

**DOCENCIA
UNIVERSITARIA
EN
AMERICA
LATINA**

**Ciclos Básicos y Evaluación.
Estudio de Casos**



PROYECTO MULTIRREGIONAL DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR (PROMESUP)
PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO (PREDE)
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS



Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN 956-7106-04-4
Inscripción Nº 80.340

Dirección Ejecutiva: Europa 2048
Teléfono: 2341128; Fax: 2341117
Santiago, Chile

Alfabetá Impresores
Lira 140

PRESENTACION	7
INTRODUCCION	11
CAPITULO I. Formación General y Ciclos Básicos. Experiencias Universitarias en América Latina y el Caribe	15
1. Función y características del ciclo básico en la Universidad de América Latina. <i>José A. de Miguel L.</i>	19
2. Los estudios generales y los ciclos básicos en el contexto de la educación superior. <i>Victor Guédez</i>	39
3. Los ciclos básicos como respuesta a la masificación universitaria en América Latina, El caso de las Ciencias Sociales en la universidad uruguaya. <i>Alfredo Errandonea</i>	49
4. El ciclo básico de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela. <i>Luis López Grillo</i>	63
5. Calidad de la educación y calidad de la docencia: Posibilidades teóricas e institucionales de una integración. <i>Iraset Páez Urdaneta</i>	73
6. La evaluación curricular de los estudios generales en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. <i>R.M. Díaz del Valle; F. Cegarra; S. Peraza</i>	83
7. Evaluación de una modalidad curricular: Ciclos Básicos. <i>Sonia Larrain</i>	93
8. O 1º Ciclo de Graduação da P. Universidade Católica de Río de Janeiro: Avaliação de urna experiencia. <i>S. Segenreich; C. Gomes; M. A. Neves</i>	113
9. Estrategias para el mejoramiento cualitativo de la docencia en los primeros años en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. <i>S. Alvarez; M. Moons; A. de Anquin</i>	125
CAPITULO II. Elementos para la Evaluación de la Función Docente de Pregrado	133
1. Criterios para evaluar la relevancia como factor de calidad de la docencia superior en América Latina y el Caribe. <i>Luis E. González</i>	137

2. Hacia un modelo que verifique calidad en la docencia universitaria. <i>Soledad Ramirez G.</i>	155
3. Proyecto metodológico para el registro de información de docencia universitaria. <i>A. P. Cristoffanini; M. E. San Martín; E. Fecci; R. E. Trumper</i>	165
4. La evaluación de la función docente en la Universidad del Norte de Colombia. <i>K. Cabrera; A. I. Cuao</i>	179
5. Evaluación del docente en el aula, <i>Natalia Brandler</i>	191
6. Evaluación del Fondo de Desarrollo de la Docencia. <i>Adriana Vergara</i>	201
7. Avalacáo da reforma académica, Universidadé Federal de Santa Catarina. <i>Luiz Rodney Mello</i>	221
CAPITULO III!. Experiencias Innovativas en la Docencia Universitaria,	227
1. Políticas y experiencias de la Universidad 'Autónoma Metropolitana en relación a la función docente. <i>G. A. Chapela; J. A. Durán; G. Díaz H.; G. Alcalá R.; R. Varela</i>	231
2. La calidad docente en función de resultados de aprendizaje e impacto en el sector productivo. <i>César Peña Vigas</i>	243
3. Un estudio de metas institucionales en relación al perfeccionamiento docente en una universidad nacional. <i>Si/vio Llanos de la Hoz</i>	251
4. Creatividad: Desafío a la función docente universitaria. <i>Marta I. Solar</i>	265
5. Un modelo integral de desarrollo creativo institucional en la educación superior. <i>Mario Letelier S.</i>	275
6. Lenguaje y Creatividad. La experiencia de un curso. <i>María L. Pardo de Aguirre</i>	285
CAPITULO IV. Consideraciones y Recomendaciones	293

PRESENTACION

CINDA es una institución académica internacional, de la que forman parte importantes universidades de América Latina. Fue fundada hace poco más de quince años con el propósito de vincular a las universidades entre sí, para contribuir de manera mancomunada al mejor conocimiento y solución de problemas del desarrollo regional y particularmente universitario, de interés común para los países y las instituciones.

Las actividades académicas del Centro se organizan en programas sobre áreas temáticas específicas. Los proyectos que se ejecutan en cada programa se determinan en relación a objetivos relevantes y a las posibilidades de financiamiento existentes.

Los principales programas son: el Programa Universidad, Ciencia y Tecnología, que se propone contribuir al desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de las universidades de América Latina y a su utilización por parte del gobierno y de las instituciones del sector productivo; el Programa Universidad y Desarrollo, que tiene el propósito de facilitar el conocimiento de las relaciones específicas existentes entre las instituciones de educación superior y el desarrollo económico y social, y promover políticas y mecanismos especializados en los respectivos temas, y el Programa Políticas y Gestión Universitaria, que se propone estudiar las principales características y tendencias de las universidades del continente, perfeccionar la capacidad de gestión universitaria en tópicos específicos y promover el uso de nuevas técnicas y elementos pedagógicos en la función docente de las instituciones de educación superior.

Uno de los programas más activos ha sido el de Políticas y Gestión Universitaria. Que se inició formalmente en 1981 como Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria y que ha venido ejecutando en forma sistemática una serie de actividades de investigación, difusión y producción de material. En su desarrollo, que ha contado con el apoyo permanente de la OEA, han participado en diversas formas cerca de 100 universidades de la región, habiéndose organizado ya ocho seminarios internacionales, incluidos tres últimos sobre Administración Universitaria, varias reuniones nacionales, publicado cinco libros, y dando origen a actividades de asesoría, cooperación e intercambio entre las instituciones participantes.

A partir de las actividades realizadas se pueden distinguir cuatro etapas en el desarrollo del Programa sobre Políticas y Gestión Universitaria.

La primera, comprendida entre 1982 y 1983, estuvo destinada a constituir y organizar una red interuniversitaria regional. Durante este período los esfuerzos se concentraron en identificar a centros y especialistas de cada país ya conocer el estado de avance que había alcanzado la Pedagogía Universitaria en la región. Esta etapa concluyó con la publicación del primer libro "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas" (1984).

La segunda corresponde al período 1984-1985 y estuvo centrada en la evaluación del perfeccionamiento docente, como mecanismo para producir cambios cualitativos en la educación superior. Fruto de esta etapa fue la publicación del segundo libro: "Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones" (1986). En él se concluye que la capacitación pedagógica de los profesores es fundamental para mejorar la docencia superior, pero resulta insuficiente si no se da en un contexto institucional más amplio, el cual involucra también a otros agentes del proceso educativo.

La tercera etapa corresponde al bienio 1986-1987. Ella estuvo centrada en la conceptualización de la función docente en la universidad latinoamericana, con el fin de poder definir calidad de la docencia superior y orientar, desde la perspectiva de las propias instituciones, las estrategias y mecanismos que contribuyeran a su mejoramiento. Esta conceptualización implica no sólo considerar lo que se refiere directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino todo el amplio espectro de acciones y condiciones involucradas en la formación de profesionales. Esto es, las concepciones curriculares explícitas o implícitas, la definición de perfiles profesionales, las actividades de evaluación y supervisión académica, la realización de prácticas profesionales, la formación pedagógica de profesores, entre otros. Esta etapa concluyó con la publicación del tercer libro de la serie "Pedagogía Universitaria en América Latina". "Conceptualización de la Función Docente Universitaria".

A partir de 1988 el Programa ha ampliado el ámbito de sus actividades en dos líneas que se estiman muy fundamentales. Una de ellas se refiere a la administración universitaria, la otra a la calidad de la docencia.

En esta última línea se publicó en 1990 un libro que trató sobre los principales factores que pueden incidir en la calidad de la docencia universitaria, incluyendo criterios sobre políticas de educación postsecundaria.

El presente libro, siempre en el campo de estudio de la calidad de la docencia superior, entra en el campo concreto de la docencia de pregrado, centrandose su interés en los ciclos básicos, en métodos de evaluación y en la exposición de algunas experiencias innovativas, que pueden contribuir tanto al mejoramiento de la calidad de la docencia como al desarrollo de modelos adecuados para evaluar algunos de sus aspectos.

Su contenido está basado en los estudios preparados por CINDA dentro de las actividades específicas programadas con el Programa Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP) de OEA, y en los trabajos presentados al Seminario Técnico Internacional, sobre "Función Docente de Pregrado y Ciclos Básicos", que se llevó a cabo en febrero de 1991 en la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela. En este Seminario participaron 71 especialistas de 23 universidades de 13 países latinoamericanos, habiéndose aprobado 25 trabajos sobre el tema. En este libro sólo se ha podido incluir una parte de ellos y no su totalidad, como hubiera sido el deseo de los editores, debido a limitaciones en relación a la extensión del libro, seleccionando y editando sólo aquellos más pertinentes al tema de la publicación.

La dirección del Programa está a cargo de Iván Lavados Montes, Director de CINDA. La coordinación de sus actividades y de la preparación del libro estuvieron bajo la responsabilidad del Ing. Hernán Ayarza Elorza. La edición del libro estuvo a cargo del doctor Luis Eduardo González Fiegehen.

Los artículos que aparecen en este libro están basados en los trabajos preparados a título personal por sus autores y no comprometen necesariamente a las instituciones a que pertenecen, a CINDA ni a OEA.

CINDA agradece la colaboración de las instituciones vinculadas al Programa de Política y Gestión Universitaria, a los autores de los trabajos publicados. en los que deja constancia de su autoría, y al Programa de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos por el apoyo a la publicación de este libro.

En particular se reconoce el apoyo recibido de OEA por medio del Director del Departamento de Asuntos Educativos, Dr. Getulio P. Carvalho, y del Coordinador del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP), Dr. Víctor Valle.

CINDA

Julio de 1991.

INTRODUCCION

La Universidad en América Latina se ha visto enfrentada, en especial durante las últimas décadas, a una serie de cambios derivados en parte muy fundamental de la creciente demanda por educación superior. Esta demanda, provocada principalmente por la importancia de la educación como mecanismo de movilidad social, se ha visto acentuada por el crecimiento demográfico de la población juvenil, por el fenómeno de urbanización de los países de la región y por la incorporación masiva de la mujer al trabajo productivo y a la educación superior; Esta demandase ha intensificado por el hecho de que la educación postsecundaria no sólo sigue siendo un mecanismo de movilidad social sino que hoy resulta una condición imprescindible para comprender e incorporarse al desarrollo científico y tecnológico de los países. Además, los cambios económicos, sociales y culturales son más dinámicos en la actualidad.

A partir de 1970, el medio universitario regional fue tomando conciencia progresivamente de los avances de la educación, de la potencialidad de la tecnología educativa y de la necesidad de incorporar métodos alternativos para enfrentar, en forma más adecuada, la expansión del alumnado.

En este contexto se inician, en muchas universidades, programas de capacitación en pedagogía universitaria, creándose centros especializados o programas sistemáticos de perfeccionamiento docente.

Durante la década de los 80, junto con el aumento de la oferta, se acentuó la preocupación de los gobiernos y de las instituciones de educación superior, en particular las universidades, por evitar que el incremento drástico de la matrícula deteriorara la calidad de la docencia. Esto para satisfacer, en forma más adecuada, el desarrollo de recursos humanos de alto nivel y la formación de profesionales, acordes con las exigencias del desarrollo de los países, debiendo avanzar al ritmo de los cambios científicos y tecnológicos, en medio de las restricciones de recursos actuales;

Durante los últimos diez años CINDA ha trabajado sistemáticamente en el estudio de la función docente y de los factores que inciden en su calidad.

En una primera etapa, recogiendo la preocupación de muchos docentes y autoridades educacionales, organizó el Programa Regional sobre Pedagogía Universitaria en América Latina para conocer la situación, evaluación y proyecciones de los programas sobre capacitación docente o pedagógica de los profesores universitarios.

CINDA, por medio de su programa; que incluyó una encuesta regional de cobertura amplia, llegó a la conclusión en 1984 de que la mayoría de las universidades estaban conscientes de la importancia de la capacitación docente de sus profesores y que más del 80 por ciento de las universidades encuestadas poseían programas de capacitación pedagógica para dichos profesores

A partir de entonces se han realizado varios seminarios técnicos internacionales y se ha publicado una serie de libros en relación con la docencia universitaria, que han puesto énfasis, sucesivamente, en la pedagogía universitaria, en la conceptualización de la función docente y, por último, en la calidad de la docencia en la educación superior y su mejoramiento.

Desde un punto de vista conceptual se considera a la función docente como el conjunto de actividades destinadas a la reproducción cultural y a la transformación de las personas, la cual es debidamente acreditada por una institución de educación superior que merece fe pública. La docencia es la actividad central de la función y eje del proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, profesores y alumnos, cuyo núcleo es el proceso de enseñanza-aprendizaje,

La función docente no es sólo el simple mecanismo de comunicar conocimientos en clases expositivas, sino comprende un conjunto de acciones, en que las autoridades y académicos deben participar con dedicación y competencia. Entre éstas destacan: la definición de las concepciones curriculares, que guían a la institución; la determinación de los perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que deben realizar los estudiantes; todo lo referido al proceso de selección y evaluación de estudiantes y profesores; la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional; los criterios para definir y aceptar tesis de grados; la creación o cierre de carreras; la implementación de programas de educación continua y, desde luego, todo lo referido al proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Como se ve, el ámbito de la docencia trasciende con mucho el acto pedagógico en el aula, debiendo ser concebida como una función institucional orientada a la formación de personas capaces de sostener y transformar su entorno cultural.

De aquí que las estrategias que consideran para el mejoramiento de la calidad de la docencia sólo el perfeccionamiento pedagógico de los docentes, son insuficientes si no van acompañadas de una adecuada concepción integral del proceso, de un cambio de actitud de todos los sectores involucrados, de una definición de políticas institucionales y de una perspectiva amplia, que incluya lo cultural y lo social.

Esto y las distintas concepciones curriculares reflejadas en las políticas de la universidad conducen a diferentes orientaciones de la función docente, lo que obliga a evitar criterios absolutos al establecer pautas de evaluación de la calidad de la docencia, las que en definitiva deben ser fijadas por las mismas instituciones, basadas en sus propias definiciones. En todo caso, existen modelos para evaluar la calidad de la docencia y los factores comunes que inciden en ella, los cuales deben aplicarse en la perspectiva de la cultura y tradición institucional.

Se puede decir que la calidad de la docencia universitaria no existe como tal en forma absoluta, sino que es un concepto relativo, complejo y multifacético, como término de referencia de carácter comparativo. Algo puede ser de mayor o menor calidad, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con un patrón de referencia previamente establecido. Su mejoramiento, en consecuencia, depende de dichos patrones de referencia o de las perspectivas valóricas usadas en el análisis.

Por tanto, toda estrategia para mejorar la calidad de la docencia depende de la adecuada integración de los componentes que forman la acción educativa, debiendo considerar las orientaciones, las políticas, los procesos y los resultados previstos.

En general, se dispone de un número importante de modelos para establecer los elementos que pueden incidir en la calidad de la docencia en términos institucionales. En el último libro publicado por CINDA sobre el tema se propone un esquema que considera seis dimensiones o parámetros para operacionalizar la evaluación de la calidad de la docencia. Ellos son: la relevancia; la efectividad; la disponibilidad de recursos adecuados; la eficiencia; la eficacia; y los procesos. Se hará una breve relación de la calidad de la docencia universitaria respecto a cada uno de ellos.

