo de que las universidades

concentren sus programas de formación en preparar a los futuros docentes en los aspectos medidos por el examen habilitante, dejando en segundo plano el fortalecimiento del proceso educativo en sus aspectos prácticos. Muchas veces se han asociado los beneficios de un examen de las características de Inicia con el examen habilitante de los egresados de medicina y la calidad de dichos profesionales. Sin embargo, tal asociación no repara en la gran diferencia de los procesos de formación de los profesionales de carreras distintas: los futuros médicos reciben una formación que articula los aspectos teóricos con la práctica durante toda la carrera; los estudiantes se capacitan y perfeccionan no solo en los conocimientos sobre el cuerpo humano y las enfermedades, sino también en las habilidades para aplicar los conocimientos en el tratamiento efectivo de sus pacientes. En este escenario, una prueba de lápiz y papel que mide aspectos teóricos al finalizar la formación inicial se presenta como un elemento más para asegurar la calidad de dichos profesionales.

En pedagogía, en cambio, el énfasis de la formación está puesto principalmente en los aspectos teóricos de la profesión. La literatura ha destacado la trascendencia de que los estudiantes de pedagogía cuenten con cursos prácticos desde los primeros años de estudio y que estos queden debidamente articulados con sus cursos teóricos. De lo contrario, se maximiza el riesgo de que en las aulas se ponga en práctica el sentido común, y que el manejo de las teorías se limite a la capacidad para responder las pruebas o evaluaciones universitarias.

Un examen habilitante, de las características de Inicia, es una herramienta importante y necesaria, pues asegura que los egresados de pedagogía manejen parte de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos para enseñar. Sin embargo, el hecho de concentrar nuestra política pública en los resultados de tal examen no constituye, por sí solo, una medida tendente a mejorar el proceso de formación docente. Es necesario ponderar ese instrumento en la discusión política por lo que busca —que es medir los conocimientos mínimos de los egresados respecto de determinadas dimensiones de la labor docente, no así de todas— y sin obviar sus riesgos. Desde tal premisa, a través de la implementación de un examen habilitante no puede darse por concluido el proceso de mejoramiento de los programas de formación docente. Se debe articular dicho examen con políticas —públicas y universitarias— que permitan mejorar los procesos de formación, por ejemplo, mediante la articulación de los cursos prácticos y teóricos de los estudiantes, para asegurar así la calidad de los formadores de los futuros docentes.

Formar docentes de calidad constituye un desafío fundamental y estratégico para mejorar el sistema educacional en Chile. Tal desafío implica abordar

la formación inicial de profesores reconociendo las diversas dimensiones y complejidades de esta labor. Por lo tanto, su proceso de formación inicial debe prepararlos no únicamente en el dominio de los contenidos disciplina-rios y pedagógicos, sino también como profesionales capaces de monitorear y evaluar sus prácticas, así como su efecto en la promoción del aprendizaje de todos sus alumnos.

*Ximena Poblete Núñez*

*Psicóloga Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile*

*MA in International Education and Development, University of Sussex*

*Docente Adjunto en la Facultad de Educación PUC y UAH*

*Pontificia Universidad Católica*

*Universidad Alberto Hurtado*

*Chile*

## Competencias para el aprendizaje en el siglo XXI

*Juan Carlos Olmedo Estrada*

El vertiginoso curso de los tiempos que hoy vivimos nos permite apreciar que, para cualquiera de las naciones que integran el concierto internacional, especialmente aquellas en desarrollo, existe una imperiosa necesidad de elevar la oferta y la calidad académica de sus instituciones educativas, así como potenciar las competencias éticas, ambientales, matemáticas, lecto-escritoras, colaborativas y digitales de sus estudiantes. Se trata de aspectos centrales de una inversión redituable e imprescindible en un orden marcado por una sociedad basada en el conocimiento.

Nunca como hoy, se vuelve indispensable la comprensión cabal de que el diseño curricular, la fase instruccional y la evaluación de los aprendizajes deben ir de la mano de una dinámica social, económica y cultural que se nos presenta ataviada de claros signos de cambio sin precedente en la historia de la humanidad. Es innegable que los años de escolaridad van a la alza en todo el planeta. En el caso específico de los países integrantes de la OCDE, la matriculación a la educación terciaria creció 100% en apenas 12 años. De cualquier forma, la cantidad no parece ir en consonancia con la transformación requerida en diversas regiones del planeta.

El siglo que tenemos frente a nosotros es pletórico en la complejidad de sus dimensiones. Es el siglo de los riesgos y las oportunidades globales; de la migración acelerada y de una vertiginosa pluriculturalidad; del individualismo y la virtualidad; de la potenciación de la sociedad civil organizada y del paulatino declive de las otrora fastuosas organizaciones gubernamentales; de la sostenibilidad y de los choques civilizatorios; de autopistas informáticas y de hipermodernidad; de la reconformación del poder y de la crisis de las ideologías. Sin lugar a dudas, es una temporalidad que nos demanda mirarla con ojos diferentes y, por consiguiente, transformar radicalmente muchas, aunque no todas, las columnas de la educación que se han mantenido casi incólumes a lo largo de más de cinco siglos.

La formación de los estudiantes, desde edades cada vez más tempranas, debe entonces orientarse hacia un currículo que privilegie la adquisición de competencias complejas, que cada vez tienen menos que ver con la repetición, con la memoria irreflexiva, con la obediencia ciega y con el adiestramiento funcional. Las autopistas que se abren, entretejen y bifurcan tienen poco, en realidad muy poco, que ver con esa concepción fabril del contrato educativo.

Por el contrario, la formación educativa del siglo XXI contempla la necesidad de competencias que favorezcan el *aprendizaje* formal e informal, dentro y fuera del salón de clases; documental, experiencial y activo, que se apoye en el enorme abanico que la tecnología posibilita; *multitasking*, multimediático y transversal; sólido y profundo en los aportes teóricos, pero flexible y sensible ante las cambiantes necesidades de la dinámica global; orientado al compromiso ético y a la participación comunitaria; inserto en la necesidad de transformar vidas y de potenciar las oportunidades no solo de los educandos, sino especialmente de aquellos que no pueden acceder a la educación escolarizada; horizontal y de doble vía, es decir, aquel donde el docente puede y debe aprender de sus propios alumnos y, a su vez, el alumno puede crear sus propios contenidos.

Esencialmente, y parafraseando a Cristóbal Cobo y a John Moravec, el aprendizaje tiene que ser invisible y permanente. Estamos en presencia de generaciones de *knowmads* de la sociedad 3.0, quienes tendrían la capacidad de aprender, trabajar, jugar y compartir en prácticamente cualquier contexto y de forma transdisciplinar. ¿Estará la educación formal preparada para evaluar todo este cúmulo de competencias que no están visibles en el currículo tradicional?

Para tal efecto, las necesarias competencias tradicionales no son suficientes para transformar la realidad de las naciones en desarrollo, como generadoras y potenciadoras de conocimiento nuevo. De otra forma, difícilmente se acortarán las brechas económicas, tecnológicas, digitales políticas y de estado de derecho que son claramente reconocibles entre las naciones centrales y las periféricas.

Entonces, la educación, en todas sus dimensiones, nos permite la enorme posibilidad de ser mejores y construir sociedades más dignas; sin embargo, es indispensable tomar en cuenta las palabras de Eduardo Andere, Pablo Chacón y muchos otros, en el sentido de que la verdadera transformación educativa no podrá tornarse en una realidad palpable sin el esfuerzo, el compromiso y



el ejemplo, no únicamente de instituciones educativas, profesores y gobiernos, sino sobre todo de alumnos y de padres de familia que acompañen y guíen el proceso de formación.

*Juan Carlos Olmedo Estrada*

*Doctor en Estudios Humanísticos en la especialidad en Ciencia y Cultura*

*Maestro en Educación con especialidad en Educación por el Tecnológico de Monterrey*

*Director del Departamento de Estudios Culturales de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales del Campus Ciudad de México del Tecnológico de Monterrey*

*Coautor de diferentes libros en el área de investigación histórica, divulgación científica y educación media superior*

*México*

## El futuro del currículo en educación superior

*Nancy Picazo Villaseñor*

Hablar de currículo es hablar de trayectos formativos. En educación superior, al hablar de currículo nos referimos a delinear un proceso de formación profesional, establecer qué debe enseñarse y aprenderse, cómo y cuándo, así como cuánto.