- i) La "relevancia" se refiere a la coherencia con los grandes fines de la función docente, estableciendo, como criterio de referencia, el "*para qué*" se educa. Se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas y de los perfiles profesionales para los egresados. Está dada en función de los intereses de los participantes del proceso: alumnos y profesores, la institución y la sociedad. La relevancia, entre otros aspectos, considera la "pertinencia", que es el grado de correspondencia de los fines con los requerimientos externos; el "impacto", que está dado por el grado de influencia que se ejerce en el contexto interno; y la "adecuación", dada por la capacidad de responder o adecuarse a situaciones coyunturales o a objetivos no explícitos o emergentes.
- ii) La "efectividad" se refiere a los logros y productos, es decir a la congruencia de los propósitos y objetivos con los resultados, sin cuestionar si aquéllos eran adecuados o no al contexto o medio en que se realizó la acción. Responde a "*qué se logró*" por medio de la educación y se cuantifica por la medida en que se alcanzaron las metas y objetivos planteados por los estudiantes, la institución y la sociedad. Ello puede estar referido al aprendizaje, al crecimiento institucional o al cumplimiento de ciertos compromisos preestablecidos con el Estado o la sociedad.
- iii) La "disponibilidad de los recursos adecuados" tiene que ver "*con qué*" elementos se cuenta para lograr los fines de la docencia: el aprendizaje y la formación. Ellos se refieren a la disponibilidad de "recursos humanos" para satisfacer los estándares prefijados, tales como las características de los estudiantes que ingresan; criterios de selección y retención; idoneidad de los profesores; su disponibilidad, en cuanto a número y tiempo dedicado a los alumnos, y la disponibilidad de personal administrativo. Se refieren también a la disponibilidad de "recursos de apoyo a la docencia" tales como infraestructura, equipamiento de aulas, talleres, laboratorios, biblioteca y computación, así como los medios y materiales didácticos de apoyo. Por último debe considerarse la disponibilidad de los "recursos de información". Es decir si, en función de los aprendizajes definidos como relevantes, se cuenta con los saberes requeridos y se conocen y manejan adecuadamente sus lógicas e interrelaciones.
- iv) La "eficiencia" corresponde al análisis de "*cómo*" se usan los medios en función del perfeccionamiento del producto o resultado del proceso: en este caso el egresado de una institución. En primer lugar se puede considerar una "eficiencia pedagógica", medible por el "rendimiento académico" en términos de tasas de deserción, tasas de aprobación y repitencia. La eficiencia pedagógica se refleja también en el tiempo real ocupado por los alumnos para completar sus estudios y en relación al tiempo planificado y estipulado por los planes de estudio.

Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe, CINDA; 1990.

En segundo lugar está la "eficiencia administrativa", que se puede medir por medio de indicadores tales como: costo por alumno; infraestructura, equipamiento y materiales por alumno; y número de estudiantes por docente, todo en relación al nivel de los logros esperados..

- v) La "eficacia" es la dimensión que permite establecer las relaciones de "congruencia entre los medios y los fines". Es decir, si para lograr los resultados obtenidos *fue apropiada la selección, distribución y organización de los recursos* usados. Esta dimensión puede medirse por medio de indicadores de costo-beneficio y costo-efectividad.
- vi) La dimensión "procesos", por último, da cuenta *u de qué manera* se lograron los resultados, o sea, cómo se manejó el conjunto de factores coadyuvantes, impeditivos y retardantes para obtener los fines. El análisis se refiere aquí a: lo administrativo-organizacional; a lo administrativo-docente (horarios, administración curricular, etc.); y a lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relaciones entre profesores y estudiantes, ya las relaciones con el sector productivo y con la comunidad, entre otros).

En conclusión, después de la revisión de los factores mencionados y de los conceptos básicos establecidos anteriormente, en relación con el carácter complejo de la calidad de la docencia, ligado a concepciones axiológicas, se desprende que toda estrategia para mejorar esta calidad depende de la adecuada integración de los componentes que conforman la acción educativa, considerándose las políticas, procesos y resultados previstos. Este es el contexto en el que se inserta el presente libro.

El propósito de este nuevo libro de la Colección Gestión Universitaria es entregar a la comunidad académica regional los resultados de los estudios y seminarios llevados a cabo con las universidades participantes en relación con la docencia de pregrado y ciclos básicos como una manera de contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

En función de este propósito se tuvieron en vista tres objetivos específicos, que orientan los trabajos que lo integran: Ellos son: .

- Conocer y analizar experiencias actuales sobre formación general y ciclos básicos en la educación universitaria, junto con el planteamiento de propuestas para su implementación.
- Proponer modelos de evaluación de la función docente de pregrado.
- Presentar experiencias innovativas orientadas al mejoramiento de la docencia y de su calidad.

El contenido del libro se ha organizado en cuatro capítulos, cada uno de los cuales está orientado, respectivamente, por estos objetivos.

El capítulo primero se centra en aspectos conceptuales y experiencias en relación con estudios generales y ciclos básicos; el segundo analiza elementos para la evaluación de la formación de docentes de pregrado y el tercero recoge experiencias innovativas interesantes de difundir en el medio académico. Termina el libro con un último capítulo dedicado a Consideraciones y Recomendaciones sobre el tema basadas en las presentaciones y debates llevados a cabo durante el desarrollo del estudio y particularmente durante el Seminario a que se hizo referencia en la presentación.

En el desarrollo de estos trabajos, y en particular de las reuniones técnicas y seminarios, se consideró un cuarto objetivo específico, que es el fortalecimiento de los vínculos institucionales entre las instituciones asociadas a estas tareas, el cual ha sido una de las motivaciones principales de nuestro quehacer y cuya consecución está implícita en los resultados obtenidos gracias a la cooperación de todos.

CAPITULO 1

FORMACION GENERAL
Y CICLOS BASICOS.

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

La educación universitaria latinoamericana fue perdiendo poco a poco su carácter cultural multifacético y amplio, ante la necesidad de atender las demandas que le planteaban las profesiones ,en relación con formación y especialización. Es así que particularmente a nivel de pregrado se fue rigidizando, tomándose más profesionalista y funcional a dichas demandas .

Por otra parte, a partir de la década de los sesenta la región empieza a experimentar un acelerado proceso de crecimiento, y una fuerte expansión de la demanda por educación superior, que originó en muchos casos la masificación de las universidades estatales más tradicionales, lo que implicó un deterioro en la formación de los educandos.

Esta situación hizo más patentes las diferencias de la educación secundaria al tener que enfrentar las demandas cada vez mayores de una sociedad que se moderniza y que exige mayores oportunidades de movilidad social.

Conjuntamente con este proceso de desarrollo social se produce un movimiento científico-tecnológico, autoacelerado e interdisciplinario, derivado de los avances en este campo y del crecimiento económico, que implicó mayores exigencias de competencia laboral y de permanente renovación de los saberes.

Estas, entre otras razones, dieron origen a un cuestionamiento de los currícula de la educación superior en los países , debido a su carácter excesivamente sesgado a lo profesional. Esta fue una de las críticas más acerbas que hicieron los movimientos de reforma de los años sesenta a la docencia universitaria.

Una de las primeras reacciones para remediar esta situación fue la introducción de los programas de estudios generales, cuyo principal objetivo fue compensar la insuficiente formación humanística que consideraban los programas profesionales, en especial los correspondientes a las carreras del área científico -tecnológica. Los estudios generales se orientaron de manera que el estudiante pudiera acceder a una formación más integral, abierta a un espectro de saberes más amplio, con mayores y más amplias posibilidades de desarrollo personal y laboral.

Una de las características fundamentales de *los estudios generales* es que ellos no corresponden ni son una etapa de un plan de estudios, sino que conforman un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y habilidades que constituyen una base cultural sólida, sobre la cual los estudiantes pueden construir su especialización profesional, recibiendo así una formación más integral.

Los ciclos básicos, en cambio, se desarrollan como una manera de ofrecer un programa en áreas disciplinarias amplias, que pueden constituir la primera etapa básica del plan de estudios de varias carreras afines. De aquí que ellos son parte integrante de un currículum profesional, no pudiendo ser tomados sino al principio de él y como requisito para incorporarse a una de las carreras correspondientes. Los ciclos básicos entonces dan una mayor flexibilidad de elección al estudiante.

Los ciclos básicos se insertan en la concepción, cada vez más dominante, de la educación permanente. En realidad, cada vez parece más claro que la educación en general y particularmente la educación superior tienden a un modelo "ciclado". El creciente pragmatismo y la mayor preferencia que los estudiantes muestran por carreras cortas que les permitan un rápido acceso al mercado laboral, y el fuerte desarrollo de los programas de educación continua son prueba de ello,

La universidad latinoamericana y del Caribe está reaccionando, oportunamente, frente a estas nuevas demandas sociales. Es así como en todos los países hay iniciativas y experiencias valiosas en cuanto a la implantación de los ciclos básicos, como una nueva modalidad que permite flexibilizar la docencia de pregrado, dándole mayor eficiencia y efectividad.

Esto puede apreciarse claramente del conjunto de trabajos presentados al Seminario de Caracas, que muestran las principales iniciativas e ideas que se están debatiendo en las universidades de los países. Este capítulo entrega los más representativos y pertinentes al tema.

El primero de ellos corresponde al presentado por José Agustín de Miguel, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, en que el autor hace una revisión muy completa de la evolución curricular habida en la universidad en la región, que ha devenido en la creación de los ciclos básicos, cuyas características más esenciales analiza.'

El segundo trabajo, presentado por Víctor Guédez, del CEPET y de la Universidad. Simón Bolívar de Venezuela, desarrolla un muy completo análisis de las características de los estudios generales y de los ciclos básicos, estableciendo una clara diferenciación entre ellos proponiendo considerar algunos componentes fundamentales del currículo y del perfil profesional en .relación con la estructuración de los ciclos básicos.

Enseguida, los trabajos tercero y cuarto, de Alfredo Errandonea, de la Universidad de la República del Uruguay, y de Luis López Grillo, de la Universidad Central de Venezuela, centran su interés en las respectivas experiencias de la incorporación de los ciclos básicos en dos campos profesionales diferentes, como son las ciencias sociales en el primero y la medicina en el segundo.

Los dos trabajos siguientes dan cuenta 'de .experiencias en relación con estudios generales. Iraset Páez presenta lo que se ha realizado en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela; y luego Rose Mary Díaz, Freddy Cegarra y Socorro Peraza exponen lo hecho en la Universidad Nacional Abierta, del mismo país, proponiendo un modelo de evaluación.

El capítulo concluye con tres trabajos: los dos primeros muestran experiencias de evaluación. En primer lugar, Sonia Larraín de la Universidad Católica de Chile presenta un completo proceso de evaluación de los ciclos básicos llevado a cabo en forma sistemática en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En segundo lugar Stella Segenreich, Candido Gomes y María Aparecida Neves, exponen la evaluación efectuada parla Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro respecto del primer ciclo.

Cierra el capítulo el trabajo presentado por Sonia Alvarez, Mónica Moons y Ana de Anquín, que presenta varias estrategias de interés utilizadas en la Universidad Nacional de Salta, Argentina, con el fin de mejorar el rendimiento en los primeros años de estudios universitarios.

**FUNCION Y CARACTERISTICAS
DEL CICLO BASICO
EN LA. UNIVERSIDAD
DE AMIERICA LATINA**

JOSÉ AGUSTIN DE MIGUEL LÓPEZ*

*
• Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana.

INTRODUCCION

El análisis del tema del currículo universitario es necesario en estos momentos en la Universidad de América Latina, pero es una problemática álgida por envolver un reto de innovación y descubrimiento en pos de un nuevo currículo.

Es impresionante la acumulación de logros conseguidos por la universidad de la Región "en la segunda' mitad del presente siglo. Sin embargo, ese desarrollo se puede desperdiciar si la universidad no reacciona en lo que resta del siglo ante los resultados del decenio pasado llamado la "década perdida".

Los cambios curriculares pueden ser un camino promisorio para la llegada a una meta feliz si son diseñados desde la perspectiva histórica de la universidad latinoamericana en la época reciente para superar las deficiencias y también desde los innumerables retos de desarrollo científico que le presenta el futuro inmediato.

En el presente trabajo se abordan la descripción del desarrollo de "la universidad latinoamericana, el crecimiento de la población estudiantil y la oferta curricular del pasado reciente. Posteriormente, se analiza el proceso de modernización, haciendo énfasis en los procesos de Reforma y de Privatización.

A partir de esos supuestos, se resaltan las características del currículo en ese panorama. Por último se trazan líneas maestras para la discusión de lo que podría ser el ciclo básico en un nuevo currículo.

1. ANTECEDENTES

Para el año 1950 había en América Latina unas 75 universidades, la mayoría públicas, y con poblaciones estudiantiles reducidas. De acuerdo a la tasa bruta de escolarización universitaria, para el 1950 solamente dos países de veinte alcanzaban una tasa superior al 5 por ciento. Trece países no habían llegado al 2 por ciento. Sin embargo, veinte años después, en 1970, solamente siete países no superaban la tasa de 5 por ciento. En 1980 todos los países, excepto Honduras, Guatemala y Haití, habían conseguido tasas superiores 10 por ciento. En 1985 Paraguy descendió al grupo de los países con una tasa inferior

al 10 por ciento, pero tres superaban 30 por ciento y la mayoría habían sobrepasado la tasa de 1980 según el Cuadro 1.

CUADRO 1
AMERICA LATINA. DISTRIBUCIÓN DE PAÍSES SEGÚN ESCALAS
DE TASAS BRUTAS DE ES COL ARIZ ACIÓN UNIVERSITARIA,
1950, 1970, 1980, 1985

1950		1970		1980		1985	
TBEU escala menos de 2%	^	TBEU escala menos de 5%		TBEU escala menos de 5 al 3%		TBEU escala menos de 5 a 13	
Chile	U	Colombia	4,7	Bolivia	12,8	Colombia	13,0
Venezuela	1,7	Paraguay	4,3	México	11,8	Brasil	11,3
México	1,5	Cuba	3,7	El Salvador	11,6	Nicaragua	9,8
Ecuador	1,5	Guatemala	3,4	Chile	11,4	Paraguay	9,7
Paraguay	1,4	El Salvador	3,3	Colombia	10,6	Honduras	9,6
R. Dominicana	1,1	Honduras	2,3	Paraguay	10,1	Guatemala	8,4
Brasil	1,0	Haití	0,7	Honduras	8,3	Haití	1,1
Colombia	1,0			Guatemala	5,7		
Guatemala	0,8						
El Salvador	0,6						
Honduras	0,6						
Nicaragua	0,6						
Haití	0,3						
TBEU escala 2 a 4%		TBEU escala 5 a 10%		TBEU escala 13 a 20		TBEU escala 13 a 20	
Peni	2,4	Uruguay	10,0	Costa Rica	20,0	R. Dominicana	19,3
Panamá	2,2	Bolivia	10,0	Peni	17,9	Bolivia	19,0
Bolivia	2,0	Chile	9,4	Brasil	16,8	Chile	15,9
Costa Rica	2,0	Ecuador	7,9	Uruguay	15,5	México	15,7
		Panamá	7,2	Re Dominicana	15,0	El Salvador	13,8
		R. Dominicana	6,5	Nicaragua	13,8		
		México	6,1				
		Nicaragua	5,7				
		Brasil	5,3				
TBEU escala 4 a 6%		TBEU escala más de 10%		TBEU escala más de 20		TBEU escala más de 20	
Uruguay	6,0	Argentina	14,2	Cuba	27,6	Argentina	36,4
Argentina	5,2	Venezuela	11,6	Ecuador	26,7	Uruguay	35,8
Cuba	4,2	Perú	11,1	Panamá	23,4	Ecuador	33,1
		Costa Rica	10,6	Venezuela	23,4	Venezuela	26,4
				Argentina	21,2	Panamá	25,9
						Perú	23,8
						Costa Rica	23,0
						Cuba	21,4

Fuente: Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Anuario estadístico 1988.

El crecimiento de la matrícula universitaria en América Latina se produce por dos vías principalmente. Por un lado, las instituciones existentes hacia 1950 amplían su matrícula. Por otro, se inicia un proceso de creación de nuevas universidades en casi todos los países de la Región.

Los factores envueltos en la masificación están ampliamente documentados. Todos se orientan a explicar los determinantes del cambio en el acceso a la Educación Superior que anteriormente a 1950 estaba reservado a una elite, y a partir de esa fecha se abrió a las diversas capas sociales. "En grandes líneas, la expansión de la matrícula de la educación superior está indisolublemente vinculada a la expansión de la 'matrícula media, y en particular a la secundaria, no sólo por la obvia razón de que ésta es formalmente la preparación para la superior, sino porque la tendencia parece apuntar a que la educación media de ciclo completo tenga cada vez menor carácter terminal y mayor carácter preparatorio para la superior" (1).

Al mismo tiempo que se genera la expansión de la población universitaria, se desarrolla un proceso de modernización que toma el nombre de Reforma, como instancia que pretende introducir los cambios considerados como necesarios para poner a la universidad en la dimensión conveniente para ejercer los roles que la sociedad esperaba de ella (2).

Las universidades existentes no fueron las únicas que se incorporaron al proceso de modernización. Las nuevas instituciones de Educación Superior que van surgiendo desde esa primera década lo van haciendo con ese mismo espíritu. Estas instituciones nuevas formarán más tarde un segmento sumamente importante por su volumen y por las características que toman dentro de los diferentes sistemas universitarios nacionales.

Para 1950 la matrícula privada de América Latina no tenía un volumen importante dentro del total de la Región. En 1960 solamente Brasil con 44 por ciento, Chile con 37 por ciento y Colombia con el 41 por ciento eran los países que presentaban una población universitaria privada considerable en referencia al total de su matrícula de Educación Superior. Honduras con 10 por ciento y México con 14 por ciento seguían con un volumen significativo. El resto no llegaba a un 1 por ciento y en algunos no existía educación superior privada.

Esa situación fue cambiando rápidamente hasta llegar a un 34,4 por ciento en 1985. Para ese año, tres países contaban con una matrícula privada superior al 50 por ciento de la población universitaria total de acuerdo a los datos del Cuadro 2.

El proceso de crecimiento el número de instituciones privadas comenzó por la creación de universidades católicas. Posteriormente, fueron fundadas otras dependientes de organizaciones no religiosas.

Los criterios para la identificación y diferenciación de universidades privadas de América Latina han sido ampliamente expuestos por Levy así como la historia del proceso (3). Levy creó una categorización clasificatoria que divide en tres "olas" todo el proceso: "católicas", "laicas de elite" y de "absorción de demanda". Los factores, que intervinieron en la fundación de las instituciones que componen cada una de las "olas", obedecen a circunstancias especiales de las sociedades, y en particular, a la situación de la educación superior en los diferentes países. Pero las universidades privadas, de algún modo, son una reacción al sector público de educación superior.

La necesidad de instituciones privadas se justifica por la masificación de la educación pública y por su carácter identificado como político "de izquierda". La Iglesia y otros sectores sociales consideraron que era imposible una formación, adecuada a su ideario social y de calidad, en instituciones con esas características. Esa reacción tenía varios tonos de intensidad, y los objetivos perseguidos eran mixtos dentro de la amplia denominación de elite religiosa o de calidad. La preparación de egresados con características de eficiencia profesional calificada escondía la formación de recursos humanos con un credo político

CUADRO 2
EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
AMERICA LATINA. TOTAL Y PRIVADA. 1960-1985

Países	1960			1970			1980-85		
	Total	Privada	%	Total	Privada	%	Total	Privada	%
Argentina	173.935	3.848	2	274.634	47.763	17	580.626	139.350	24
Bolivia	12.756	110	1	25.595	757	3	35.364	1.061	3
Brasil	96.732	42.554	44	430.473	236.760	55	1.407.665	857.166	60,9
Chile	24.703	9.207	37	76.979	26.299	34	186.318	60.121	32,3
Colombia	23.013	9.374	41	85.560	38.942	46	356.000	215.037	60,4
Costa Rica	4.703	0	0	15.729	0	0	58.393	8.360	14,3
R. Dominicana	4.241	0	0	15.377	3.531	23	151.898	84.776	55,8
Ecuador	8.331	653	8	31.824	6.683	21	251.660	39.174	15,6
El Salvador	2.360	0	0	5.230	1.343	26	57.374	19.986	34,8
Guatemala	5.578	0	0	15.284	2.752	18	50.890	11.459	23
Honduras	1.674	164	10	4.744	285	6	33.188	4.718	14,2
México	78.599	10.689	14	188.011	27.276	15	1.451.330	165.152	11,4
Nicaragua	3.182	0	0	9.385	3.693	39	34.770	5.518	15,9
Panamá	4.030	0	0	8.159	606	7	44.812	5.097	11,4

Fuente: Carmen García-Guadilla, "Expansión y diferenciación del sector privado de la educación superior en América Latina".

Educación Superior. Caracas N° 26 julio-diciembre 1988.

neuro) pero, a la larga, consecuente con los objetivos de los grupos poderosos de la economía.

Lo anterior es parcialmente aplicable al último grupo de universidades privadas, las de "absorción de la demanda".

La educación superior, por el proceso de masificación y por la imagen de que la educación era la mejor vía para el ascenso social, se convirtió en un bien de mercado. Las universidades de elite reaccionaron poniendo condiciones rigurosas de ingreso para lograr sus características y así identificarse como de calidad. Además, su financiamiento descansaba en el costo considerable de sus matrículas y por esta vía eran restrictivas para amplios sectores. Estos dos factores segmentaban el mercado universitario, dejando a un parte significativa de la población, que terminaba la secundaria, sin posibilidad de ingresar en las universidades "laicas de elite" y de la Iglesia que en cierta proporción se fueron identificando a las "laicas de elite".

Muchos de los estudiantes que no podían ingresar en las universidades "laicas de elite" provenían a su vez de instituciones de educación media, donde había ocurrido un fenómeno parecido de diferenciación institucional. Para esta población, atrapada por la necesidad de la titulación, pero sin el capital económico y cultural exigido por las instituciones de elite, surgen las universidades de "absorción de la demanda" ..

OFERTAS DE FORMACIÓN

Hacia 1950 la universidad latinoamericana no había evolucionado prácticamente sobre la oferta que desde varios decenios venía ofreciendo, donde las Ciencias Médicas y el Derecho tenían la primacía sobre otras carreras. La situación fue cambiando en la medida en que la universidad latinoamericana alcanzaba sus características propias. (Cuadro 3).

CUADRO 3
 AMERICA LATINA: ÁREAS DE ESTUDIO SEGÚN VOLUMEN DE MATRICULA
 ALREDEDOR DE 1950 y 1975

Países	Circa 1950		Circa 1975	
	Primera posición	Segunda posición	Primera posición	Segunda posición
Argentina	Ciencias	Derecho	Ciencias	Ciencias
Bolivia	Médicas —	—	Sociales Educación	Médicas Ciencias Sociales
Brasil	Derecho	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales	Humanidade
Chile	Educación	Médicas	Educación	Ingeniería
Colombia	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Sociales	Educación
Costa Rica (1961)	Humanidades	Ciencias Sociales	Humanidades y Pedagogía	Educación
Cuba (1961)	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas	Ingeniería	Educación
Ecuador (1960)	Ciencias Médicas	Ingeniería	Humanidades	Ciencias Sociales
Guatemala	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
El Salvador	Ciencias Médicas	Derecho y Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Honduras	Ciencias Médicas	Ingeniería	Ciencias Sociales	Ingeniería
México (1961)	Ciencias Sociales	Ingeniería	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Nicaragua (1962)	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias Sociales
Panamá	Derecho	Humanidades y Educación	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Paraguay	Ciencias Médicas	Derecho	Derecho	Ciencias Sociales
Perú	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ingeniería
R. Dominicana	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales
Uruguay	Derecho	Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	Derecho
Venezuela	Ciencias Médicas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Ingeniería

Fuente: Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.

En 1975, las Ciencias Sociales pasaron a ocupar el primer lugar de las carreras con mayor número de estudiantes. El Derecho, para esta última fecha, apenas aparece en un país con la mayor matrícula. No deja de llamar la atención que las Ciencias Naturales en 1950 tienen la mayor matrícula en tres países y en otro la segunda posición, y en 1975 ya no tienen ese rango en ninguno de los países. También muestran crecimiento la Educación y la Ingeniería, pero sobresale la baja demanda de esta carrera en ambos momentos. (Cuadro 4).

El crecimiento de las Ciencias Sociales: Administración, Economía y Sociología, se produjo principalmente en las privadas alcanzando el 34,6 por ciento. En las públicas las Ciencias Exactas y Naturales se convirtieron en las más numerosas con un 26,8 por ciento según la información del Cuadro 5. Las causas del crecimiento de las Ciencias Sociales se concentran en los retos que la modernización económica planteaba que se había convertido en la meta de las sociedades de la Región (4).

CUADRO 4
FRECUENCIA DE LAS CARRERAS POR LAS DOS PRIMERAS
POSICIONES EN LOS PAISES SEÑALADOS EN EL CUADRO. 1950 y 1975

Carreras	1950		1975	
	Primera	Segunda	Primera	Segunda
Ciencias Médicas	10	4	2	5
Ciencias Naturales	3	1	0	0
Derecho	2	6	1	1
Ciencias Sociales	2	4	10	5
Educación	1	1	3	3
Humanidades	1	1	3	1
Ingeniería	0	3	1	4

Fuente: Informaciones del Cuadro 3,

CUADRO 5
NUMERO DE CARRERAS PROFESIONALES EN LAS UNIVERSIDADES
DE AMERICA LATINA. 1971

Campo	Privado	%	Público	%	Privado/Total
Economía, Administración, y Sociología	344	34,6	500	24,3	40,8
Educación y Ciencias Humanas	304,	30,6	488	23,8	38,4
Artes y Arquitectura	60	6,0	144	7,0	29,4,
Ciencias Exactas y Naturales	191	19,2	551	26,8	25,7
Ciencias de la Salud	76	7,6	334	16,3	18,5
Otras	19	1,9	37	1,8	33,9
Total (N =3.048)	994	99,9	2.054	100,0	32,6

Fuente: Daniel C. Levy, Higher Education and the State in Latin America. The University of Chicago Press. Chicago 1986, pág. 261.

2. ORIENTACION CURRICULAR DESARROLLISTA

Durante el siglo XIX las economías latinoamericanas se vieron obligadas a seguir un patrón muy concreto por el impulso de la revolución industrial en los países europeos. El rol de esas economías se concentró en la exportación de minerales, alimentos, fertilizantes, etc. La universidad siguió con sus características tradicionales de formar la elite dirigente, conformada por la oligarquía terrateniente y exportadora agrominera, y también, por los agentes de la burocracia estatal. Es necesario hacer notar la irrelevancia que para ese modelo económico tenían la investigación y la creación de tecnología.

En la sociedad latinoamericana se fue abriendo paso una racionalidad capitalista que obedecía a las normas de la universalidad de los mercados, pero se mantuvo una mentalidad precapitalista en cuanto a los modos de producción.

A partir de los años 30 se inicia un cambio en el comportamiento de la economía. Es el momento del "desarrollismo"; basado en la política industrial de la sustitución de importaciones, que tenía como fin último incorporar la sociedad a los estándares de vida de los países avanzados tratando de seguir el mismo camino de crecimiento que habían recorrido esos países. Al terminar la Segunda Guerra Mundial prácticamente todos los países habían entrado en ese modelo.

Como la planificación estaba sesgada hacia el desarrollo económico, esta orientación penetró en la educación superior bajo el eje de la Universidad-Desarrollo. La universidad debía alcanzar dos metas bajo este esquema desarrollista: la de cooperar a la producción económica y la de ser vía de movilidad social. Ambos objetivos fueron concentrados en la formación de recursos humanos como la función concreta de la universidad.

El hecho de que la educación superior, de corte economicista, haya puesto énfasis en la formación de recursos humanos y no tanto en la generación de conocimientos y en su vinculación con la sociedad, se puede atribuir al fenómeno de la presión de las demandas por educación superior, que al ser tan fuerte llevó a los dirigentes universitarios y al mismo Estado a perder de vista el carácter específico de la universidad como institución destinada a la generación y distribución de conocimientos y no sólo a la formación de recursos humanos. Así quedó el espacio universitario para que esos factores convirtieran a las universidades en meras distribuidoras de bienes sociales, y uno de ellos, el de la educación superior, como proveedora de credenciales académicas para entrar en el mercado de trabajo.

El cambio de la oferta curricular y su diseño interno fueron los caminos que tomaron las universidades para su adecuación ante las demandas operadas sobre ellas. Mientras que algunas introdujeron carreras nuevas, otras reformaron las existentes.

Las primeras, ordinariamente de elite, y para un público proveniente del sector moderno de la economía, se vieron obligadas a diseñar el currículo, no en base a modificaciones de la tradición, sino a modelos externos. Con más contacto con el ejercicio de las profesiones, durante ese período, de continua mutación, trataron de ajustarse a los estilos de la práctica profesional en emergencia en las organizaciones recién instaladas o renovadas con influencia del exterior. Esta exigencia las llevó a identificar conocimientos más actualizados, que serían integrados en el currículo.

Las segundas, que permanecieron con las carreras tradicionales, las reformaron basando los currículos en la oferta de los mismos conocimientos tradicionales. Las modificaciones introducidas consistieron en añadir nuevas asignaturas, ordinariamente en forma de introducciones, sin una visión modernizadora a base de sustituir y suprimir conocimientos caducos en las profesiones.

Los currículos no guardaron relación con los cambios ocurridos en la práctica profesional al no ser recogidos en ellos. A través de este tipo de currículo, las universidades

no pudieron contar con una apreciación clara del valor, obsolescencia y jerarquización del conocimiento

La Reforma en las universidades públicas tenía como proyecto pasar de un modelo tradicional a otro moderno, pero sucumbió ante la presión avasalladora de las solicitudes de educación superior. Las instituciones desalentadas por las condiciones académicas de los estudiantes, más interesados en la consecución de un título que en una formación actualizada, y atrapadas por la perspectiva de los cambios sociopolíticos, perdieron contacto con el progreso de la ciencia. Además, para atender la población numerosa de estudiantes, las universidades se vieron obligadas a contratar recién egresados como docentes, que en su actividad en el aula repetían los mismos textos en que ellos se formaron, La Reforma quedó mediaticada en muchas instituciones por estas vías.

Las universidades privadas, a lo largo de la privatización polarizaron, por su posición frente al conocimiento envuelto en los currículos. Y no sólo por dimensión de su población estudiantil, en dos bloques: de masas y de elite.

La universidad privada elitista, más progresista en cuanto al conocimiento científico, que no tuviera implicaciones sociales, y sí eficiencia, se alió con los grupos de poder que tradicionalmente habían buscado en la universidad la formación de los cuadros de dirección necesarios. Así, formaron un círculo de un número reducido de instituciones, con instalaciones adecuadas y completas, con los recursos humanos cuantitativa y cualitativamente necesarios, con un estudiantado más apto para responder a un nivel académico más depurado. Estas instituciones disponiendo de más recursos económicos, provenientes del cobro de matrículas más altas, pudieron contar con un profesorado con estudios a nivel de postgrado en el exterior y, por lo mismo, más renovados en cuanto a los conocimientos adecuados para una formación de mayor calidad y para el diseño y aplicación de currículos de mayor calidad.

Las instituciones de masas, unas con una población en crecimiento progresivo y otras con población más reducida, se masificaron por el bajo nivel académico exigido a un estudiantado imbuido principalmente por un afán credencialista. Sin destinar capital de trabajo suficiente a la academia, se preocuparon por contar con espacios físicos para la docencia y no tanto para bibliotecas y laboratorios. La precariedad de recursos físicos y humanos, las expectativas del estudiantado y las propias de las instituciones, de tipo económico, produjeron una masificación en los conocimientos brindados como formación profesional en sus currículos más tradicionales.

Dentro de la visión de la universidad de la Reforma, la investigación es otra de las funciones de la universidad en la sociedad. En la universidad tradicional no se hacía investigación, por lo menos entendida en el sentido "duro" actual.

La mayoría de las universidades privadas se dedicaron a responder principalmente a la demanda de formación universitaria a nivel de pregrado. Las otras actividades universitarias, como la investigación y la extensión, no entraron dentro de sus objetivos, entre otras razones por las de tipo económico, por donde se explica que las universidades privadas de conocimiento masificado no realizaran investigación. Las de elite no la podían realizar en una proporción cuantitativa y cualitativa suficiente. Por un lado, por la carencia de investigadores, ya que privilegiaron la docencia en las obligaciones de los académicos, y dejaron los espacios académicos necesarios para la investigación. Además, si el presupuesto de las universidades privadas se basaba en la matrícula de los estudiantes, ésta no era suficiente para financiar la docencia y la investigación.