Imaginar el currículo del futuro implica tomar en consideración las características económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que tendrá el entorno inmediato, ya que el currículo deberá formar a profesionales que puedan ser agentes productivos, desarrolladores y generadores del cambio y la innovación.

Ningún currículo debería ponerse en marcha si no busca aportar una mejora en la persona y en la sociedad; sin embargo, llega a suceder que algunos jóvenes, después de estudiar una carrera universitaria, no encuentran posibilidades de desarrollo en el mercado laboral; algunos otros descubren que lo que estudiaron no era lo que deseaban; y otros más deciden seguir estudiando, mientras encuentran un proyecto laboral real que les resulte atractivo.

Para evitar que todas las circunstancias anteriores se presenten, el currículo debe diseñarse considerando una formación básica fundamental y un conjunto de competencias profesionales de buen nivel, complementadas con una sólida cultura general. Asimismo, será importante que se realicen estudios sobre el desarrollo de las profesiones, ya que en la actualidad se sigue presentando una saturación de ciertas carreras, como es el caso de Medicina, Derecho y Comunicación, sin estar conscientes de si se requiere de una gran cantidad de esos profesionales, frente a una escasez de otros, como en el caso de algunas profesiones científicas o artísticas.

Las decisiones que se toman con respecto al currículo son de gran importancia, pues de ellas se derivan las posibilidades de intervención de cada profesión en la sociedad.

Hasta los años recientes, al menos en el ámbito de la educación superior, existe todavía cierto desconocimiento en relación con el diseño curricular. Son

aún muchas las ocasiones en las que esa importante tarea queda en manos de personas con muy escaso conocimiento sobre una metodología para el diseño o la evaluación curricular. Importantes decisiones —en relación con la modificación de planes de estudio, actualización o reestructuración o creación de nuevos planes— se toman sin mucho sustento y, generalmente, responden más a requerimientos administrativos que académicos. Por lo anterior, debemos reconocer los aspectos que contribuyen a la determinación de un proyecto curricular:

Podemos afirmar que es necesario tomar en cuenta que una propuesta curricular debe esbozarse considerando los siguientes elementos que contribuyen a su definición:

1. *Diagnóstico de necesidades*: Este debe considerar el entorno inmediato y el macroentorno, y reconocer los avances de la disciplina donde se pretende desarrollar la propuesta curricular; así como sus oportunidades de crecimiento y desarrollo.
2. *Filosofía institucional y modelo educativo*: Toda propuesta curricular que se pretenda diseñar o reestructurar para determinada institución educativa tendrá que considerar los principios filosóficos de la misma, los cuales a su vez se convierten en la base del modelo educativo que define la concepción de educación, el perfil del docente y cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Los procesos administrativos y de gestión escolar*: Cada institución educativa cuenta con un modelo u organización de administración escolar que implica la emisión de actas de calificaciones, certificados, nómina de profesores, horarios de clases, entre otros aspectos que también deben considerarse y adaptarse o modificarse, de acuerdo con los requerimientos del modelo curricular que buscamos desarrollar en la institución.
4. *La formación y actualización de los docentes*: Parte de una definición del perfil del docente que se requiere para la puesta en marcha del currículo y de la definición de estrategias para su formación pedagógica y su actualización continuas en el área disciplinar. Se trata de un elemento fundamental para el éxito del currículo.
5. *La definición de los procesos de evaluación del aprendizaje*: Implica definir, según el modelo educativo, cuáles son las estrategias más adecuadas para reconocer que los aprendizajes esperados se están logrando en los estudiantes.

Los aspectos anteriores son necesarios, junto con el hecho de seguir una metodología de diseño y una evaluación curricular, las cuales en sí mismas ya cuentan con un conjunto de etapas y procedimientos bien definidos.<sup>1</sup>

En los años venideros, el currículo seguirá siendo la columna vertebral de los procesos formativos en las instituciones de educación superior y, por consiguiente, es muy importante que se convierta en un proceso metodológico desarrollado de forma participativa por los principales actores de la comunidad educativa: directivos, académicos, estudiantes e incluso egresados.

Las teorías pedagógicas, las corrientes de pensamiento y las propuestas formativas, como es el caso de la educación por competencias, seguirán evolucionando y cambiando. Es necesario que las instituciones educativas se preocupen por conocerlas y entenderlas bien, y por revisar la conveniencia de adoptarlas o no.

La educación no debe obedecer a modas o solo a tendencias; más bien, tiene que fundar sus cambios en la obsolescencia de modelos educativos, así como en la adopción de nuevas opciones que contribuyan a lograr la formación deseada y esperada para los profesionales del futuro.

El currículo del futuro será aquel que permita trazar trayectos de formación flexibles, que se estructuren en asignaturas o módulos que ofrezcan una formación profesional muy sólida en conocimientos básicos fundamentales, una buena formación en habilidades y destrezas especiales propias de la profesión que se trate, y una buena formación en valores y actitudes, ofreciendo así una formación integral.

El currículo del futuro deberá estar diseñado para permitir la movilidad estudiantil y docente, haciendo posible una formación complementada con experiencias formativas en diferentes instituciones y disciplinas, compartiendo con otros especialistas y con otras miradas sobre el mundo.

El currículo del futuro debería ser aquel proyecto formativo que enriquecerá el conocimiento y la vida del educando y del docente, a través de diferentes oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

En educación superior, deberíamos apostar a que la universidad se convierta en un gran centro de investigación y formación innovador, que establezca las bases para el cambio social, que no únicamente sea un espacio que responda

---

<sup>1</sup> Picazo, N. y Ríos, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México: Limusa/ Universidad Anáhuac.

a las necesidades de la sociedad, sino que vaya más allá, definiendo nuevas perspectivas de desarrollo social y profesional.

El currículo es el mapa de camino que nos puede guiar para encontrar nuevas tierras. Solo hace falta trazarlo con las coordenadas correctas y colocarse en una ubicación donde el viento le sea favorable.

*Nancy Picazo Villaseñor*

*Coordinadora Académica del Doctorado en Liderazgo y Dirección  
de Instituciones de Educación Superior*

*Universidad Anáhuac*

*México*

## Expansiones emergentes y ecosistemas de talento

*Germán Escorcía S.*

El crecimiento de la economía ha resultado bajo, orgánico y estable; por ello, se requirió aplicar análisis prospectivo para detectar sectores emergentes e innovadores, con potencial para propulsar las nuevas expansiones del desarrollo. Es necesario atender el cambio de paradigma que nos moviliza de una civilización que transforma la “materia prima”, hacia una civilización que transforma la “materia gris”: de los átomos al conocimiento.

Un proceso de cinco etapas, aplicable a los sectores estratégicos identificados, conduce a reconocer nuevas vocaciones y a localizarlas en espacios urbanos que configuran, con elevada infraestructura digital, ecosistemas creativos para la gestión de talento. Se trata de verdaderas plataformas para la alineación de ciudades inteligentes en territorios virtuales de competitividad agregada que atraen y retienen talento. Es la llamada de un reto final a la reinención de los sistemas educativos frente a la severidad de los problemas globales.

### **Problemas globales = Nuevas formas de pensar**

Del escenario actual se pueden extraer algunas muestras ilustradoras de la elevada complejidad de los problemas y de la extensa ambigüedad de las respuestas. Algunos son:

- *Urbanización de la sociedad.* Predicciones cercanas: para 2035 el planeta albergará a 9 mil millones de seres humanos, 80% de los cuales vivirán en espacios urbanos. No obstante, las ciudades se siguen construyendo como hace 100 años, con un diseño en trayectoria de colisión, y una distancia entre vivienda, trabajo y comercio que termina por convertirlas en caos vial con pobre calidad de vida.
- *Accesibilidad al agua.* El *Global Innovation Outlook* de IBM delinea el extraño interés de la corporación al declararse como la organización que más sabe sobre agua en el planeta. Entendiendo que es un problema grave, anticipa que se necesitará repensar totalmente la tecnología y crear una nueva para enfrentar los complejos problemas de la administración del agua. No

serán computadoras, serán tecnologías cuyo nombre desconocemos, para enfrentar una gestión contradictoria. El consumo promedio del hombre es relativamente constante, la cantidad total del líquido en el planeta también lo es, pero el resto de las actividades generan escasez inevitable.

- *Calentamiento global.* Una muestra de inhabilidad es la conversión de bonos por compromiso de reducción de emisión de carbono. Con aceleración lenta, pero al parecer inevitable, no se logra construir un acuerdo multinacional riguroso y serio para preservar la biosfera. Hacen falta nuevas formas de pensar para transformar la actividad económica y las formas de vivir, antes de la catástrofe: innovación y creatividad en alta demanda.
- *Seguridad pública.* La variable se vuelve incontrolable cuando los organismos responsables están fuera de control. Pasa con el tráfico de personas, drogas y de armas, así como con el terrorismo, el crimen organizado y la violencia familiar. Es un aumento descontrolado con pocas fórmulas inteligentes de respuesta al frente. Apenas se vislumbra el intento con la información digital capturada, administrada y transmitida en alto volumen y velocidad.

Un verdadero desafío a la mente es la demanda por ecosistemas creativos que exigen talento, riesgo e innovación, para escenarios con nuevos tipos de competitividad.

## Sectores emergentes

De las múltiples posibilidades, se identificaron algunos sectores emergentes que merecen una presentación estratégica con selección intencional.

- Aeroespacial
- Industrias creativas
- Diseño estratégico
- Sistemas operativos urbanos

*Ciudad creativa digital (CCD).* En presencia de los quebrantos de CityBank, General Motors y Lehman Brothers en 2008, las industrias creativas crecieron 18%. Pareciera un sinsentido global, pero involucra grandes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.

El análisis prospectivo muestra que es un sector emergente donde se pueden seleccionar sub-sectores tales como cine, videojuegos, animación digital, multi-

media interactiva o *e-learning*. El primer acercamiento sorprende con hallazgos como el siguiente: de las 20 películas más taquilleras del mundo, 18 tenían componentes de animación digital, en tanto que las otras dos eran animación digital pura. Sin embargo, el monto total de ingresos que generaron fue superado, por primera vez, por los videojuegos. No sólo porque matriculan al usuario en el consumo de varias versiones, sino porque además de la tradicional consola, se tomaron las pantallas de los celulares. El ganador fue sin duda la animación digital. Interviene en la producción de publicidad y de los multimedia interactivos de todo tipo. También existe un nuevo consumidor: *e-learning*. La educación con este formato busca formar a distancia objetos de aprendizaje con calidad de cine, pero con simulación en tiempo real controlable por el usuario, que admita múltiples participantes y que flote en las redes con fácil capacidad de distribución, veloz y masiva.

Todo ello da origen a una nueva narrativa. La convergencia de medios no demandará guiones como hoy los conocemos, ni algoritmos para desplazamiento de luces y sombras con objetos en movimiento. Será una nueva clase de lenguaje de relación entre la tecnología y los usuarios, con formas inéditas de comunicación que ya están aconteciendo.

Un *mapa de rutas* formal muestra que esas convergencias crean oportunidades sin precedente para las economías emergentes, totalmente basadas en talento, con intenso uso de infraestructura digital, nuevos lenguajes y códigos, y un espacio inmenso para la imaginación y la creatividad. Se materializa así la noción de sociedad del conocimiento y se plantea una redefinición de la estrategia universitaria, por ejemplo, donde casi ninguna carrera actual se acerca al objetivo. Veremos muchas nuevas emerger en poco tiempo.

Se define entonces un ecosistema para la clase creativa. La intervención en el centro urbano —con arquitectura y planeación urbanas, respetuosas, sustentables e inteligentes— expande la noción de las “smart cities” para convertirse en ejes de talento, con un ecosistema cuidadosamente diseñado, a partir de una malla inteligente de sensores que ayudan a vivir en un espacio urbano que reacciona con inteligencia ante la forma de vivir de los ciudadanos. Millones de sensores y actuadores distribuidos y comandados harán uso de estrategias como *big data* y *cloud computing* que convergen en los denominados sistemas operativos urbanos. Es el nuevo rostro de los ecosistemas para la gestión de talento.

*Diseño estratégico*. La aspiración inicial: capital del diseño. Nuevamente, se revisan las condiciones competitivas de un sector estratégico emergente, y el diálogo con sus actores conduce a identificar subsectores estratégicos, como



automotriz, de moldes y troqueles, muebles y artesanía. Intensivo en talento e imaginación es un sector de amplitud económica sin igual que, colocado en un ecosistema universitario igualmente amplio, muestra hoy su desajuste y, corregido, puede mostrar su elevada potencia. Es una actividad económica emergente de clase mundial, competitiva y plenamente basada en talento local. Está cerca, pero las carreras aún no se alinean con esas necesidades nuevas, en tanto que las empresas involucradas aún no saben qué pedir.

Hay instrumentos de diálogo llamados al orden para afinar el compromiso de variables en una convergencia: la conectividad y la tecnología digital, la creatividad y la imaginación, la educación y las reformas curriculares, la formación de los nuevos docentes, los individuos que generan valor con su talento y no demandan territorio, autopistas, bodegas y puertos, para equiparar los montos de una economía que crece poco, porque no innova.

*Sistemas operativos urbanos.* Si la población vive en ciudades, las ciudades necesitan tener vocaciones productivas. El conjunto de las vocaciones crea territorios o ejes de competitividad. La nueva economía demanda mentes conectadas en territorios conectados. Por ello, se volvió urgente dotar a ambos de infraestructuras digitales inteligentes.

Tenemos la tecnología para hacer funcionar de manera diferente a las ciudades, para reducir los traslados diarios, para elevar la productividad, para romper con las viejas estructuras económicas y —gradualmente— penetrar en actividades basadas en talento, innovación y conocimiento. La ciudad puede corresponder. El SenseAble Cities Lab. del MIT señala una propuesta de ciudades que se administran con tres capas de información: capa de sensores, capa de monitores y actuadores, y capa de gestión. Transporte, ambiente, trabajo, entretenimiento y salud pueden modificarse gracias a gestiones inteligentes que relacionan a los ciudadanos con la operación del espacio. Este tema se convierte en un sector económico emergente que se deberá aplicar a cualquier ciudad. La sola capa de sensores se convierte en millones de pequeños objetos con una identificación unívoca, una comunicación por radiofrecuencia y una energía sustentable. Esta es la definición de “Internet of things”. Hay espacio para mentes jóvenes que imaginen necesidades y programen objetos.

## Plataforma para gestión de talento

Aunque su declaración es alentadora, las instituciones educativas no parecen terminar de aceptar que esos nuevos proyectos redefinen la economía que

enfrenta problemas globales graves, a la vez que redefinen el paradigma fundacional de su estirpe educativa. Implica moverse a profesiones móviles y continuas, a capacidades renovables y a vinculaciones sin antecedente entre la economía y la academia, quebrando así la simulación fallida del vínculo entre universidad y empresa.

Hace carrera la noción de plataformas para gestión de talento, que lo reconocen, lo cuidan, lo forman, lo complementan, lo certifican, lo emplean y lo conectan. Se trata de un nuevo ecosistema de talento.

El movimiento ya inició. Nos dirigimos de una civilización de consumidores acrílicos de información, hacia una de productores colaborativos de conocimiento nuevo.

*Germán Escorcía S.*

*Investigador y profesor universitario, Ingeniero de Sistemas especializado en Cibernética, Telemática y Ciencias Políticas. Ha sido Director del Sistema Nacional de Información en COLCIENCIAS. Gerente del Centro Latinoamericano de Investigación en Educación CLIE-IBM, Consultor de OEA, sobre sistemas de información científica, y Vicepresidente del Consejo Mundial de Gobiernos del Programa General de Información - UNESCO. Asesor de organismos como el BID, Banco Mundial, UNICEF, Microsoft, e INTEL. Vinculado con el MIT Media Lab. Fue Presidente de la Sociedad Mexicana de Computación en Educación - SOMECE. Asesor en UNAM, UPN, IPN en México y ASCUN en Colombia. Consultor en diseño de Agenda Nacional de Conectividad en varios países, y en proyectos para la competitividad y el acceso universal. Consultor en procesos de aprendizaje, e-learning y reforma educativa.*

## Gestión académica participativa

*Mauricio Salvatori Morales*

En México, la educación universitaria está en crisis de acuerdo con el análisis de algunos indicadores que impactan directamente a la sociedad, tales como:

- a) Índice de deserción
- b) Índice de titulación
- c) Índice de aprobación
- d) Número de alumnos que desempeñan alguna actividad laboral relacionada con el estudio profesional
- e) Posibilidad de conseguir un trabajo en relación con el campo de estudio en los primeros tres meses de egreso
- f) Número de propuestas profesionales que influyan en la sociedad

Este fenómeno tiene aristas y realidades en diferentes ámbitos, como lo cultural, lo económico, lo social, lo institucional, lo político, etcétera. No obstante, en los últimos 15 años, el número de universidades tanto públicas como privadas ha aumentado, y con ello, el número de alumnos que ingresan para estudiar una licenciatura; aunque, en algunos casos, ha disminuido la tendencia porcentual de egresados y titulados.