Algunas de las universidades de elite, al descubrir que un académico no podía realizar con éxito esas dos actividades universitarias al mismo tiempo, pero influenciadas por las imágenes de calidad del exterior, comenzaron a dedicar, únicamente algunos de sus profesores a la investigación. Se siguieron dos consecuencias de esta medida. Una fue la de

que el investigador adquirió más prestigio social que el docente en el interior de la academia. Los investigadores consiguieron mejores condiciones y adujeron la inclinación de los réditos de su trabajo en beneficio únicamente de las instituciones y demandaron mejores condiciones económicas.

Por esas razones, al ser los investigadores un grupo reducido de académicos dentro de la institución, no se desarrolló una conciencia de investigación institucional. Los proyectos, en lugar de ser elementos de una estrategia institucional, fueron proyectos personales del investigador, cuyas pretensiones eran la comunicación con otros investigadores del país, incluso de fuera de la universidad, y sobre todo de instituciones del exterior mediante la publicación de *sus* trabajos en revistas de circulación internacional. Por esta vía, la investigación quedó desligada del currículo. La relación investigación-currículo ha sido más un espejismo a perseguir que una realidad definida y equipada con los requisitos necesarios. La ausencia de programas de postgrado a nivel de doctorado en las propias universidades limitó la formación de investigadores, que tomaran esa actividad como profesional y la desarrollaran en proyectos y en espacios académicos hasta hacer de la investigación un elemento básico de la función de la universidad presente en todos los ámbitos de su quehacer institucional.

LA CRISIS Y LA UNIVERSIDAD

La situación actual, sobre todo a partir de 1982, por la que atraviesan los países del Tercer Mundo ha sido llamada Crisis. La descripción y los factores que envuelve son diversos y de índole compleja, ya que comprende "hechos graves que afectan a los individuos, a la sociedad civil y a las estructuras sociales y políticas históricamente establecidas" (5). Sin embargo, la determinación de los factores involucrados, así como el peso de cada uno, no están claramente definidos. Textos de las entidades, que han estado más comprometidas con esa tarea, como los de la CEPAL, no son aceptados por otras. Un ejemplo sería el de UNITAR que afirma: "Tomemos como punto de partida el Informe de la CEPAL sobre "Crisis y Desarrollo: Presente y Futuro de América Latina y el Caribe". Allí, la dimensión cultural de nuestros problemas –por igual de la crisis como del desarrollo- y de nuestro tiempo -presente y futuro- apenas aparece incorporada. No se mencionan aquellas cuestiones más profundas y vitales de la cultura -seguramente por considerarse que caen fuera del dominio racional y técnico sobre nuestra realidad-, ni aquellas otras, más directamente sociológicas, económicas y políticas, que hacen a la organización de la cultura, seguramente porque se considera que aquéllas revisten una importancia sólo secundaria en la formulación de diagnósticos y en la proposición de soluciones" (6).

En América Latina la crisis ha supuesto el fracaso de los Modelos de Desarrollo, que a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial fueron aplicados en la Región. Los modelos "desarrollistas", que tuvieron más aceptación, con énfasis en el desarrollo económico, no fueron capaces de sacar a los diferentes países del atraso, y sobre todo no han logrado llevar una elevación del nivel de la calidad de vida a los sectores más amplios de las diferentes sociedades por la multiplicidad de los factores intervinientes. Pues al fin de cuentas, "no se trata de una crisis clara. No es sólo económica, ni es sólo social, cultural o política. De alguna manera es una convergencia de todas ellas, pero que, en su agregación, resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes" (7).

La relación de la Universidad con la Crisis ha sido calificada desde ángulos que entrañan posiciones diferentes. Mientras que para algunos la Crisis "ha sido impuesta a la universidad latinoamericana como un proceso exógeno, como un dato que corresponde a una situación general en la que los agentes financieros internacionales, en ejercicio de su

hegemonía sobre políticas nacionales" se han empeñado en atribuir un carácter residual a determinados objetivos que al Estado corresponden en el terreno de la producción y en el de la atención a las demandas sociales básicas" (8).

Algunos perciben la relación en otros términos e implican la universidad en alguna cuota de responsabilidad ante la Crisis. "De entrada, hay que evitar un falso planteamiento del problema, condicionado por una imagen espontánea, irreflexiva, que representa la crisis del desarrollo y la universidad como dos realidades externas y ajenas la una respecto de la otra, como dos procesos sociales heterogéneos e inconexos. Por un lado, la crisis como un proceso de degradación del desarrollo .que se originó y configuró fuera de la Universidad, cuyo lugar de origen se piensa que se encuentra en el gobierno del Estado, en la economía capitalista, en la banca transnacional, en el imperialismo, o en algún otro factor..., y que, por así decir, sobreviene desde afuera a la Universidad. Por el otro, la Universidad como institución autónoma de producción y transmisión del saber, ajena a los, procesos políticos y económicos y, más bien, crítica y censora de ellos, que de pronto, sin, ninguna responsabilidad propia, padece consecuencias de procesos desordenados en los que ella no estuvo implicada y de los que no es coactora. Sin duda, nadie aceptará tener tal representación dicotómica de la cuestión; pero muchos discursos y muchas actitudes y conductas, así como se manifiestan, parecen sustentarse en esa dualidad" (9).

Esta larga cita plantea los términos adecuados para un análisis de la relación entre Crisis y Universidad. La posición de Aguilar se inclina por una implicación de responsabilidad de la Universidad en la Crisis, ya que "no es algo que se gestó y creció fuera de la Universidad y con la que ésta nada tuvo que ver. La crisis es también efecto de la Universidad y ésta es también una de las causas de la crisis". (Porque la universidad) "es una institución social, normalmente de, carácter público, que en razón de su función de producción y transmisión del saber fue y es objetivamente corresponsable y cocausal en la definición y ejecución del desarrollo social reciente y, dentro de la actual coyuntura, en la solución de la crisis o en su profundización y agudización" (10).

La forma pasiva de implicación de la Universidad en la configuración y desencadenamiento de la Crisis apunta hacia la no participación de ella en los planteamientos sobre los proyectos de Desarrollo en función de ser la Inteligencia de la sociedad (11). El hecho de que ella misma no estuviera preparada para realizar esta labor, por no haber introducido las transformaciones necesarias a su interior, denota lo alejada que la Universidad se ha mantenido de los procesos externos y el abandono del protagonismo a que tenía derecho y obligación de ejercer.

Por otra parte, la Universidad no formó los Recursos Humanos que debieron incidir en los diferentes procesos sociales, de tal manera que hubiera tenido otras características su presencia en los diversos sectores sociales. Entre los autores de esos proyectos no estuvo "la academia, sino los ambientes técnicos y gubernamentales donde cobró fuerza y derivó en lo que con ánimo derogatorio y descalificador muchos llamaron desarrollismo como ideología del capitalismo deseado" (12).

Al pasar balance de los logros de la educación superior durante la segunda mitad del presente siglo, cuyo final es la crisis, cuando la Universidad latinoamericana emprendió el proyecto más ambicioso de transformación de su historia, posiblemente se deba resaltar su crecimiento, su expansión. Pero al analizar los efectos de la expansión, los resultados no son enteramente positivos.

García-Guadilla ha resumido en un cuadro los "Efectos no esperados de la expansión de la Educación Superior". Para esta autora se esperaba de la Educación Superior:

En primer lugar, "Creación de nuevos conocimientos de acuerdo a las necesidades del Desarrollo de los países de la región" y en su lugar "La masificación. del conocimiento

transmitido en las universidades no significó ampliación de nuevos espacios de conocimiento...t sino "más de los mismos" de acuerdo a "modelos legitimados de los países desarrollados".

En segundo lugar, la Educación contribuiría a "la distribución justa de los conocimientos pero "la masificación, en vez de expandir la "excelencia" del conocimiento, produjo homogeneidad en la calidad, pero en un umbral más bajo de rendimiento...".

En tercer lugar, "Distribución justa de los recursos". Sin embargo, "La gratuidad de la educación superior pública benefició (y sigue beneficiando) especialmente a los sectores altos y medios".

En cuarto lugar, "Formación de Profesionales que respondieran a las necesidades del "desarrollo" de los países", pero "La expansión, en vez de producir un contingente de egresados preocupados por los problemas de los países, generó, en la mayoría de los casos, un profesional preocupado por hacer rentable su capital cultural, institucionalizado y valorado a través del título universitario; o, en el peor de los casos, un profesional que no logró insertarse en el mercado de trabajo profesional para el cual fue preparado, a pesar de existir sectores sociales que no están cubiertos por esos servicios profesionales" (13).

Los matices peyorativos de los textos anteriores de García-Guadilla no pueden ser aplicados a todas las instituciones de educación superior de América Latina. Sin embargo, es una descripción de una generalidad cuya amplitud es muy difícil de establecer y que comprende lo que Gobernado califica de Educación Meritocrática (14).

CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO

En general, se podría decir que las transformaciones que se hicieron al currículo fueron más formales que de profundidad durante todo el trayecto de modernización. Las aportaciones de la Tecnología Educativa fueron más instrumentales que objetivas.

La Tecnología Educativa, basada en el Conducismo, ha influido poderosamente en la Educación en América Latina, pero en la línea anteriormente señalada. Bajo esta corriente, el diseño curricular recibió un fuerte impulso y se produjo una amplia literatura sobre esta temática sobre todo para la educación básica y media. Esta metodología fue interpretada como una superación de la anterior, que se basaba únicamente en los contenidos de enseñanza determinados de acuerdo a la configuración de las disciplinas por la tradición e incorporando nuevos elementos mediante un proceso lento de justificación como material imprescindible.

En la educación superior las técnicas de diseño han tenido una utilización menor. La visión academicista, basada en las disciplinas, permitía organizar los currículos de acuerdo a las disciplinas que intervenían en la formación de un determinado profesional. La estructura organizativa en escuelas ayudaba grandemente a definir cuáles disciplinas eran necesarias para la formación de un determinado profesional. Las asignaturas profesionales eran seleccionadas de acuerdo a la tradición de cada escuela. La movilidad era poca. En realidad, los cambios de unos autores por, otros eran las verdaderas modificaciones que eran introducidas en los planes de estudios.

Sin duda, la determinación del perfil profesional es la actividad del diseño que más atención ha recibido por las técnicas propuestas y la importancia recibida. Sin embargo, "se ha observado que las principales tendencias de planificación educativa parten del supuesto de que las condiciones reales y específicas, en las cuales se ejercerá la profesión, constituyen el parámetro central para definir y evaluar el perfil profesional y los contenidos curriculares. En este marco, se señala que la más eficiente planeación será aquella que busque la adecuación entre la oferta educativa y las demandas del mercado de trabajo, adjudicándole a este último una racionalidad científica que no tiene" (15).

Existen muchas razones para aceptar con reservas todo el proyecto curricular apoyado en el perfil profesional y esté construido conforme al mercado ocupacional. Entre otras, la carencia de uniformidad de las tareas que se desarrollan en un mismo puesto profesional, la diferencia entre las organizaciones, como sector, tamaño, ubicación dentro del país.

Otra fuente utilizada ha sido la información suministrada por los gremios profesionales. Estos, en bastantes ocasiones por situaciones especiales del rejuergo de las fuerzas sociales, describen la práctica profesional desde aquella visión con la cual esos organismos, como entidades sociales, se identifican por su filosofía, que en muchos casos está desvinculada de la realidad en el mundo del trabajo y ligada a otros intereses.

A lo anterior se debe añadir la presentación de los Objetivos Generales de los Planes de Estudios dentro del currículo. Ordinariamente estos objetivos son concretizados a tal punto que se pierde la perspectiva de totalidad de la formación del profesional. Como afirma Sacristán al hablar de la Pedagogía por Objetivos: "Es un modelo de caja negra que considera los propósitos de la enseñanza y los resultados. Quiere clarificar los primeros para controlarlos con precisión. Su función es la eficiencia al servicio de unos objetivos que no discute. Pretende eficiencia, pero no conocimiento; tampoco reclama una base de conocimiento en quien los utiliza, porque no discute los fines" (16).

El currículo de la Universidad Latinoamericana debe sufrir modificaciones fundamentales que se apoyen en las nuevas respuestas a ser ejecutadas por la educación superior de la Región. Posiblemente las modificaciones no sean alteraciones estructurales, sino cambios de énfasis en la dirección del mismo.

La formación universitaria a nivel de pregrado es por esencia profesional (17). Pero el destino de los egresados al campo laboral no es razón válida para que los currículos se organicen en función de las características envueltas en el mundo ocupacional únicamente. Parece, dadas las características de la situación en que se encuentra la Región, que el currículo también debe estar orientado a los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

Tal orientación implica nuevas fórmulas de organización del currículo dirigidas a reforzar la formación científica, conjuntamente con la ocupacional del egresado. Si la organización de los contenidos es en función de otros objetivos, no sólo de la formación ocupacional, dentro del currículo se debe hacer espacio para esa formación, que es tan importante como la visualizada tradicionalmente durante el momento desarrollista,

Sin entrar en consideraciones de las exigencias del paradigma de desarrollo que oriente la filosofía educativa de las instituciones en particular, el currículo a desarrollar debe orientarse a superar el actual, caracterizado por "un escaso desarrollo de la base científico-tecnológica endógena, combinada con una enseñanza superior centrada en las carreras "blandas" de heterogénea calidad y orientada hacia funciones de integración cultural de masas" (18).

Aunque la producción de conocimientos no es exclusiva de la universidad, un currículo dirigido al fortalecimiento del sistema científico y tecnológico contribuiría a que la universidad desarrolle la función de generación de conocimientos, además de la de formación de los recursos humanos. Pues también se espera de la universidad la formación de "comunidades científicas capaces de convertir el saber en instrumento de desarrollo de la sociedad, que adapten los paradigmas teóricos y tecnológicos generados en la comunidad científica internacional y propongan nuevos enfoques y tecnologías pertinentes al desarrollo del país" (19).

Al analizar esa función en la Universidad Latinoamericana en la segunda mitad del presente siglo, se encuentra que la dedicación a la formación de recursos humanos ha ocupado la atención de las instituciones y que la investigación ha sido tarea de muy pocas

de -ellas. Brunner, conocedor de esta problemática, afirma: "No existe información suficiente para determinar en cuántos establecimientos de la enseñanza superior se encuentran los investigadores latinoamericanos. Pero una estimación razonable lleva a pensar que en los países grandes y medianos no más de 5 a 10 universidades concentran una alta proporción de los investigadores locales que trabajan en el sistema de enseñanza superior. mientras que en los países con una comunidad pequeña es probable que ellos se encuentren distribuidos en 'uno, dos o tres establecimientos como máximo. En otras palabras. de las 400 universidades existentes en la Región. es probable que la mayor parte de la investigación llamada académica se realice en no más de 60 universidades, siendo probable que la mitad de ellas concentre más de la mitad de la actividad investigativa académica que se lleva a cabo en la Región" (20).

La carencia de un ambiente de investigación en la universidad arrastra a una interpretación del currículo como algo establecido, pues los conocimientos y la intencionalidad que se imprimen en la docencia se orientan hacia el dominio de esos conocimientos sin dejar un brecha para la posibilidad de búsqueda investigativa como elemento de formación del egresado. Este al terminar sus estudios universitarios se encuentra con lo "suficiente" para el ejercicio profesional. Sólo la competencia por el puesto, las exigencias de las organizaciones le harán ver que la "ciencia" es más dinámica y no tiene los límites que le fueron transmitidos en un currículo cerrado sobre los conocimientos establecidos.

Además, este profesional se dedicará a aplicar las "soluciones" que le fueron entregadas descontextualizadas. En pocas ocasiones intentará averiguar si es posible hacer las cosas de otra manera o encontrar explicaciones alternas.

Es posible que la respuesta tradicional a esta problemática haya sido el postgrado, al ser éste interpretado como una oportunidad extra para los egresados que buscan como proyecto no la aplicación de su formación en el ejercicio profesional, sino la dedicación a la ciencia.

El problema no va en esa línea. Pero incluso es muy difícil un postgrado de calidad, cualitativamente constituido como un segmento superior, sin una buena base científica en el pregrado. De hecho) es notoria la falta de postgrados de calidad en la Región, pues son muy pocas las universidades que han logrado institucionalizarlo con parámetros cualitativos de valor internacional. En la mayoría de los países, con menor tradición universitaria) las maestrías son una segunda licenciatura) de más calidad, precisamente por la dosis de formación científica que se introduce' en esos programas.

Otra reacción natural es la de hacer constar que el egresado de pregrado no es un "académico". Y es correcta la apreciación. Pero tampoco totalmente es egresado de la enseñanza "superior" cuando no cuenta esa enseñanza con una base científica que la dé el soporte.

Por otra parte, no se puede negar la dependencia tecnológica de América Latina. Independientemente del modelo económico que se considere más adecuado a la filosofía de una universidad, es prácticamente imposible dejar de preocuparse por la contribución de la universidad a superar esa realidad. Es sensato compartir las siguientes afirmaciones de Fajnzylber cuando escribe: "Parecería así que el rasgo central del proceso de desarrollo latinoamericano es la insuficiente incorporación de progreso técnico, su escasa aportación original basada en la realidad para definir el abanico de decisiones que supone la transformación económica y social. El casillero vacío estaría vinculado directamente con lo que podría llamarse la incapacidad para abrir la "caja negra" del progreso técnico; tema en el que incide el origen de las sociedades latinoamericanas, su institucionalización, el contexto cultural y un conjunto de factores económicos y estructurales, cuya vinculación con el medio sociopolítico es compleja pero indiscutible" (21).

3. LOS CICLOS BASICOS

La división del currículo de educación superior en ciclos) como tales, es relativamente reciente. Anteriormente había una concepción que percibía un conjunto de asignaturas como elementos curriculares que debían ser abordados por los estudiantes en el primer momento de sus estudios.

En los Estados Unidos la necesidad de introducir en los planes de estudios asignaturas no directamente relacionadas con las profesiones es anterior a la realizada en la mayoría de los países europeos. La tradición liberal llamó la atención sobre las deficiencias formativas que implicaba una dirección puramente profesionalista de los universitarios. De todas formas fue en las décadas de los 20 y 30 cuando R. H. Hutchins y L. Lowel introdujeron los "cursos de formación no profesional en los currículos de Harvard y Chicago.

En América Latina la obra "La Misión de la Universidad" de Ortega y Gasset hizo mucho impacto en defensa de una formación no tan directamente inclinada a la formación profesional. La introducción de elementos de formación humanística en los planes de estudios de las diferentes carreras fue el resultado de las advertencias de desfiguración predicadas por Ortega y Gasset.

La introducción de asignaturas humanísticas no adquirió la formalidad de un elemento con validez independiente en un primer estadio de las reformas en los currículos en América Latina. Esas asignaturas figuraban pero no tenían un estatuto definido; incluso los estudiantes las consideraban como elementos extraños en el cuerpo de asignaturas profesionales de su carrera.

La Reforma a partir de los años 50 introduce en la Universidad de América Latina los Estudios Generales. En muchos casos comenzó siendo una estructura nueva dentro de la universidad para responder a la masa de estudiantes que ingresaban en ella. La formación humanística que había estado presente años atrás ahora se transformaba en una parte elemental.

Son varias las razones de esta novedad. Por una parte) estaba la preparación deficiente de los nuevos estudiantes, que en muchos casos eran la primera generación familiar que llegaba a este nivel y) por lo mismo, sin tradición cultural. Por otra) la indefinición vocacional de esos jóvenes) que motivados por la imagen de movilidad social percibida en la profesionalización a nivel universitario ingresaban en 'las instituciones sin una clara decisión de la profesión que iban a estudiar. Indefinición que se verificaba en las evaluaciones y en la alta deserción.

Pero se mantenía la necesidad de una formación humanista que completara la formación especializada. Monge Alfara en 1957 afirmaba: "Los Estudios Generales no son un simple piso o estrato de enseñanza o de educación superior) sino el sesgo escolar que justifica la esencia académica y humanista del Alma Mater" (22).

En otras instituciones) la formación general fue introducida a lo largo de todo el plan de estudios sin constituir una primera etapa formativa, En este sentido) la organización de los Estudios Generales, aunque tiene elementos fundamentales) no parece que pueda sustituir a los ciclos básicos con las dimensiones formativas que éstos están llamados a obtener dentro del currículo.

Los ciclos básicos deben estar dirigidos en otra dirección. "Los cambios en el pregrado deberían orientar los estudios de acuerdo a los objetivos que se persiguen) los que han tomado nuevos rumbos en conformidad a la situación emergente. En el esquema tradicional, bastaba con la preparación teórica para enfrentar el mundo posterior), motivo por el cual no se buscaba otro objetivo que el de la preparación para el ejercicio de una carrera. No había claridad en lo que significaba darle una verdadera formación a un estudiante,

adecuada a la forma y calidad de vida que tendrá el egresado universitario, con formación profesional habilitante para desempeñarse en una actividad u oficio determinados, pero al mismo tiempo disciplinado para un proceso de continua renovación y cambio en el mundo del saber práctico" (23).

La formación científica típica y propia del egresado universitario debe comenzar y poner los fundamentos en el ciclo básico. No le faltaba razón a Medina, quien afirmaba que la sociedad moderna está prefigurada por la ciencia. (24) y en este tono el universitario debe ser capaz de reaccionar en su ejercicio profesional al mundo de la ciencia a su éthos particular.

Como tal, el ciclo básico debe constituirse en una etapa curricular con características propias aunque no independientes del resto del currículo, pues una parte de éste no es la suma de piezas, sino un todo organizado con una finalidad única. Esa relación con el ciclo profesional se encierra en la preparación que proporciona al estudiante para desarrollar sus habilidades intelectuales de acuerdo a los métodos científicos mediante el estudio y comprensión de las ciencias básicas dentro del mundo disciplinar a que está más íntimamente relacionada su selección profesional.

El ciclo básico es un encuentro metódico y organizado con el desarrollo científico por estar basado en aquellas ciencias consideradas como contenedoras de los fundamentos del desarrollo científico. El ciclo básico no se puede quedar en el conocimiento de las "leyes" de cada una de esas ciencias, sin el contexto de su formulación y la perspectiva de su progreso en la dimensión del crecimiento del saber humano. Mucho menos en el dominio de una terminología vacía de profundidad y restringido únicamente al dominio de definiciones estereotipadas por el transcurso del tiempo.

En la descripción de un ciclo básico de una universidad de la Región se puede leer: "Al incentivar en el estudiante el espíritu científico e investigativo desde y para un contexto histórico social y problemático -que necesita de enfoques creativos e interdisciplinarios- y que exige transformación humanamente válida y socialmente posible -responsabilidad social-, se propicia en el estudiante el desarrollo de un espíritu crítico. Es este espíritu un elemento que permitirá el ejercicio de la imaginación y la creatividad" (25).

En el texto transcrito se encuentra un elemento fundamental de todo ciclo básico, la interdisciplinaria. Un ciclo básico, diseñado en base a presentar en compartimientos estancos entre sí, al ofrecer las ciencias básicas como instancias separadas y enteramente independientes de aproximación a la realidad, encontrará muchas dificultades para lograr sus verdaderos objetivos.

La interdisciplinaria es más aceptada dentro de las carreras de las ciencias naturales. En las sociales se encuentran reticencias a esa visión de interrelación entre las ciencias básicas sociales. Los economistas desean desconocer la sociología y la psicología; los psicólogos la economía y la sociología. Sin embargo, esa pretensión limita su visión científica de la realidad, que es una, aunque tenga caminos de aproximación diferentes no por eso independientes. Es una visión que responde a un currículo con contenidos yuxtapuestos en el que se produce una "insularización" de las ciencias.

La interdisciplinaria no se acaba con la inclusión de asignaturas yuxtapuestas. Es necesario que se extienda más allá de la división tradicional y abarque ciencias de parcelas disciplinarias mayores. Los ciclos básicos de ciencias sociales deben contener ciencias naturales y viceversa ya que "más complejo es el proceso de adecuación de la organización socioeconómica a las evoluciones que tienen lugar en el plano tecnológico. Las potencialidades asociadas a las nuevas tecnologías plantean en realidad un enorme desafío a la capacidad de innovación social" (26).

La inclinación hacia las ciencias, que se ha presentado como característica peculiar del ciclo básico, no supone de ninguna manera la supresión u olvido de las humanidades o, si se prefiere, la formación integral. Posiblemente desde un ciclo básico con un componente fuertemente científico sea la mejor plataforma para construir un humanismo científico.

Es esencial para el ciclo la relación con otros ciclos del currículo, anteriores ó posteriores. Los ciclos no son metas totales sino etapas de un mismo camino.

BIBLIOGRAFIA

- (1) RAMA, GERMAN W. (Coord.) Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Kapelusz. CEPAL. UNESCO. PNUD. Buenos Aires 1987. Vol. 2, págs. 55-58.
- (2) GRACIARENA, JORGE. Los procesos de Reforma universitaria y el cambio social en América Latina. En: La Universidad Latinoamericana. Visión de una Década. C.P.U Santiago. 1979.
- (3) LEVY, DANIEL. Higher Education and the State in Latin America. The University of Chicago Press. Chicago 1986. C. 2.
- (4) TORRES-RIV AS, EDELBERTO. Retorno al futuro. Las Ciencias Sociales vistas de nuevo. Nueva Sociedad. N° 18. Julio-agosto, 1990.
- (5) LANDA, JOSE et al. Crisis y Reforma en el ámbito de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. Vol. 17 (65) 1988, pág. 21.
- (6) MARTNER, GONZALO. (Coord.) América Latina. Hacia el 2000. Nueva Sociedad UNITAR-PROFAL. Caracas, 1986, pág. 175.
- (7) MAX-NEEF. MANFRED el al. Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Copaur. Santiago, 1986, pág. 9.
- (8) LICHTENSZTEJN, MANUEL. Universidad y Crisis Económica. En: Memorias del Seminario "Universidad y Proyecto Nacional en América Latina". UDUAL. México. 1988, pág. 107.
- (9) AGUILAR, LUIS F. La crisis latinoamericana y su impacto en la universidad. Universidades. Vol. 35 (100) 1985, pág. 63.
- (10) Idem.
- (11) MEDINA, JOSE. Filosofía, Educación y Desarrollo. Siglo XXI. Séptima ed. México 1981.
- (12) TORRES-RIV AS, EDELBERTO. Ibídem, pág. 21.
- (13) GARCIA-GUADILLA, CARMEN. Educación Superior en América Latina: Desafíos conceptuales, dilemas y algunas proposiciones temáticas para la década de los noventa. Revista Paraguaya de Sociología. Vol. 25 (73) 1988, pág. 24.
- (14) GOBERNADO, RAFAEL. La construcción ideológica del sistema meritocrático. Revista Española de Pedagogía. Vol. 41 (180) 1988.
- (15) PISANI, OLGA y TOVAR, MARCELA. Evaluación de los Planes de Estudios en Instituciones de educación superior: ' un problema central de la investigación educativa. Revista de la Educación Superior. Vol. 13 (54) 1985, pág. 105.
- (16) SACRISTAN, GIMENO. La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficiencia. Morata, tercera ed., Madrid 1985, pág. 76.
- (17) SILVIO-POMENTA, JOSE F. Introducción metodológica al estudio de las políticas de educación superior en América Latina. Educación Superior. N° 26. Caracas 1988, pág. 21.

- (18) BRUNNER, JOSE JOAQUIN. Educación Superior, investigación científica y transformación cultural en América Latina. En: Vinculación Universidad Sector Productivo. CINDA. 1990, pág. 75.
- (19) INFANTE, ARTURO. Administración y distribución de los recursos financieros provenientes de la investigación, consultoría e interacción entre universidad y el sector productivo. En: Vinculación Universidad Sector Productivo. CINDA. 1990, pág. 111.
- (20) BRUNNER,, JOSE JOAQUIN~ Ibídem, pág. 78
- (21) FAJNZYLBER, FERNANDO. Industrialización en América Latina: De la "caja negra"; al "casillero vacío". Cuadernos de la CEPAL. Santiago. 1989, pág. 14.
- (22) MONGE, CARLOS. Informe del rector, 1968-69. Citado por Carlos Tünnermann. De la universidad y su problemática. UNAM-UDUAL. México 1980, pág. 54.
- (23) LARRAIN, HERNAN. Docencia, extensionismo y vinculación. En: Vinculación Universidad Sector Productivo. CINDA. 1990, pág. 242.
- (24) MEDINA, JOSE. Ibidem, pág. 178.
- (25) INSTITUTO TECNOLOGICO DE SANTO DOMINGO. El Ciclo Formativo. Santo Domingo. 1990. (Mimeo), pág. 3.
- (26) OMINAMI, CARLOS. Doce proposiciones acerca de América Latina en una era de profundo cambio tecnológico. Pensamiento Iberoamericano. N° 13, enero-junio 1988, pág. 52. .

LOS ESTUDIOS GENERALES Y LOS CICLOS BASICOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

VÍCTOR GUÉDEZ*

* Gerente de Planificación, CEPET. Venezuela.

INTRODUCCION

Entre las tres expresiones que conforman el título de este trabajo existen unas relaciones incuestionables: no puede hablarse de "Ciclos Básicos", sin comprender previa mente lo que son los "Estudios Generales" y, de la misma manera, no pueden percibirse los significados de los "Estudios Generales" al margen de un concepto global del currículum.

El documento se ha organizado en tomo a los siguientes puntos:

- Supuestos que permitan comprender el escenario teórico.
- Elementos del modelo curricular propuesto.
- Definición de Estudios Generales y Ciclos Básicos.

1. SUPUESTOS

Cualquier problemática que verse sobre la educación superior debe partir de una previa percepción de sus desajustes y desviaciones. Esta primera instancia de reflexión sirve para recordar que las decisiones operativas, bien sea en materia de currículum en general o de cualquier ciclo en particular, deberán responder a las oportunidades y amenazas que ofrece el escenario real.

1.1 Los DESAJUSTES

Se sabe que los subsistemas de educación superior de los países latinoamericanos muestran desequilibrios que cubren todo un espectro que va desde lo inocente hasta lo verdaderamente traumático.

Entre ellos se puede advertir la presencia de los siguientes desajustes:

- Endógenos (que se originan y crecen en el interior del subsistema) y exógenos (que provienen del entorno sociopolítico-económico).
- Cuantitativos (que se expresan en volúmenes y cantidades) y cualitativos (que se asocian con concepciones y orientaciones).

- Académicos (que se relacionan con las gestiones curriculares) y políticos (que reflejan un interés diferente a lo propiamente institucional).
- De rendimiento (porque indican que los productos del subsistema no se correlacionan con los niveles de expectativas y con los recursos iniciales que se invierten) y de crecimiento (porque los índices volumétricos rebasan la capacidad del subsistema).
- De identidad (porque los diferentes tipos de instituciones no siempre comprenden el rol que deben desempeñar dentro del subsistema general) y de comunicación (porque cuando no se está claro acerca de lo que se es, resulta muy difícil favorecer relaciones e integraciones con las instituciones restantes).
- De inercia (porque muchas veces la dinámica de las exigencias sobrepasa la capacidad organizacional de las instituciones y del subsistema) y de incoherencia (porque, en ocasiones, se adoptan decisiones que no siempre se armonizan en un enfoque coherente).
- Coyunturales (porque el subsistema puede recoger una concurrencia de desequilibrios ambientales) y estructurales (porque los desajustes pueden estar enraizados en la realidad global).

1.2. LAS DESVIACIONES

Históricamente se aprecia que el mundo de la educación superior es muy fácilmente seducido por posiciones radicales. Por regla general, las soluciones a los problemas se expresan como alternativas dilemáticas o como opciones excluyentes. De acuerdo con este marco se han hecho reiterativas las siguientes dicotomías: teoricismo o practicismo, profesionalismo o cienticismo, elitismo o masificación, cantidad o calidad, contenidismo procesualismo, generalismo o especialismo, escolarización o desescolarización, presencialidad o distancia. No es necesario agotar muchas líneas para demostrar que la naturaleza social, histórica e ideológica de la educación recomienda la superación de cualquier sesgo irreversible, ya que los luisismos impiden visiones comprensivas y descartan soluciones abarcadoras. Lo que se impone es una apertura que margine los sesgos y que promueva una equilibrada flexibilidad. Estos conceptos de amplitud y de flexibilidad son particularmente importantes para las posteriores definiciones que debemos hacer de los Estudios Generales y los Ciclos Básicos.