Este artículo tiene como finalidad presentar el modelo académico de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada que permitió mejorar los indicadores que han impactado la calidad de vida de la sociedad. El modelo se basa en los principios del *desarrollo organizacional*, es decir, fomenta el sentido de pertenencia del estudiante a la institución y a su profesión.

El *desarrollo organizacional* tiene como principio lograr el cumplimiento de los objetivos y las metas de las organizaciones mediante el cambio planeado en la conducta del individuo: se busca fomentar una cultura organizacional sustentada por los valores y la estructura de la organización.

El éxito en la implementación del modelo fue el cambio de paradigma de “el alumno es el cliente” por “la sociedad es el cliente”. Si se acepta tal cambio de

paradigma, el estudiante puede considerarse como elemento clave en la organización de la escuela y, por tal motivo, como el protagonista del cambio.

El nuevo paradigma tiene sentido si recordamos que la educación tiene como finalidad aplicar el conocimiento para mejorar la calidad de vida de la sociedad. En algunas instituciones, se considera al alumno como el cliente y, por tal motivo, las decisiones académicas se toman con base en la percepción del estudiante, originando así una comunidad universitaria sin identidad o sin sentido de pertenencia.

El modelo implementado considera la interacción de los dos factores organizacionales que intervienen en el desarrollo académico y profesional del alumno en las instituciones de estudios superiores: los factores sociales e institucionales, y los factores técnicos o de la estructura institucional.

Para las universidades que consideran al estudiante como cliente, la representación gráfica de interacción de los factores es la siguiente:



De acuerdo con la representación gráfica del modelo "alumno-cliente", el sentido de pertenencia y la motivación son consecuencia de la estructura, es decir, son resultado del desarrollo académico de los estudiantes, lo cual significa que la expectativa, la motivación y el aprovechamiento del alumno no son consecuencia de los estímulos sociales, pero sí de la estructura institucional.

En cambio, el modelo "sociedad-cliente" que se implementó en la Escuela de Ingeniería propone desarrollar el *factor social* de acuerdo con los valores institucionales como base para el desarrollo académico y profesional del estudiante.



De acuerdo con la gráfica, el desarrollo académico y profesional es consecuencia de la identidad y del sentido de pertenencia. Este modelo propone

orientar los valores, la cultura y el clima organizacional al desarrollo académico, generando estímulos que el alumno identifica y promueve como parte de su formación.

## Modelo de la escuela de ingeniería con enfoque en el desarrollo organizacional

El modelo académico está basado en los principios del *desarrollo organizacional*, donde la eficiencia y eficacia de la organización son el resultado del clima y la cultura organizacionales. Los *factores sociales* son los elementos (proyectos, actividades, acciones, etcétera) que determinan el comportamiento de la comunidad en la Escuela de Ingeniería y son promovidos por los valores institucionales. Los *factores técnicos* (diseño curricular, talleres, edificios, investigación, políticas, etcétera) se realizan con los recursos y esfuerzos de la universidad, para fortalecer la formación académica y profesional del alumno.



### Inducción

Está dirigida a los alumnos y a sus padres. Su finalidad es informarles sobre políticas, estructura, recursos, filosofía institucional, filosofía de la escuela, reglamento, interacción con otras áreas, responsabilidades de las autoridades, mecanismos de comunicación, apoyos para el aprendizaje, etcétera.

### Acompañamiento

Es la actividad clave de los coordinadores. Hay un coordinador para tronco común, cuya finalidad no tan solo es la gestión propia de la escuela, sino también desarrollar a los alumnos mediante la orientación y asesoría, identificando oportunamente los riesgos para que continúen exitosamente con sus estudios, motivando a la vez su participación en las diferentes actividades de la Universidad y de la Escuela de Ingeniería.

## *Clima organizacional*

Son las acciones que permiten tener un ambiente alineado con los valores de la universidad. Se busca tener comunicación eficaz, respeto por la autoridad y motivación en el alumnado, así como dirigir los esfuerzos para cumplir con la filosofía de la universidad y de la Escuela de Ingeniería.

## *Sentido de pertenencia*

Son las acciones y actividades que permiten al estudiante sentirse identificado con la universidad, con la escuela, con su licenciatura y con su generación. El impacto puede medirse con la participación en concursos, los proyectos sociales, las actividades fuera de su área de conocimiento, el respeto por la comunidad y la infraestructura, y la naturaleza de los conflictos.

## *Desarrollo académico*

Son los proyectos, actividades y acciones dirigidos al cumplimiento de la currícula en cada licenciatura y que deberán estructurarse y diseñarse de acuerdo con la finalidad de cada semestre; ejemplo de ello son los proyectos colegiados, las conferencias técnicas, certificaciones externas, visitas industriales, prácticas, etcétera.

## *Desarrollo profesional*

Son los proyectos, actividades y acciones que permiten al alumno posicionarse en el mercado laboral, y destacarse por su desarrollo profesional, técnico y personal; ejemplo de ello son el proceso de servicio social, la bolsa de trabajo, las prácticas profesionales, la investigación, etcétera.

Para fortalecer las estrategias educativas, y combatir la deserción y el bajo rendimiento profesional de los egresados, las instituciones de educación superior privadas y públicas deben desarrollar modelos en la gestión académica, considerando los rasgos generacionales de los alumnos y la flexibilidad en el acompañamiento, sin disminuir el nivel de exigencia para su formación profesional; con esa visión, se fortalece el sentido de pertenencia del estudiante, motivándolo a incrementar su rendimiento y participación en los procesos de su propio desarrollo.

Para los empleadores y, en general, para la sociedad, el impacto de esta nueva generación de egresados es favorable debido al esfuerzo técnico, al espíritu de competencia y al desarrollo de trabajo participativo, con lo cual logran posicionarse como ingenieros de alta calidad, tanto en los factores sociales y de convivencia como en los factores técnicos y del conocimiento.

El cambio de paradigma en la educación de México no implica grandes inversiones económicas, tan solo se necesita orientar los esfuerzos de todos los actores al bien común, al bienestar de la sociedad y, por ende, al bienestar de México.

*Mauricio Salvatori Morales*  
*Director de la Escuela de Ingeniería ECI*  
*Universidad La Salle Bajío*  
*México*

## Los desafíos del docente universitario en el Chile del siglo XXI: Propuesta estratégica para mejorar el perfil docente en la Universidad Viña del Mar

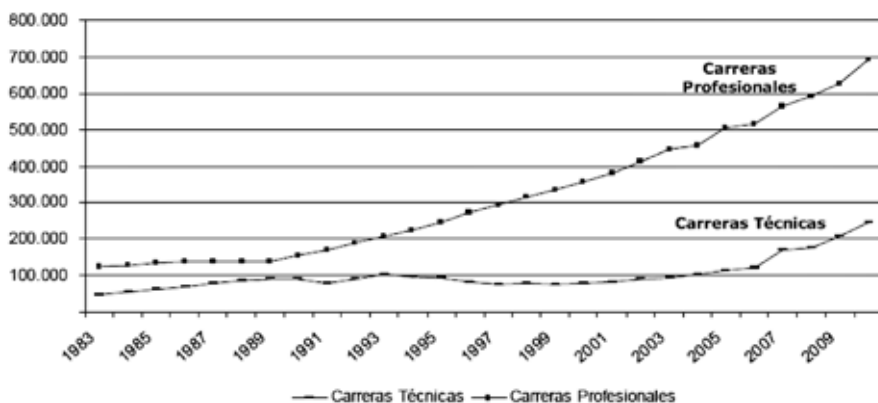
*Francisco González Romero*

*Marcela Jarpa Azagra*

*Carolina Olivares Palma*

*Eduardo Costa Santos*

Muchas universidades están viviendo un proceso de cambio en su identidad que implica, entre otras cuestiones, transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y al desarrollo de las personas con base en las necesidades que demanda la sociedad del siglo XXI. Esta nueva visión de la universidad, y de los actuales perfiles de ingreso que los estudiantes tienen, supone la presencia de un docente que reconozca las fortalezas y debilidades de sus alumnos y que, frente a estas últimas, se plantee el desafío de superarlas para avanzar hacia la construcción de un individuo integral y un profesional de excelencia.