2. ELEMENTOS DEL MODELO CURRICULAR PROPUESTO

La denominación "Modelo Curricular" en el presente texto sólo implica la desagregación de los distintos elementos que configuran una microsisistema curricular. Con ello se pretende precisar un instrumento que permita visualizar las relaciones y los significados de los Estudios Generales y de los Estudios Básicos.

2.1. Los EJES CURRICULARES

El modelo a considerar está integrado por una serie de aspectos que responden a múltiples articulaciones. Dentro del orden impuesto por esta definición, cabe mencionar, en primer lugar, los "ejes curriculares". Estos representan los puntos en torno a los cuales se genera la actividad instruccional. Constituyen focos centripetos que permiten concebir, diseñar, ejecutar y evaluar el esfuerzo curricular. En el caso particular de esta proposición se plantean cuatro "ejes": el eje instrumental, el conceptual, el contextual y el de autodesarrollo.

El eje instrumental promueve el dominio y desarrollo. por parte del estudiante. de las estructuras metodológicas, heurísticas y operaciones que le permiten adecuar su capacidad a las alternativas de búsqueda, indagación, investigación y producción de conocimientos.

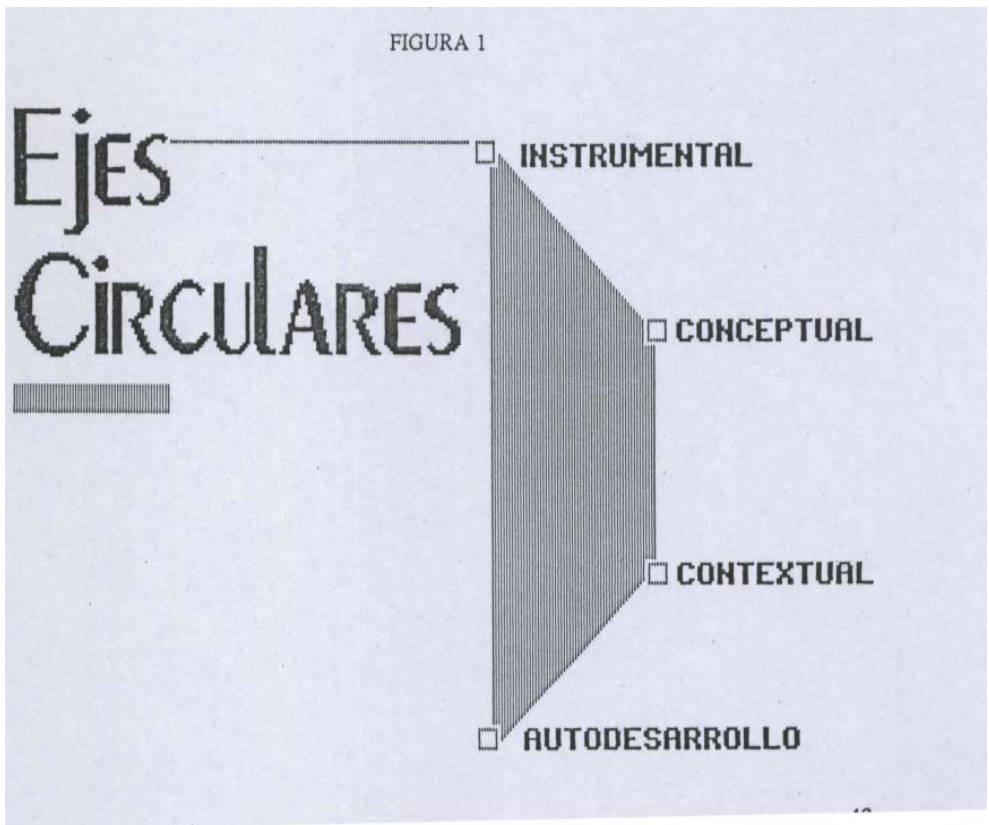
El eje conceptual por su parte, es el que favorece el dominio y desarrollo de las estructuras del pensamiento formal, a fin de promover la captación de los principios generales, del razonamiento abstracto y de las relaciones simbólicas entre los contenidos del saber científico.

El eje contextual, a su vez, es el que se proyecta hacia el dominio y desarrollo de informaciones referenciales y valorativas para que el sujeto de aprendizaje analice, evalúe y oriente su acción transformadora sobre la realidad.

El eje de autodesarrollo, por último; es el que estimula el dominio y desarrollo de disposiciones psicológicas apropiadas para el cultivo y elevación de las sensibilidades y vocaciones del estudiante.

Estos cuatro ejes deben ser los generadores de la actividad educativa y, como tales. toda la programación académica debe orquestarse alrededor de ellos.

De la ponderación y el balance .con el cual ellos se operacionalicen dependerá el equilibrio del diseño académico-curricular global. De esta afirmación se desprende que esos ejes deben, explícita e implícitamente, estar presentes en cada uno de los propósitos y contenidos de la programación. Ellos no son patrimonio exclusivo de ninguna asignatura en particular, ni de ningún área en especial, ni de ningún nivel peculiar del plan de estudios. Por el contrario, la naturaleza de su acción debe diagramarse dentro de un radio de influencia que afecte a la generalidad del esfuerzo pedagógico. (Figura 1.)



2.2. LOS COMPONENTES CURRICULARES

Dentro de los elementos configurativos del modelo se encuentran los "Componentes Curriculares". Estos permiten reunir y organizar los objetivos y contenidos instruccionales según ellos se dirijan hacia la formación científica básica, hacia la formación profesional especializada o hacia la formación general de autodesarrollo. En este sentido, se proponen tres componentes que se equiparan con esas tres direcciones y que, respectivamente, se denominan "Componente de Estudios Básicos", "Componente de Estudios Profesionales" y "Componente de Estudios Generales".

El Componente de Estudios Básicos aglutina el conjunto de programas que persiguen proporcionar la infraestructura cognoscitiva de un determinado campo del saber científico. Este componente se requiere como necesario a fin de servir como prerrequisito informativo para apoyar subsiguientes estudios más especializados de tipo profesional. Aquí se ubican las asignaturas relativas a las distintas ciencias básicas, bien sean de tipo lógico-formales, físico-naturales o histórico-sociales. De la misma manera se reúnen en este componente las disciplinas introductorias a los contenidos más circunscritos.

El Componente de Estudios Profesionales reúne a las actividades educativas que ofrecen las informaciones, habilidades, destrezas y desempeños característicos de una actividad profesional. Aquí se organizan las distintas prácticas, talleres, pasantías, disciplinas y demás desempeños que se traducen en un ejercicio o en una aplicación práctica.

El Componente de Estudios Generales se relaciona con áreas de conocimiento de validez universal que fomentan una arquitectura de pensamiento adecuada a las diversas exigencias del saber, una sensibilización de la conciencia del sujeto hacia las responsabilidades personales de autorrealización y una motivación identificada con los requerimientos de la realidad histórica que se presenta como contexto.

Al igual que los "Ejes Curriculares", los "Componentes" deben ser concebidos y diagramados con un sentido de proporcionalidad equilibrada. Desajustes en cuanto a sus densidades o en cuanto a su distribución o ubicación curricular, pueden originar perturbaciones en el esquema académico. Toda opción exagerada que estire unívocamente el alcance de uno de esos componentes debe ser rechazada para evitar modelos "científicistas", "profesionalistas" o "generalistas". Ningún componente debe ser acentuado con criterio excluyente, muy a la inversa, lo deseable es concebir un modelo que asegure la convergencia entre la formación científica básica, la profesional especializada y la general de autodesarrollo, (Figura 2.)

2.3. EL PERFIL ACADÉMICO PROFESIONAL

El último elemento configurativo del modelo curricular se refiere al "Perfil Académico-Profesional". Este no puede concebirse como una simple enumeración de características deseables y factibles para legitimar un título académico o para ejercer un determinado quehacer profesional. Es esto y algo más: el perfil académico-profesional representa, esencialmente, una instancia para definir los significados de una formación integral. Dentro de estos términos, la tipificación del perfil deberá expresar, en cierta medida, la persona del ciudadano y el o la profesional que se aspira preparar.

El perfil académico-profesional deberá configurarse sobre la base de núcleos que sirvan como puntos de estabilización entre la formación académica, la capacitación profesional y la sensibilidad general. Esos núcleos se relacionan con, una persona eficiente, racional, crítica, creativa, ética y afectiva. (Figura 3.)

Es conveniente advertir que las figuras descritas también pueden ser objeto de radializaciones unilaterales, con lo cual se corren riesgos de perfiles que reflejen más la

FIGURA 2

COMPONENTES CURRICULARES

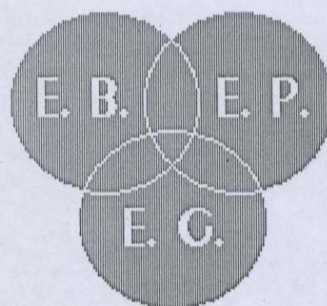


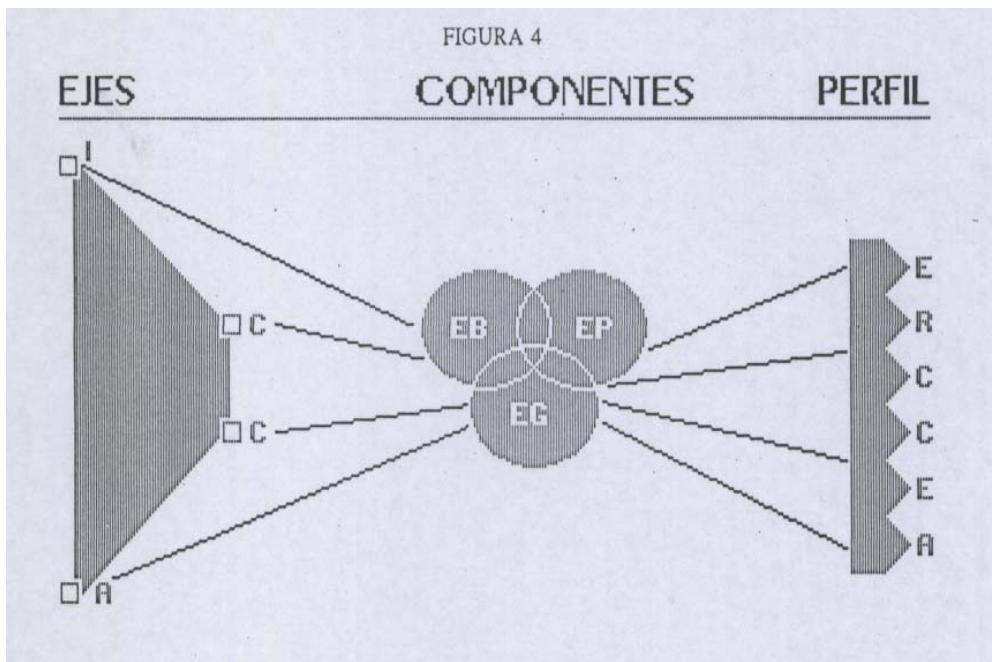
FIGURA 3

NÚCLEOS del Perfil



caricatura de la persona que no se desea que el rostro de la que se pretende. Dentro de estas situaciones se tendría la persona pragmática que resulta de la acentuación de la eficiencia, a la dogmática que se deriva de la radicalización, a la utópica que surge cuando se subraya la criticidad, a la neofítica que expresa la absolutización de la creatividad, a la ascética que traduce un peso exagerado en lo ético, y por último a la hipersensible que procede de un exclusivismo de la sensibilidad. .

En consecuencia, se hace imprescindible destacar que la armonización de esos núcleos en el perfil académico-profesional depende, esencialmente, de las compensaciones niveladas que se obtengan entre los ejes y los componentes curriculares. Dentro de este nuevo contexto, y a fin de darle fuerza al argumento, cabe reiterar que debe existir un equilibrio dinámico entre los ejes y los componentes, a fin de que favorezcan la conformación coherente de un determinado perfil. (Figura 4.)



3. DEFINICION DE ESTUDIOS GENERALES Y CICLOS BASICOS

3.1. Los Estudios Generales

Con base en el esquema expuesto, puede entenderse que los Estudios Generales son *componentes curriculares* que se administran a través de *áreas de conocimiento* que persiguen el *dominio* de *estructuras* instrumentales (heurísticas), conceptuales (simbólicas), valorativas (críticas) y motivacionales (autodesarrollo).

Al decir que son *componentes curriculares* se quiere subrayar que ellos no se identifican con objetivos sueltos o autónomos, ni tampoco responden a un sentido accesorio o tangencial. Ellos forman parte de la educación superior y se identifican con los propósitos globales de ese nivel. Los Estudios Generales, en consecuencia, no deben asociarse con un ciclo O nivel, ya que no son una instancia formal y cerrada de la estructura escolarizada,

Por el contrario, son componentes que pueden desagregarse en cualquier lugar de la secuencia académica: pueden concentrarse según diagramas horizontales, verticales, diagonales, horizontal-diagonales y horizontal-verticales.

La expresión *áreas de conocimiento* significa que los Estudios Generales no se equiparan con asignaturas tradicionales, más bien responden a una congregación flexible de objetivos que pueden admitir distintas denominaciones: "sectores de reflexión", "áreas de problematización" o "proyectos de indagación".

Finalmente, sus propósitos se relacionan con el *dominio de estructuras* instrumentales, conceptuales, valorativas y motivacionales. En este sentido, ellos encarnan y sistematizan la esencia de los ejes curriculares ya explicados.

3.2. LOS CICLOS BÁSICOS

Varias diferenciaciones se imponen de entrada. La primera se refiere a que no hay una equivalencia directa entre "Ciclos Básicos" y "Estudios Básicos". Tampoco pueden equipararse los "Ciclos Básicos" con los "Estudios Propedéuticos" ni con los "Estudios Generales".

Al intentar esclarecer estas delimitaciones se encuentra que los Estudios Básicos, tal como han sido definidos, no, tienen que circunscribirse a una central distributiva. Esta misma observación se aplica para los "Estudios Generales". En el orden de esta secuencia, también hay que advertir que no hay identidad entre los Ciclos Básicos y los "Estudios Propedéuticos", porque estos últimos reducen sus propósitos al perfeccionamiento de las nociones ya adquiridas según esquemas remediales o correctivos. Además, ellos no están integrados a la estructura curricular de la educación superior.

En el marco de la información precedente se pueden puntualizar algunos de los ingredientes que conforman la noción misma de los "Ciclos Básicos". Ellos se concretan mediante los siguientes aspectos:

- Se conciben como un nivel que forma parte de la estructura de la educación superior.
- Pueden admitir enfoques diferentes según respondan a modelos educativos distintos. Pueden concentrar, exclusivamente, Estudios Básicos, Estudios Generales o Estudios Propedéuticos. También pueden combinar proporcionalmente esos aspectos. De igual manera, pueden conjugar sólo dos aspectos y descartar otros.
- Formalmente, ellos no deben incorporar el ingrediente relacionado con los estudios propedéuticos. Cualquier aspecto remedial o correctivo que se requiera sólo podrá ser atendido tangencialmente o mediante acciones previas.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Al margen de cualquier conclusión definitiva se pueden anotar algunos puntos acerca de la estructuración de los Ciclos Básicos.

1. Los Ciclos Básicos no deben ser concebidos como instancias herméticas ni como etapas delimitadas y totalmente diferenciadas del resto de la secuencia de la educación superior.
2. Como consecuencia de las vocaciones y de las ansiedades propias de la población estudiantil, convendría que los Ciclos Básicos permitan avances de objetivos relacionados con los contenidos específicamente profesionales. En este sentido es muy importante la estructuración de las asignaturas optativas que se relacionan con la naturaleza técnico-profesional de la carrera que se cursa.

3. Parece prudente que los Ciclos Básicos compaginen proporcionalmente objetivos instrumentales que atiendan procesos heurísticos con otros contenidos que sirvan de fundamento a los aspectos técnico-profesionales. En concreto, debe pretenderse que: los Ciclos Básicos favorezcan un equilibrio entre la formación científico-básica (Estudios Básicos) y la formación general de autodesarrollo (Estudios Generales) que se identifican, respectivamente, con lo que se ha llamado "Estudios Básicos" y "Estudios Generales".

LOS CICLOS BASICOS COMO RESPUESTA
A LA MASIFICACION UNIVERSITARIA
EN AMERICA LATINA

El caso de las Ciencias Sociales
en la Universidad Uruguay

ALFREDO ERRANDONEA (H)"

INTRODUCCION

En 1988 la Universidad de la República de Uruguay realizó un censo de su población estudiantil, del cual, entre otros resultados del mayor interés, anotó un abrupto crecimiento de su alumnado y de la tasa de acuerdo a la cual éste estaba creciendo. El fenómeno no resultaba excepcional de Uruguay. Por el contrario, respondía a una tendencia regional cuya manifestación uruguaya venía a revelarse comparativamente con lo moderada. De esta constatación surge una problemática realmente grave, que apunta a afectar la naturaleza misma de la función más "manifiesta" de la Universidad.

En la etapa postdictatorial, recuperada la autonomía universitaria, la Universidad uruguaya sintió la necesidad de "repensarse". Sus autoridades evidenciaron abierta disposición a ello en más de un sentido. Entre los aspectos puestos en cuestión, estaba el de su estructura de federación de Facultades de base profesional. No sin las discusiones y dificultades imaginables, llegó a resolver la creación de dos nuevas Facultades organizadas en torno a áreas de ciencias básicas. Una de ellas es la Facultad de Ciencias Sociales, que tendrá que afrontar el problema del "asalto social" a la Universidad, pero que lo podrá hacer desde su organización constitutiva.

Ambos datos -los resultados del censo universitario y la creación de la Facultad de Ciencias Sociales- inspiran el análisis que ha de realizarse en las páginas siguientes sobre un problema realmente latinoamericano.

1. MASIFICACION UNIVERSITARIA Y CICLOS BASICOS

1.1. "ASALTO SOCIAL" A LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

Crecimiento reciente de la población universitaria

Salvo la inflación y la deuda externa, quizás nada ha crecido tanto en América Latina en el último cuarto de siglo como la población universitaria. Aunque el Uruguay se encuentra entre los países en que este crecimiento fue menor, entre 1960 y 1988 la matrícula universitaria se multiplicó por 4,1 mientras que la población general ni siquiera

alcanzó al 1,2. En los países de la región con tasas comparativamente bajas de estudiantes universitarios sobre la población-entre los que no se incluye Uruguay-, el crecimiento fue muchísimo menor, aunque también lo fue el de su población. Mientras que en 1960 el Uruguay tenía un estudiante universitario cada 172 habitantes (5,8 estudiantes cada mil habitantes), en 1988 se contabilizaba un estudiante universitario cada 49 habitantes (20,3 estudiantes cada mil habitantes).

En este cuarto de siglo transcurrido, no ha habido alteraciones importantes en el rango de países de la región en función de la matrícula estudiantil superior: prácticamente todos ellos han experimentado un aumento espectacular de la tasa de estudiantes universitarios. El fenómeno, pues, no es una peculiaridad uruguaya, sino un verdadero "asalto social" a la Universidad ocurrido en América Latina; por más que su significación sociológica pueda tener perfiles distintos en los diferentes países latinoamericanos.

También ha sido común a la generalidad de las sociedades de la región la deficitaria respuesta de sus sistemas educativos para atender este incremento de la demanda de servicios de enseñanza superior. Las estrategias para enfrentar el problema han diferido, pero la insuficiencia de recursos con que se lo hizo fue una constante general. Invariablemente, la consecuencia fue un acentuado deterioro de las condiciones y calidades resultantes de la prestación de docencia universitaria.

Significación sociológica del fenómeno

Para su interpretación, el fenómeno requiere ser analizado en términos de la función social real -más allá de la "manifiesta"-, que la Universidad ha estado cumpliendo en nuestras sociedades, especialmente en lo que parece ser el cambio efectivo de esa función en el transcurso de las últimas décadas. Por lo menos, ello es lo que sugiere la realidad universitaria uruguaya.

Los datos sobre la extracción social de los estudiantes universitarios en relación con la composición de clases sociales del país, para 1960 y para 1988, permiten presentar el siguiente cuadro comparativo:

CLASES SOCIALES	EN 1960			EN 1988		
	Distribución de clases sociales en uruguaya	Distribución de extracción de clases de los estudiantes universitarios		Distribución de clases sociales en uruguaya	Distribución de extracción de clases de los estudiantes universitarios	
		Porcentaje en total de Universidad	Probabilidad "estudiantes/ total clase"		Porcentaje en total de Universidad	Probabilidad "estudiantes/ total clase"
ALTAS	8,0	39	1/6	5,0	28	3/5
MEDIAS	37,8	47	1/23	31,1	56	1/5
BAJAS	54,2	11	1/143	63,9	16	1/36
TOTAL (*)	100,0	100		100,0	100	

(*) Sin operación de redondeo para ajuste.

Fuente. IV Censo General de Estudiantes de la Universidad de la República. Dirección de Planeamiento • Instituto de Ciencias Sociales, Informe General. tomo II; Montevideo, 1990.

Estos datos sugieren que en los 28 años transcurridos entre el primer y cuarto censo estudiantil, la Universidad se ha democratizado. Todos los estratos aumentan su participación de manera significativa, como consecuencia de una multiplicación neta de las plazas ocupadas en relación al menguado incremento de la población nacional. Esta mayor accesibilidad social a la Universidad resulta más destacable si se tiene en cuenta que en el mismo período se experimentó una movilidad social estructural descendente, tanto por la modificación descendente de las posiciones de clase que evidencian los datos, como por el deterioro de la capacidad adquisitiva y de accesos de los estratos medios y bajos'.

Sin embargo, esta mayor accesibilidad de hoy no es a la "misma" Universidad de hace 30 años. Habida cuenta de la drástica reducción de recursos per cápita a disposición de la Universidad, debe inferirse que ésta está hoy mucho menos capacitada para el cumplimiento de su función formativa que hace tres décadas. Pero, sobre todo de especial interés para el análisis de la movilidad social, la Universidad de hoy es mucho menos eficiente en su papel de ascensor social de la que lo fue la Universidad de 1960; y ya entonces también lo era en menor medida que la Universidad de las primeras décadas del siglo.

Aunque el asunto amerita un estudio especial, es evidente que aquella función - "latente", pero fuerte- de vehículo de movilidad social que tuvo la Universidad pública en estas sociedades nuevas y socialmente abiertas ha venido disminuyendo regularmente con el transcurso del siglo y tiende a desaparecer a pasos firmes. Con la mayor frecuencia, hoy la Universidad es más un instrumento de defensa del status familiarmente adscrito frente a la amenaza del descenso, que un elevador social.

Se sabe que es estructuralmente imposible que se mantenga constante la tasa relativa de incremento de la representación de los estratos medios y bajos. Pero su magnitud ha sido tal en los últimos años que, si fuera posible y efectivamente se mantuviera, en alrededor de medio siglo habría desaparecido totalmente la discriminación clasista, hoy día la más eficiente en el sistema educativo uruguayo, aunque nos cueste reconocerlo. Muchísimo antes (quizás en un par de décadas o algo más) -yen este caso, posible, muy factible y altamente pronosticable-, la saturación del mercado profesional en cualquiera de las áreas será tal, que la clásica función "manifiesta" de proveer egresados con ese destino se habrá convertido -de hecho- en totalmente secundaria: sólo una ínfima parte de sus graduados lograrían trabajo profesional, con una remuneración muy desvalorizada.

Aunque suele producirse considerable confusión entre la idea de "los profesionales que el país necesita" y la capacidad de demanda del mercado profesional, no puede haber duda de que ni el país requiere para sus necesidades bien atendidas ni su mercado profesional podría absorber en ningún caso una oferta de recursos humanos para él, equivalente a varias veces la actual.

Entonces, debe suponerse que la Universidad y su función social-entendida como real y efectiva relación con la sociedad a que pertenece- habrán de cambiar radicalmente en las próximas décadas. Su actual crisis parece ser el camino de ingreso a ese proceso de cambio a que está convocada de manera inapelable.

Pero, desde luego, este tema no puede ser más que referido lateralmente aquí.

1.2. EL IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR

Las respuestas del sistema universitario de la región

Desde luego que este fenómeno no es exclusivo del Uruguay. Con grados y perfiles significativamente diferentes, este parece ser un problema común a la región; o por lo menos, a gran parte de sus países.

Y -ya se ha dicho- las respuestas de los sistemas educados de las sociedades latinoamericanas, aunque con diferentes modalidades estratégicas, han sido considerablemente deficitarias. Peor aún: distorsionadoras y desnaturalizadoras de las funciones que el sistema pretende asignarle a la educación superior. Entre otras razones, la que de por sí ya sería suficiente, de que las respuestas fueron en realidad sensibles únicamente al problema concreto del abrupto incremento de la demanda de docencia universitaria, a la que les fue imposible atender sin el drástico deterioro de los sistemas educativos.

La más obvia de todas las respuestas, por supuesto, es la contención de la demanda. La idea de limitar el ingreso por cuotas, o hacerlo indirectamente por la vía del cobro de la matrícula, tendió a generalizarse, con la consiguiente resistencia de fuertes presiones sociales; las cuales, en realidad, responden a la necesidad de satisfacción de demandas sociales, para expansión o gratificación en el único espacio posible de hacerlo -la extensión educativa- o, simplemente, para operar como retención temporal de presiones sobre el mercado laboral, en el contexto de sociedades bloqueadas en su proceso de desarrollo.

Esta resistida restricción sólo es operable eficazmente en regímenes autoritarios; y, desde luego, en ningún caso se traduce en buena selectividad académica. Esta, en realidad, ha dejado de operar en donde el sistema preveía que lo hiciera: la gravemente deteriorada enseñanza media.

El resultado no podía ser otro que el del fracaso de la solución implemente restrictiva, con final de su supresión (en muchos casos -como el uruguayo- había sido impuesto por dictaduras) o un mantenimiento de operación ineficiente.

El desafío debió afrontarse por otros medios. Y las alternativas estratégicas por las que se optó estuvieron dictadas por la inmediatez e inminencia del problema concreto de la demanda,

El abrupto aumento del número de docentes, con los consiguientes problemas de nivel. El incremento de las células académicas (cátedras) en cada institución. La multiplicación de las instituciones universitarias (nuevas universidades públicas, aparición y/o multiplicación de las universidades privadas), sin las suficientes garantías de capacidad de sustento científico sólido en todos los casos. Son éstas algunas de las variantes que se combinaron en la atención de la demanda.

Por otra parte, en muchos lados se produjo el fenómeno de la "fuga" de los docentes de mayor nivel hacia postgrados (nivel cuaternario), que se crearon en realidad para restablecer una capacidad selectiva perdida en el grado. Habitualmente, estos postgrados nacieron "pregradizados" en sus contenidos; acompañando un proceso de vaciamiento y "secundarización" de los grados terciarios.

En algunos casos, las universidades privadas creadas, también jugaron un papel de receptáculo de la "fuga" a la masificación, constituyéndose en instituciones elitistas de alto costo de matrícula, que pudieron ejercer una selectividad fuerte. Con el consiguiente rangueo de los títulos de grado, jurídica y teóricamente del mismo nivel profesional; es decir, provocando la diferenciación de calidad de títulos habilitantes. A lo cual llegó a contribuir la presencia de otras universidades habilitadas como tales, con menor costo de matrícula, que permitieron el acceso por vía de pago de aquellos que no pudieron sortear la selectividad con propósito académico de ingreso a las universidades públicas, cuando ella logró ejercerse en algún grado.

Estos diferentes ingredientes del resultado del gran aumento de la demanda de plazas estudiantiles universitarias se combinaron de manera distinta según las modalidades que en cada país asumió la respuesta del sistema educativo nacional de nivel superior al problema planteado. Pero en todas ellas, aunque sea con acentos y características diferentes, se experimentaron verdaderas distorsiones no queridas del sistema universitario.

En general, los resultados solieron ser: estudios de grado "secundarios" que produjeron profesionales con menores aptitudes; desequilibrio entre títulos que conceden similar habilitación; desmonetización general de los títulos de grado y desocupación profesional; "pregradualización" de postgrados teóricamente válidos como tales, con retroalimentación ocupacional en las propias universidades para desempeños docentes que muchas veces no alcanzaron los niveles esperados; deterioro ostensible de la capacidad práctica de ejercicio profesional, en graduados "producidos" en instituciones con muy deteriorados mecanismos de practicantado o carentes de ellos.

No puede dejar de anotarse aquí que este "asalto social" a la Universidad en América Latina ha ocurrido justamente en un período en que la tendencia generalizada de los Estados de la región ha sido la de restringir la inversión en educación superior (entre otras restricciones). Y esta tendencia fáctica no es ajena a un movimiento ideológico en su favor: el planteo general del "achicamiento" del Estado, que por cierto incluye a la educación.

Pese a la alarma que el incremento de la matrícula ha generado en las autoridades universitarias, comparativamente, el caso uruguayo se cuenta entre los menos graves, principalmente por su baja presión demográfica; lo cual, por cierto, no quiere decir que realmente no sea grave, especialmente si se lo evalúa con pautas exclusivamente referidas a modelos pedagógicos y técnicos de enseñanza, sin consideración relativa de comparabilidad contextual latinoamericana.

Y la reacción del sistema educativo superior, en consecuencia, ha sido también más resistente. El país insiste en tener una sola Universidad Nacional, pese a la multiplicación de iniciativas en contrario, que procura proyectarse –con muy limitado éxito– a todo el territorio: la Universidad de la República. Apenas si se ha creado una Universidad privada (Universidad Católica del Uruguay), luego de considerables resistencias históricas; la cual no ha alcanzado al millar de estudiantes, mientras que la Universidad oficial supera los sesenta mil. Pero debe aclararse que la propuesta de multiplicar las instituciones universitarias tiene hoy en el país un impulso inédito.

Este carácter de prácticamente única Universidad Nacional le ha significado la exigencia de tener que absorber todo el impacto del fenómeno; sin contar para ello del correspondiente respaldo en recursos, que el sistema no está dispuesto a destinar.

Características estructurales resultantes del impacto

Existen dos características estructurales concretas con que se manifiesta el fenómeno del "asalto social" a la Universidad en América Latina, cuya consideración combinada proporciona elementos claves para diseñar una alternativa razonable, de enfrentar el problema; por lo menos, para el caso uruguayo.

Se trata de: i) la masificación de la enseñanza universitaria; y ii) la localización de esa masificación en el tramo inicial del primer año de los currículos académicos en la mayoría de las carreras, que incluye a las de mayor reclutamiento.

i. Masificación

El resultado más general del incremento abrupto de la matrícula estudiantil ha recibido el nombre de "masificación". Es decir, un radical aumento de la relación "estudiante/docente equipado", que implicó la ruptura de la escala individualizada de relación "face to face" entre docente y estudiante, con requerimiento de aulas masivas para docencia magistral y hasta equipos intermediadores de diverso nivel (micrófonos, anfiteatros, video-cassetteras, clases filmadas, etc.), además de necesidad de trato despersonalizado y di-

facultades casi insuperables para la enseñanza práctica. En definitiva; fuertes impedimentos para una docencia participativa y coloquial. O, por lo menos, considerables ingredientes de este tipo de procesos de "secundarización" de los contactos sociales en el acto educativo.

En este nivel de análisis, el concepto de masificación es doblemente relativo. En primer lugar, relativo en la medida que se refiere a condiciones tales por las cuales se hace imposible una docencia centrada en el protagonismo estudiantil, pero no consiste en la presencia de tales condiciones, meramente, y por lo tanto no se resuelve solamente con removerlas. En segundo lugar, también es un concepto relativo porque esas condiciones imposibilitantes se concretan más que nada en una determinada relación cuantitativa expresable en el cociente estudiantes/docentes; pero esta relación cuantitativa admite flexibilidad. No sólo porque el denominador también puede variarse, sino porque existen posibilidades de adaptabilidad factible en la estructura de cátedra. En determinados grados, esta flexibilidad admite incluso situaciones intermedias que podrían denominarse de "semimasificación".

Por otra parte, finalmente, también es determinante el número de docentes disponibles, en los niveles, con las aptitudes y dotados de los equipamientos adecuados.