Fuente: Ministerio de Educación de Chile, SIES.



Entonces, resulta evidente que para alcanzar dicha meta, un factor altamente relevante será la calidad del docente. Por lo tanto, se debe considerar que el profesor ocupa un lugar fundamental como referente de todos los procesos formativos, tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, en el actual escenario de los últimos años, Chile ha tenido un aumento considerable —de alrededor de 31%— en la matrícula de alumnos que ingresan a carreras universitarias y técnicas. La tabla anterior muestra la evolución del número de estudiantes de pregrado matriculados por tipo general de carrera (1983-2010).

Estos fenómenos de cambio global y crecimiento no son ajenos en la realidad chilena y, como consecuencia, la Universidad Viña del Mar (UVM) ha estado trabajando en la formulación de un proyecto educativo, basado en los objetivos que se plantean en su misión y visión. En su misión, la UVM declara estar en favor de “dar acceso a una educación de calidad en un ambiente crítico, diverso e integrado a una red global de universidades, formar profesionales competentes e íntegros, y aportar sus capacidades institucionales al desarrollo de la región y el país”. Por su parte, en la visión señala su intención de “ser una universidad líder, que se distinga por su proyecto educativo innovador, pertinente y global, cultura de la calidad y compromiso de servicio público”.

Tanto la visión como la misión institucionales ponen énfasis en objetivos centrados en temas de innovación e integración, relacionados directamente con la inclusión social; todo esto desde el marco de una red global de entidades de educación superior de gran prestigio mundial. Para alcanzar sus objetivos, la universidad desarrolló un plan de trabajo que considera, en una primera etapa, el levantamiento de las características socioculturales de los estudiantes que ingresan a primer año, con la finalidad de lograr una línea base que permita tomar decisiones respecto de la formación que requieren para alcanzar el éxito académico y personal. Asimismo, este plan de trabajo recoge las iniciativas que tienen cada una de las escuelas (facultades) para así poder articular a los diversos actores, alineando iniciativas transversales y multidisciplinarias.

De la misma forma, el Proyecto Educativo UVM (basado en el Plan Estratégico de la Universidad 2011-2016) es el marco de referencia de cómo la universidad entiende la práctica docente, el aprendizaje de los alumnos y los procesos académicos que se viven día tras día. Los ejes del Proyecto Educativo responden a las claves de todo proceso formativo: cómo se aprende, cómo se enseña y en qué contexto esto se ve favorecido. Las respuestas surgen desde

la propia historia de la universidad, teniendo como antecedentes directos los modelos educativos de 2004 y 2008. En ellos, se declaraba la intención de la universidad por lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, la práctica docente centrada en el alumno, las prácticas combinadas con la formación disciplinar, la tendencia a fortalecer los espacios de relación con la comunidad y la generación de los proyectos de titulación, orientados a sintetizar y fortalecer el proceso de formación del profesional.

En el marco de la caracterización inicial de los estudiantes de primer año, la UVM, en la cohorte 2012, tiene una matrícula de admisión que se desglosa como sigue: Escuela de Salud (41%), Educación (22,8%), Ciencias Jurídicas y Sociales (12,7%), Ingeniería (6,5%), en tanto que las Escuelas de Medicina Veterinaria, Negocios, Comunicaciones, Arquitectura y Diseño, y Ciencias Agrícolas, completan el restante 17%. La matrícula por género comprende 64% femenino y 36% masculino. La procedencia de los alumnos corresponde a 53% de establecimientos particulares subvencionados, 24% municipalizados, 21.6% particulares, 0.52% de establecimientos como corporación municipal, corporación privada, estatal y 0.66% sin clasificar.

Por otro lado, las formas de ingreso corresponden a regular-PSU con 64.5%, regular-PSU+NEM con 17.2%, especial entrevista con 12%, y mediante las formas de *ranking*, especial extranjeros, especial directa traslado, especial directa técnico, especial directa profesional y especial directa licenciado, 6.2%. En este análisis resulta interesante observar que, de los alumnos que ingresaron en esta cohorte 2012, 7.8% declaró pertenecer a alguna etnia, ya sea del pueblo mapuche u otra.

El 40.4% de los alumnos tienen formas de financiamiento a través del CAE; 38% mediante financiamiento de sus padres; 7.5% a través de becas; 7.8% con otras formas de financiamiento; y 6% con crédito Corfo, familiares o bien no declaran. De estos alumnos, 6.2% pertenecen al primer quintil, 16.4% al segundo, 19.2% al tercero, 24% al cuarto y 33.8% al quinto.<sup>1</sup>

Por lo anterior, es importante enfatizar el rol que compete al docente en este complejo escenario, cuya variabilidad está generando la necesidad de tener un perfil docente distinto al "tradicional", conocido hasta hace poco. Esta situación es especialmente sensible en el primer año, puesto que las condiciones de base y entrada que traen los alumnos al ingreso, muchas veces, dificultan su desempeño académico.

---

<sup>1</sup> Fuente: "Cómo son los estudiantes que ingresan a la UVM". Documento basado en la caracterización admisión 2012, Dirección General de Pregrado, UVM.

Al respecto, Zabalza (2003) señala que la actuación pedagógica de los docentes se produce en un “marco de condiciones”, que está constituido por aquellos elementos o circunstancias sobre los que no existe posibilidad de intervención directa, como sería, por ejemplo, la proveniencia socioeconómica o las condiciones personales de los estudiantes, el tamaño de los grupos, la organización o los recursos disponibles, etcétera. En estas condiciones se deben supeditar y adecuar las decisiones y acciones que se desarrollarán. Es aquí donde la competencia profesional del docente es relevante, ya que este debe ser capaz de seleccionar y llevar a cabo actuaciones que se adapten de forma más adecuada a ese marco de condiciones que está presente en la realidad del aula.

En este escenario, el docente de la UVM deberá tener un perfil que supedite sus cualidades en tres dimensiones principales relacionadas con el liderazgo en el aula: creatividad y experimentación, motivación y empatía (Cerdea y Ramírez, 2010). De esta manera, una primera dimensión se refiere al ámbito disciplinar, donde la figura del profesor emerge como innovador y cuestionador del conocimiento. Por su parte, el ámbito pedagógico apunta a la capacidad del docente para transmitir motivación y entusiasmo en su actividad, generando así un ambiente propicio para el aprendizaje. Finalmente, el ámbito personal apunta a la figura de docente como tutor de la adquisición autónoma del conocimiento por parte de los estudiantes (Murillo, 2006; Havnes y McDowell, 2007; Hounsell *et al.*, 2007).

Estudios sobre el desempeño docente permiten afirmar que las expectativas de los estudiantes influyen en gran medida sobre su proceso de aprendizaje (Cerdea y Curátolo, 2009) y su satisfacción les proporciona la motivación para preparar, estudiar y desempeñarse al más alto nivel (Berggren *et al.*, 2005; Castillo y Cabrerizo, 2003). Por ello, una buena experiencia con un buen profesor es la clave para aprender (W, Glasser, 1999).

Se puede señalar, entonces, que los mejores ambientes para un trabajo de aula que favorezca los aprendizajes significativos de los alumnos se dan en grupos de estudiantes con quienes el docente logre establecer un ambiente de trabajo distendido y cordial (Gutiérrez, *et al.*, 2000).

En ese contexto, el futuro de la educación chilena, con la realidad y la visión particulares de la UVM, deberá concebir al docente-UVM como aquel profesional competente e íntegro, con alto grado de compromiso, que dispone acciones, metodologías y evaluaciones para facilitar el aprendizaje de los alumnos. El énfasis deberá estar en el liderazgo del docente, con sus respectivas dimensiones y cualidades, desde la mirada necesaria del documento “Docencia

de calidad",<sup>2</sup> donde se definen y hacen explícitos los parámetros para una docencia basada en indicadores de calidad y efectividad que permitan movilizar distintas competencias profesionales, tras las cuales se concreta una enseñanza pertinente y significativa.

En este escenario surgen otros desafíos tendentes a buscar la docencia de calidad. Para ello, una tarea primordial es definir y caracterizar el perfil del docente de primer año, quien en su desempeño pedagógico deberá considerar habilidades como diseño y organización de la docencia, metodología y práctica docente centrada en el aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y profesionalismo en la actividad docente. Todas esas áreas de acción tienen indicadores de calidad, con los cuales los docentes podrán buscar el perfeccionamiento constante de sus funciones académicas, profesionales y personales, y ser evaluados con criterios parametrizados y objetivos, de acuerdo con el proyecto educativo y con la realidad de los alumnos que ingresan a la UVM.

*Francisco Gonzáles Romero*

*Doctor en Biología Molecular*

*Universidad Autónoma de Madrid*

*Director del Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Viña del Mar.*

*Marcela Jarpa Azagra*

*Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

*Jefe de Carrera Pedagogía en Lenguaje y Literatura*

*Escuela de Educación, Universidad Viña del Mar.*

*Carolina Olivares Palma*

*Magíster en Educación, Universidad Viña del Mar*

*Jefe de Laboratorio y Docente*

*Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Viña del Mar*

*Eduardo Costa Santos*

*Licenciado y Profesor de Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

*Coordinador de Departamento de Biología,*

*Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Viña del Mar*

---

<sup>2</sup> Fuente: "Criterios de calidad en la práctica docente". Documento emanado desde la Dirección General de Pregrado, UVM.

## Referencias

- Bass, B. M.; Avolio, B. J. (2000). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. 2a. ed. *Sampler Set: technical report, leader form, rater form and scoring key for MLQ Form 5XShort*. CA, Mind Garden.
- Berggren, A., Burgos, D., Fontana, J. M., Hinkelman, D.Y Hung, V. (2005). "Practical and pedagogical issues for teacher adoption of IMS learning design standards in Moodle LMS". *Journal of Interactive Media in Education*, vol. 2, pp. 1-24.
- Castillo, S., Cabrerizo, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Pearson Educación, Madrid.
- Cerdá, L. M. y Curátolo, M. B. (2009). *La evaluación del desempeño en el ámbito de la educación superior: Una aplicación en la universidad privada española*. VI Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática, Orlando.
- Dirección General de Pregrado, "Cómo son los estudiantes que ingresan a la UVM". Caracterización Admisión 2012, UVM.
- , "Criterios de Calidad en la Práctica Docente". UVM.
- Glasser, W. (1999). *Teoría de la elección: Una nueva psicología de la libertad personal*. Paidós, Barcelona.
- Gutiérrez, N., Castro, A. y Segure, T., (2000). "El número de alumnos por curso y su relación con la calidad de los procesos pedagógicos". *Revista Docencia*, vol. 11, pp. 37-44. [12.11.2012] [www.revistadocencia.cl/pdf/20100726175847.pdf](http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100726175847.pdf)
- Havnes, A., Mcdowell, L. (2007). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Routledge, USA.
- Hounsell, D., Falchikov, N., Hounsell, J., Klampfleitner, M., Huxham, M., Thomson, K.Y Blair, S. (2007). "Innovative assessment across the disciplines: an analytical review of the literature", *Higher Education Academy* [12.11.2012] [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/innovative\\_assessment\\_lr.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/innovative_assessment_lr.pdf)
- Murillo, F. J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. monográfico, pp. 11-24.

SIES, Ministerio de Educación de Chile, 1010.

Vicerrectoría Académica y Dirección General de Pregrado, Plan Estratégico de la Universidad 2011-2016. UVM.

Vicerrectoría Académica, Proyecto Educativo UVM.

Zabalza, M. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario". *Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narea.

# **Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación**





## Estudiantes y Google: Los nuevos alumnos de la sociedad informacional

Roberto Balaguer Prestes

¿De qué modo cambia la educación superior cuando nos damos cuenta de que la sociedad-red donde actualmente vivimos transforma nuestra concepción acerca del conocimiento, de sus formas y de sus canales de difusión? ¿Cómo afecta que el conocimiento centrado en expertos esté ahora inmensamente más distribuido y sea accesible desde los propios hogares, desde el pequeño box de Google, desplazando los tradicionales espacios físicos de la educación como centros depositarios del saber? Podríamos continuar con una variedad enorme de preguntas que suponen, acertadamente, que hemos virado de una economía de escasez de información a una de saturación o, como se ha denominado también, de *infoxicación*.

El diluvio informacional, al decir de Roy Ascott, ha llegado para quedarse. Castells (1997) denomina *informacionalismo* al paradigma tecnológico actual, es decir, el contexto sustituto del *industrialismo* que tuviera su apogeo en el siglo xx. Hoy abundan los lugares comunes de análisis de estas situaciones que, a veces, pierden de vista a los alumnos de carne y hueso, quienes habitan las aulas tanto materiales como virtuales. El propio concepto de “nativos digitales”, tan en boga en el discurso, muchas veces opera como un elemento obturador del pensamiento, ya que tiende a naturalizar la relación entre jóvenes y tecnología (Gordo López, 2007; Balaguer y Canoura, 2010), cuando en realidad tal relación es cultural y social.

En el centro de nuestra última investigación se encuentran los procesos de búsqueda de información que, en la actualidad, llevan a cabo los estudiantes en el ámbito de Internet. Observamos que la tecnología está disponible casi para todos. La primera brecha digital, de acceso, poco a poco va cediendo y en prácticamente todos los estratos socioeconómicos los jóvenes logran cierto nivel de acceso a la tecnología. ¿Basta con esto para lograr que la educación se acerque al paso de cambiar el mundo? Desde luego que nuestra respuesta es negativa. El acceso es condición necesaria, pero no suficiente. Esta es la primera brecha, pero hay una segunda brecha tan importante como la original, que tiene que ver con los usos efectivos que se hacen de esa tecnología. Ahí el panorama es bastante diferente.

Los usos que se suelen hacer de las tecnologías disponibles son bastante utilitarios y limitados en relación con lo posible, tecnológicamente hablando. Es un deber de la educación superior entender mejor y más profundamente por qué solo algunos pocos alumnos son capaces de generar autonomía en la red y beneficiarse con los avances tecnológicos en su proceso educativo. Si queremos que la tecnología impacte fuertemente en la educación superior, debemos comprender por qué pocos estudiantes utilizan los tutoriales, acceden a los blogs y generan comunidades de aprendizaje a través de Twitter y del resto de las herramientas digitales que hoy están ahí, disponibles.

Los denominados MOOC (*Massive Open Online Courses*), un tipo de curso online a gran escala y de acceso gratuito vía Web, que se basa precisamente en la autonomía del alumno, estuvieron muy de moda durante el año 2012. Pero nos preguntamos lo siguiente: ¿Para generar espacios autónomos como esos hay que generar un perfil de estudiante que sea autónomo, o bien, basta con proveerle de materiales para ello, generando así un círculo virtuoso (la deseada autonomía)?

El panorama general del estudiantado parece algo distinto del que encontramos en esos cursos. La mayoría de los alumnos parecen tener respuestas automáticas frente a algunos pedidos institucionales. Simplemente se dirigen a Google, sin pasar de la segunda página en su búsqueda, y eligen (sin mayores criterios aprendidos de sus docentes) los sitios donde aparece información relativa a la cuestión a abordar en el trabajo académico. Accesibilidad inmediata, cómoda, que responde a los pedidos institucionales de búsqueda de información para el aula o de generación de proyectos académicos. Así se soluciona la demanda institucional sin mayor esfuerzo. Y a veces a través de sitios que ofrecen “construir” las tesis vía Web, a cambio de un pago.

En líneas generales, los profesores no cuestionan las prácticas pedagógicas que inducen a sus alumnos al “copio y pega” y a la automatización. Se sienten ajenos a esas prácticas y no cuestionan el plagio continuado. Ponen el énfasis en la forma de resolver la situación que encuentran esos alumnos reactivos a los pedidos y con poca autonomía. No ponen en entredicho si, por ejemplo, las prácticas de búsqueda de información tienen aún sentido en un contexto de saturación de información.

La tecnología digital constantemente forma parte de la ecología del estudiantado. Es algo que observamos a lo largo de nuestras investigaciones y la de colegas en todas partes del mundo, y que nos ha llevado a concebir al alumno como unido cognitivamente a Google, que sigue siendo la referencia por excelencia a la hora de la búsqueda de material online. Los estudiantes se piensan “con Google” y eso tiene efectos cognitivos. Es el gran almacén de la memoria, llevando a la práctica la idea de una “mente colectiva” o al menos

de una pareja inseparable con el alumno. Información, cultura y conocimiento se confunden, a decir de Cassin (2007), cuando denuncia el monopolio de Google en el ámbito de la sociedad informacional. No obstante, lo cierto es que nos hemos acostumbrado a estructurar nuestras memorias de una forma diferente a como solíamos hacerlo. Más que centrados en la propia información nos hemos ido desplazando a pensar *dónde* se encuentra esa información relevante, y ese *dónde* está pautado por Google.

Por momentos, pareciera ser que la única forma de manejarse exitosamente en la incertidumbre y el diluvio informacional es a través del deslizamiento, el escaneo, y esa parece ser la postura estudiantil inconsciente, no aprendida e intuitiva. Pero, ¿cómo conciliamos este modo de manejo subjetivo, propio de la era digital, con el saber académico y con sus prácticas tradicionales? ¡Menudo desafío tiene por delante la educación superior!

*Roberto Balaguer Prestes*

*Psicólogo clínico. Postgrados en Psicoterapia y en Educación (Universidad de la República de Uruguay y Universidad de Minnesota).*

*Docente en la Universidad Católica. Se desempeña como asesor en educación para Plan Ceibal (OLPC en Uruguay) y como coordinador del programa Link.spc en St. Patrick's College. Como investigador y consultor en TICs y educación ha dictado múltiples talleres y conferencias en Latinoamérica y España. Es autor de artículos en revistas especializadas y de varios libros sobre temas de cibercultura.*

## Referencias

Balaguer, R. (2003) *Internet: Un nuevo espacio psicosocial*, Montevideo: Trilce.

——— (2012). *La nueva matriz cultural. Claves para entender cómo la tecnología moldea nuestras mentes*, Montevideo: Pearson Foundation Castells.

Balaguer, R., Canoura, C. (2010). *Hiperconectados. Guía para la educación de nativos digitales*, Montevideo: Santillana.

Cassin, B. (2007). *Googlearme. La segunda misión de Estados Unidos*, Buenos Aires FCE.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Gordo-López, A. (2007). *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*, Madrid: FAD.

Perkins, D. (2001). "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en Salomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires Amorrortu.

## Algunas tendencias tecno-pedagógicas en la educación virtual universitaria

*Gustavo Sebastián Torre*

En Argentina, los últimos 13 años se caracterizaron por un crecimiento constante de la oferta de educación virtual universitaria. Esto se evidencia en que actualmente 85% de las universidades argentinas imparten algún programa de enseñanza virtual, cuando en el año 1999 solo existían pocas instituciones que ofrecían tal modalidad educativa (entre ellas la Universidad Virtual de Quilmes, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Católica de Salta).

Los motivos que impulsaron ese desarrollo son muchos y variados, y entre ellos podemos destacar:

- La difusión de las TIC, en especial Internet, en todos los estamentos de la sociedad.
- La necesidad de actualización profesional permanente impulsada por ambientes laborales cada vez más exigentes y globalizados.
- El requerimiento de programas flexibles y de calidad por parte de sectores de la sociedad que hoy tienen un mayor acceso a la educación universitaria.
- La demanda de programas educativos semipresenciales o completamente virtuales por parte de los propios estudiantes universitarios, quienes han adquirido mayores habilidades digitales.
- La acreditación de los planes de estudios de carreras universitarias a distancia por parte del Ministerio de Educación Argentino mediante la resolución ministerial 1717/04.

Ante un escenario así no podemos negar que las TIC son, en gran parte, las responsables de la innovación originada en el sector universitario y, en un horizonte temporal no muy lejano, las siguientes tendencias tecno-pedagógicas resultarán significativas en las prácticas educativas actuales:

- a) Los materiales de estudio desde hace tiempo están migrando del formato de papel al digital. En los inicios de la educación virtual, el modelo

de producción de contenidos educativos digitales estaba caracterizado por el uso de texto, hipervínculos e imágenes estáticas. Sin embargo, actualmente ya se ve en gran medida la evolución que han tenido los estudiantes respecto a su nivel de alfabetización digital, la cual los lleva a consumir cada vez más contenidos visuales e interactivos. Dicha situación conlleva inevitablemente una mayor exigencia al momento de producir materiales educativos atractivos y efectivos. En la actualidad, los libros impresos en papel están dando lugar a nuevos materiales didácticos digitales, enriquecidos con animaciones, videos, galerías de imágenes, audios y objetos tridimensionales.

- b) Existe un crecimiento de las aplicaciones educativas para teléfonos inteligentes y tabletas. Las aplicaciones móviles (comúnmente llamadas *apps*) son pequeñas piezas de software que funcionan en todos los dispositivos móviles. Su éxito radica en que realizan muy bien una o varias tareas estrechamente relacionadas, son fáciles de instalar y se distribuyen en forma gratuita o por muy poco dinero. Las instituciones universitarias comenzaron a entender su potencial educativo y las están incorporando en su oferta de servicios al estudiante. Encontramos *apps* que permiten recibir novedades publicadas en el campus virtual, consultar notas, leer clases, ver participaciones en foros, y hasta orientarse para llegar a las sedes de evaluación que la universidad tiene en otras ciudades.
- c) Otros dispositivos móviles que están ganando terreno en el sistema universitario son las tabletas táctiles. La venta de estos dispositivos en todo el mundo va al alza y continuará haciéndolo, ya que cada vez se lanzan al mercado modelos más avanzados. Las tabletas acapararon la atención de la industria editorial, permitiendo renovar las publicaciones impresas tradicionales y desarrollar nuevas herramientas de publicación —del estilo iBooks Author de Apple— que permiten a cualquier usuario crear y distribuir contenidos interactivos multimedia. Además de las funciones mencionadas, también actúan como lectores de libros y publicaciones digitales, anotadores digitales para tomar notas de texto y voz, y videoteléfonos de dos vías en tiempo real. No es difícil imaginar los usos educativos que pueden tener estos dispositivos para estudiantes, profesores e instituciones universitarias.
- d) Los entornos virtuales de aprendizaje tienden a ser entornos de colaboración. Debido a que los actuales ambientes laborales otorgan una gran importancia a las habilidades de colaboración y trabajo en equipo,

el sistema universitario ha comenzado a considerar esos aspectos en los métodos de enseñanza. Para facilitar el proceso, varias herramientas colaborativas se integran de forma transparente a los entornos virtuales de aprendizaje, y permiten a los estudiantes adquirir mayores destrezas digitales para trabajar en equipos virtuales. Las herramientas colaborativas se utilizan para la comunicación grupal (el Skype y el Google Talk), el intercambio de archivos (Dropbox, Google Drive, Box) y la producción conjunta de documentos (Wikis y Google Docs).

- e) Han comenzado a generalizarse las transmisiones en vivo de actividades académicas. El creciente ancho de banda disponible, sumado a la mejora de los sistemas de compresión de video por Internet, facilita la transmisión en línea de todo tipo de actividades académicas que se realizan en el ámbito de las instituciones educativas. Congresos, seminarios, jornadas, talleres y clases de profesores se reproducen por Internet, permitiendo que los estudiantes virtuales participen de manera activa, mirando y haciendo consultas vía chat, sin necesidad de asistir físicamente a la universidad.

Si bien estas claras tendencias tecno-pedagógicas tienen el potencial de facilitar el acceso al conocimiento y, con ello, de conducir a mejoras importantes en la enseñanza universitaria, el ritmo de su introducción y utilización dependerá en gran medida de las decisiones políticas que tomen los gestores de las instituciones académicas.

*Gustavo Sebastián Torre*

*Director de la Licenciatura en Administración (modalidad virtual)*

*Universidad Nacional de Quilmes*

*Bernal, Argentina*

## La tecnología y el proceso de enseñanza en la educación superior

*Las tecnologías vistas como el fin que mejora la educación, y no como un habilitador para fortalecer habilidades, conductas y el proceso mismo de aprendizaje: lo importante no es el número de neuronas, sino la capacidad de conexiones entre ellas.*

*Eduardo García*

Decía Albert Einstein que “la definición de la locura es pretender obtener resultados distintos haciendo siempre lo mismo”. Creo esto se puede aplicar a la forma en que, en muchas ocasiones, se concibe el uso de la tecnologías en los procesos de aprendizaje en las instituciones de educación superior:

La pretensión de una institución de mejorar el aprendizaje simplemente porque puede contar con gran ancho de banda en su acceso a Internet, plataformas de administración de contenidos, dispositivos móviles, bibliotecas digitales, redes sociales y demás tecnologías digitales, pero con los mismos procesos, conductas y habilidades de los profesores, sería equivalente a aspirar a ser un “Rock Star” por el solo hecho de tener la mejor guitarra eléctrica, el mejor amplificador y las partituras de los grandes autores. Más aún, es como pretender que dar un teléfono móvil a un hijo mejorará la comunicación con sus padres sin un objetivo y una intención de cambio en sus conductas.

A veces, la forma en que la mercadotecnia influye en la sociedad, privilegiando lo “tangible” sobre lo “intangible”, nubla la visión y distrae los esfuerzos de lo verdaderamente importante: la educación no es un proceso que depende de la tecnología, sino de los seres humanos. Desde la invención de la imprenta —pasando por el telégrafo, la radio, la televisión y ahora Internet—, las diferentes generaciones de educadores predijeron que cada uno de esos adelantos cambiaría radicalmente los procesos de aprendizaje.

De ahí que propuestas como las escuelas por correspondencia (antecesora de lo que hoy llamamos “educación a distancia”), las tele-aulas, las escuelas vía satélite que llegan a nuestros días con las escuelas y aulas virtuales o sim-

plemente la educación *online*, han postulado que los mecanismos y recursos son detonadores de un mejor aprendizaje y revoluciones educativas; pero las aulas continúan impasibles quizá solo con el cambio del color y material del pizarrón y, en ocasiones, con un cañón proyector que reemplazó al proyector de acetatos aunque con la misma función.

Sin embargo, es innegable que en cada una de estas etapas ha habido efectos positivos, donde la constante principal en esa mejora tiene que ver con la interlocución entre un profesor (tutor, facilitador, docente, como quiera que le llamemos) y los alumnos. Educar es un proceso de comunicación por el medio que mejor se adapte a los interlocutores, cuya finalidad es lograr la transferencia de conceptos, ideas, análisis, opiniones, vivencias de una persona "experta" a otra "aprendiz", generando así un diálogo que a la postre modificará la conducta de ambos en un sentido positivo.

El aprendizaje es la modificación de conductas, después de un proceso de comunicación e interacción de individuos, donde la información se transforma en conocimiento.

## Inteligencia: ¿cuestión de neuronas o de conexiones?

Los diferentes estudios de la neurofisiología han comprobado que diferentes capacidades del cerebro se definen no por el número de neuronas, sino por la capacidad de interconexión entre ellas: la capacidad de contar con neurotransmisores que establecen conexiones e interacción entre neuronas permite la conformación de redes que determinan las capacidades físicas y cognitivas de los seres humanos.

De igual forma, el aprendizaje de un individuo es posible por la capacidad de generar relaciones, interacciones y colaboración, usando los recursos tecnológicos como si se tratara de los neurotransmisores en el cerebro, aunque con una oportunidad invaluable adicional: la capacidad de vencer las limitaciones de tiempo y espacio.

Con las nuevas tecnologías, ya no es obligatorio estar en el mismo lugar y al mismo tiempo para comunicarnos: el verdadero potencial está en la posibilidad de poder interactuar en cualquier lugar, en cualquier momento y a través de cualquier medio.

Tanto el profesor como el alumno deben estar conscientes de que su capacidad para interactuar ya no se limita a un espacio físico, una aula o un edificio,



ni tampoco a un flujo de información unidireccional. Tampoco a un conjunto de información “residente” en un individuo en particular; un autor o un libro: el volumen de información en “la nube” es tan grande que el verdadero reto es discriminar lo verdaderamente útil. Así, la oportunidad del profesor y del alumno es poder colaborar con un objetivo y una intención comunes, aportando cada uno de acuerdo con su experiencia y talento. Es un proceso en evolución constante.

El profesor debe cambiar su conducta y capacidad de comunicación, pasando de un rol protagonista, a un rol de dirección y conducción del aprendizaje, ya no solo disponible en el aula o cubículo de estudio, sino ubicado en los “espacios digitales”, y convirtiendo cada tema en un *trending topic* (hablando en términos de redes sociales).

El alumno es corresponsable de favorecer la interacción entre sus pares y sus profesores, ampliando así la generación de ideas e información, y la construcción de nuevos contenidos, soluciones e interpretaciones, donde cada uno en momentos diferentes puede tomar el rol protagónico, de experto, de aprendiz o de moderador.

La tecnología es un catalizador que permite el desarrollo de muchas más habilidades que el aprendizaje de conocimiento, siempre y cuando haya “interlocutores en el otro extremo del canal”: no podemos prescindir ni del alumno ni del profesor en ningún caso.

Ante el mito de que la educación *online*, los tutoriales electrónicos, los “avatares digitales” y los objetos multimedia podrán reemplazar al profesor, “lo menos que podemos decir es que, si eso es posible, los profesores lo tendrían merecido”. Si no hay una evolución del proceso de aprendizaje, que se basa precisamente en seres humanos, tendremos entonces no tan sólo un demérito en la calidad educativa, sino simplemente la ausencia misma de educación. No podemos pensar en poner a un bebé frente a una computadora conectada a Internet, y regresar 10 años después esperando que sepa leer y escribir.

En la actualidad la tecnología representa una gran oportunidad, no un inconveniente ni, por supuesto, la única respuesta a la mejora educativa. Tampoco es su gran accesibilidad y capacidad la que detonará un mejor aprendizaje: aunque sí ayuda, necesita formar parte de una intención y un objetivo.

Las nuevas generaciones —denominadas “nativos digitales”— han crecido usando la tecnología, en sus inicios guiados por sus padres, pero no siempre con una formalidad, un objetivo o una intención. Llegan a las aulas, algunos

con una capacidad “formal” de usar la tecnología para potenciar su talento, pero otros con una capacidad “informal” que únicamente los habilita para un uso intuitivo de la misma. Es labor del profesor poder articular procesos que permitan formalizar el uso de la tecnología, aprovechando el potencial de cada uno de sus estudiantes, y desarrollando nuevas habilidades y capacidades.

## Conclusión

Tener claro el propósito de las tecnologías que acompañan cada proceso en el aprendizaje, moderar su uso en tiempos y espacios, al igual que aprovechar la capacidad asíncrona de comunicación y los grandes volúmenes de información serán el sustento del nuevo modelo de educación del siglo XXI: hacer de los profesores “migrantes legales del mundo digital”, teniendo una comunidad ya “nativa digital” y poniendo interlocutores de valor “al otro lado de Twitter y Facebook”.

*Eduardo García*

*Director Nacional de la División de Ingeniería y Tecnología de la Universidad del Valle de México*

*Experto en el uso de tecnologías e incorporación de nuevos modelos educativos para la mejora del aprendizaje*



La educación superior en Latinoamérica ha experimentado un periodo de cambio sin precedentes, y esto continúa. El desarrollo económico y una clase media en aumento demandan un mayor acceso a la educación superior y la expansión del sistema.

El financiamiento, el control de calidad, la autonomía de las instituciones, la pertinencia de las habilidades de los egresados respecto a las necesidades del mercado, la igualdad de acceso, la competitividad internacional y el aprovechamiento de la tecnología son algunos de los temas clave.

Es el momento de ampliar el debate. Pearson Latinoamérica se complace en presentar una gama amplia y propositiva de ideas sobre el futuro de la educación superior. Expertos, líderes y algunas voces menos conocidas, comparten su visión del futuro.

Aunque puede haber diferencias respecto a las prioridades, esta colección diversa de artículos muestra las cualidades de la educación superior y cómo puede conducir tanto al crecimiento económico como a un mayor bienestar en el futuro.