Estas precisiones tienden a sugerir, en general, la ubicación del caso de la Universidad Uruguaya para sus áreas cuantitativamente críticas en el nivel de la problemática de "semimasificación".

ii. Concentración en el segmento inicial

Aunque Con. variantes según las carreras y los respectivos regímenes de estudio, en general- con pocas excepciones- la mayor concentración de estudiantes se produce en el tramo inicial del cursado, en el primer año curricular y en el escalón entre éste y el siguiente. Justo aquí se encuentra la segunda instancia de gran deserción (la primera ocurre en los primeros meses de iniciada la carrera, aún entre la inscripción y el comienzo efectivo de los estudios). Por lo menos, éste es el caso de la Universidad Uruguaya, en la cual -para este tramo- se concentra alrededor del 40 por ciento de la población estudiantil. Y en casi todas las carreras se concentra en él el área crítica de la masificación. Más de la mitad de los que ingresan a primer año no pasan a segundo en el siguiente; si se contabiliza los que lo hacen rezagadamente (en proceso de desgranamiento), puede estimarse una deserción cercana al 50 por ciento, la mayoría absoluta de la que se produce en todo el transcurso de la carrera (Censo de 1988).

Este gran volumen de quienes sólo permanecerán- a lo máximo- algo más de un año en la Universidad, sin lograr incorporarse al segundo año curricular de sus respectivas carreras en la mayoría de ellas, es el que está marcando para el caso uruguayo la casi totalidad de situaciones críticas de masificación. Pero, a la vez, es un grueso contingente de jóvenes a los que se les abrió las puertas de la Universidad; de cuyo destino ella no puede desentenderse sin que ello implique fracasar en su exacta proporción en cuanto a las expectativas que generó. Lo cual, por cierto, no quiere decir que necesariamente ellos debieran convertirse en profesionales para que dicho fracaso no fuera tal. El objetivo razonable es lograr retener de ellos los que realmente puedan llegar a un aprovechamiento integral de sus estudios, _con provecho de los conocimientos y la formación que puedan alcanzar en la Universidad; y dotar al resto del equipamiento cultural satisfactorio para el desempeño adulto en la sociedad en -que se incorporan.

Ambos objetivos son de- importancia decisiva y requieren de una estrategia que los compatibilice.

1.3. LA ALTERNATIVA DE CICLOS BÁSICOS POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

El proceso de universalización de la enseñanza media -que precedió en varias décadas a la expansión universitaria en varios países de la región entre los que se cuenta Uruguay ha terminado por definirle a la misma perfiles de más neta complementación de la enseñanza primaria, perdiendo bastante los ingredientes preuniversitarios. En el ingreso a la Universidad el estudiante -especialmente el de novel acceso procedente de hogares de bajo nivel cultural- experimenta un brusco salto que introduce abruptamente en el área cada vez más repentinamente especializada de las carreras profesionales.

En su formación, entre otros efectos, se produce una proclividad a perder de vista el carácter de recorte abstracto especializado sobre una realidad única que tiene la construcción del conocimiento disciplinario en que se basa su profesión. La tendencia a asumir a ésta directamente como un universo acotado en la realidad produce desvalorización -o lisa y llana omisión- de la interdependencia interdisciplinaria, cuya necesaria asunción impone en la actualidad el trabajo en equipos multidisciplinarios, entre otros efectos culturalmente disfuncionales.

El ingreso a la formación especializada disciplinaria a través de una puerta y tramo común que introduzca globalmente el área de conocimiento que integra y de que se desprende la propia disciplina, además de permitir una estrategia pedagógica que asuma compatibilizadamente el doble objetivo referido en el numeral 14, permitirá recuperar la visión integral de la realidad fenomenológica unitaria en que se ancla su disciplina, como una -y sólo una de varias- que constituye un punto de vista distinto y complementario en el conjunto de las que la abordan.

La idea de componer el tramo inicial del tránsito de los estudios universitarios en términos del aglutinamiento que recompongan las grandes áreas del conocimiento permitirá además diseñar esta etapa curricular en función de la estrategia pedagógica que permita afrontar el problema de la masificación universitaria precisamente en su espacio crítico (primer año de cursado). Es justamente allí donde el requerimiento de la aplicación de técnicas pedagógicas y didácticas es mayor, y precisamente donde se plantea para ellas el desafío mayor de la enseñanza en condiciones de masividad o semimasividad, donde las técnicas y auxilios tecnológicos docentes tendrán que estar presentes en su más adecuada e inteligente utilización para el nivel universitario..

Está claro que se está hablando de ciclos básicos para cada una de las grandes áreas del conocimiento, destinados a recepcionar al estudiante que se incorpora a la Universidad para procesar el tramo inicial de su formación superior, como estrategia docente para afrontar el gran incremento de la matrícula, además de recomponer una formación integral con la mejor metodología docente posible para operar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. CICLO BASICO PARA LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL URUGUAY

2.1. REALIDAD SOCIAL Y AREA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES'

El Área Social y las Ciencias Sociales

Todos aquellos acontecimientos que ocurren en el relacionamiento humano, de los cuales sus actores son hombres y mujeres viviendo en sociedad, componen los denominados *fenómenos sociales*. La naturaleza de su acaecer define al conjunto de ellos como un área de la realidad, sobre la cual se han trazado recortes analíticos que implican puntos de vista diferentes en su estudio, cada uno, de los cuales constituye el objeto de estudio

de una disciplina científica. Cada ciencia social es, pues, una reconstrucción abstraída de un aspecto de esa realidad social. Obviamente, esta es fenomenológicamente unitaria, única. Tal unidad no se descompone porque sobre ella se realicen abstracciones distintas y complementarias; y toda desagregación real posible de ella, desagrega segmentos en que se involucran tantos puntos de vista como ciencias sociales se hayan desarrollado. Más allá de un cierto abuso legitimado de lenguaje en el que todos incurrimos, no existen realmente fenómenos económicos o sociológicos, o antropológicos, o politicológicos, sino que existen *fenómenos sociales*, que en la actividad humana llamada "ciencia" reciben "lecturas" desde cada uno de esos y desde otros puntos de vista.

En la comprensión de su acaecer, las determinaciones que pueden maximizar la explicación de tales fenómenos no reconocen las fronteras resultantes de aquellas abstracciones disciplinarias. Y las conceptualizaciones como variables que cada una de ellas construye sólo encuentran el máximo de su rendimiento heurístico si desconocen tales límites.

Es más, naturalmente que cada disciplina construye su objeto a partir de una cierta lógica analítica que define previamente, lo cual implica sistemas explicativos en cada una de ellas. Como en todas las ciencias, sin embargo-si hay algo que han dejado más en claro que nunca estas últimas décadas, críticas de las ciencias sociales, ello es que frente a las problemáticas concretas que la realidad social les plantea, el encerramiento endógeno en los respectivos sistemas explicativos se revela altamente insatisfactorio en su rendimiento heurístico.

Tal afirmación no debe entenderse como una propuesta de renegar de los sistemas explicativos como construcciones teóricas científicas) ni de la sofisticación de las lógicas disciplinarias. Por el contrario, unas y otras responden a las necesidades de desarrollo científico en los niveles de abstracción superiores. La profundidad del trabajo científico, la capacidad de progresar sobre las fronteras del conocimiento, están indudablemente asociadas a tales altos niveles de abstracción. El cultivo disciplinario, pues, es la garantía de profundidad y nivel de desarrollo científico. Sin embargo, el rendimiento heurístico, la concreta eficacia explicativa, el propio referente fáctico de tales profundizaciones -salvo, obviamente, en las ciencias formales- requieren el reconocimiento constante de la unidad fenomenológica de la realidad.

De todo lo cual resulta la necesidad imperiosa del trabajo interdisciplinario y la creciente inclinación a la formación de equipos científicos multidisciplinares.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales y de su problemática epistemológica actual, éste resulta ser el mayor fundamento de la integración orgánica universitaria en conjunto -de las creaciones de las Facultades de Ciencias Sociales-; y, especialmente, del establecimiento de Ciclos Básicos comunes a todas para el primer tramo de cursado de los estudios universitarios en cualquiera de ellas, como una puerta común de ingreso a un área común de conocimiento.

El problema de la reorganización universitaria de las Ciencias Sociales en el Uruguay: la constitución -de su ciclo básico

Como la mayoría de las universidades latinoamericanas, la Universidad de la República de Uruguay siguió el modelo de la universidad napoleónica. Se constituyó organizada en base a Facultades que cada una se fundaron en tomo a una profesión "liberal". Como se comprenderá, este criterio tiene muy poco que ver con la idea de estructuración en base a áreas del conocimiento que aquí se ha sustentado.

Más allá de la generosa prosa de los movimientos reformistas universitarios y del discurso "progresista" de la Universidad latinoamericana, las estructuras universitarias se

han revelado como muy conservadoras, dotadas de una extraordinaria inercia. También en la Universidad Uruguay, que recién ahora, con considerables dificultades, ha resuelto crear dos Facultades nuevas -la de Ciencias Exactas y Naturales y la de Ciencias Sociales a medio siglo de haberse creado la-última Facultad. Y esa decisión fue posible porque se optó por la vía reformista de las "adiciones", sin excesivas afectaciones a las estructuras existentes. Más aún: las dificultades encontradas para estas creaciones y las limitaciones con que ellas resultaron son casi exacta función de la medida en que efectivamente podían afectarse estructuras existentes. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales: las licenciaturas de Historia, Antropología y Lingüística quedaron ubicadas en otra Facultad, aunque con muy buenos propósitos de coordinación y cooperación; la licenciatura de Economía vio dilatada su incorporación hasta 1993 y ella probablemente sea problematizada, pese a la decisión en firme de que se realice.

La solución alcanzada no impide que el Ciclo Básico para las Ciencias Sociales sea común a todas ellas aunque se encuentren en diferentes Facultades, pero es obvio que lo dificulta. Es posible que el costo de esa unidad sea tal que resulte bastante menos "común" de lo deseable; y, en ciertos grados, ese costo no debe ser pagado, so pena de sacrificar generalizadamente su principal sentido.

Es probable, entonces, que el Ciclo Básico común abarque a los estudiantes que ingresan a las licenciaturas de Sociología, Ciencia Política y Servicio Social en primera instancia, con la incorporación de Economía en una etapa posterior (o con un eventual mecanismo de "doble vía" de ingreso durante un cierto lapso). Solución que admite la posibilidad de que estudiantes de otras carreras lleguen a cursar alguna de sus materias.

2.2. EL CICLO BÁSICO DE CIENCIAS SOCIALES

Contenido del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Sociales

El contenido sustantivo de conocimientos a enseñar en el Ciclo Básico es función del papel asignado a este tramo de docencia universitaria en el esquema general pedagógico de los grados de Ciencias Sociales, en los sentidos indicados aquí precedentemente.

Así concebido, no es ni "propedéutico" ni "preparatorio"; es introductorio. No se trata de preparar alumnos para los conocimientos que habrán de recibir luego -función correspondiente a Enseñanza Secundaria, con cuyas autoridades habrá que negociar su contenido-: sino de introducirlos efectivamente a ellos. El tramo que el estudiante transitará aquí, en su conformación y contenido, es necesario para todo alumno de Ciencias Sociales y no en el sentido que aquí lo han de ver (aunque, por supuesto, todo proceso formativo es acumulativo; y, por lo tanto, cada etapa parte y se apoya en la anterior).

Los contenidos sustantivos para esta concepción del Ciclo Básico deberán distinguirse en dos grandes capítulos: los elementos básicos necesarios para una formación científica, que están supuestos en el crecimiento posterior en la especialidad, pero que no son especializados; y la introducción a cada una de las principales ciencias sociales a partir de la constitución de su objeto desde la realidad fenoménica común. Arribos tipos de contenidos implican problemas y dificultades que requieren soluciones consistentes con el sentido del ciclo. Aquí no se avanzará más que en lo que deberían ser sus enunciados genéricos.

i. Elementos básicos para la formación científica

En un área de disciplinas como las sociales, con problemas particulares de desarrollo y cuyo status científico suele ponerse en cuestión, con un respaldo muy limitado en su eficacia heurística, parece imprescindible un punto de partida que haga explícitos y discuta

los problemas de la validez del conocimiento que se construye. Sin perjuicio de la inserción a otra altura de las diferentes carreras, con un panorama de conocimientos de la propia disciplina, de algún seminario o asignatura que discuta los problemas epistemológicos específicos de las ciencias sociales y las diferentes corrientes frente a ellos. Pero parece importante que al comienzo de sus estudios los estudiantes que hacen opción por el área social se introduzcan con una visión problematizada del conocimiento científico en general y de sus limitaciones; de su papel en la sociedad y de su relatividad frente a otras formas de conocimiento. Será un baño de modestia en este tramo inicial.

Bajo el supuesto de una base previa de conocimientos de lógica de calidad y actualidad razonable, provistos por la Enseñanza Secundaria, parece de importancia estratégica que todos los estudiantes de Ciencias Sociales adquieran las nociones generales sobre lógica de la investigación científica y los conocimientos básicos introductorios de metodología, que habrán de constituir las "reglas del juego" para la construcción del conocimiento en cualquier disciplina social. Aunque parezca increíble, no pocos errores y deformaciones de científicos sociales profesionales deben diagnosticarse a partir de carencias e ignorancias a este nivel.

Aunque es cierto que todo dato social es inmediatamente cualitativo, muy poco puede avanzar el conocimiento en su desarrollo científico si no puede medir y contar. En toda ciencia, el esfuerzo por su capacidad de cuantificación es un prerequisite; y su limitación, indicador de escaso desarrollo. En definitiva, cualidad, cantidad y medida constituyen instancias en el proceso de abstracción; todas las cuales siguen siendo requeridas hasta en las ciencias más desarrolladas, aquellas denominadas "duras". En las Ciencias Sociales, que son disciplinas más jóvenes, que aún muestran grados diferentes de retraso -y u o de mayores dificultades en su objeto, como se prefiera- con respecto a las llamadas "naturales" o "exactas", la problemática de la cuantificación de lo cualitativo es más epidérmica y evidente. Incluso, entre ellas se perciben grados diferentes de accesibilidad a la cuantificación (compárense variables demográficas o económicas con variables antropológicas o psicosociales). De todas maneras es evidente que se trata de grados diferentes de dificultad o accesibilidad del objeto a tal fin; pero las instancias están siempre presentes, en cualquier ciencia, aunque en las "duras", el sortearlas sea inconsciente, no se las perciba como tales. En el otro extremo, debe anotarse que cualquier técnica cualitativa supone o implica "clasificación", la cual en sí es la primera operación en el proceso de abstracción que conduce a la cuantificación.

Por lo tanto, el planteo como "opción" entre las que se han dado en denominar "metodologías cuantitativas" es un verdadero absurdo, una falsa oposición. En realidad, la polémica al respecto constituye un indicador –no tan indirecto como suele creerse- de la crisis de los grandes paradigmas que afectan a todas las ciencias sociales en este fin de siglo.

No se va a formar científicos sociales capaces de afrontar esta crisis, si desde el comienzo de su formación no logran desarrollar una buena comprensión de esta problemática. La cual tiene que comenzar por una formación lo suficientemente sólida en técnicas cuantitativas. Ello requiere una buena y moderna base de formación matemática; que tiene que resultar del agregado de la requerida para el ingreso (que además evite el sesgo del tipo de reclutamiento que procura eludirla) y la que se imparta en el Ciclo Básico, específicamente orientada a las necesidades del aprendizaje posterior.

Al decir "sólida" y "buena" en referencia a la formación matemática, ello incluye los problemas, las limitaciones y las fronteras de legitimidad de la aplicación de los instrumentos cuantitativos, usados con excesiva frecuencia mucho más allá de lo que lo habilitan los supuestos y requerimientos estadísticos, no pocas veces en flagrante ilegitimidad epistemológica. La necesidad de aprender las posibilidades/imposibilidades de tales instrumen-

tos y el significado y alcance de sus resultados se nutre de esa "buena" formación; pero también de una adecuada comprensión lógica y metodológica, además de acabada conciencia de su fragilidad epistemológica. Todo ello debe conjugarse en el Ciclo Básico.

ii. Introducción a las Ciencias Sociales

Se ha dicho que en el comienzo de su formación se requiere reconstruir para el estudiante la unidad fenomenológica que compone el área social, sobre la cual cada disciplina abstrae como recorte de ella la construcción de su objeto.

Pero ello es más complicado que la presentación de su enunciado. Presentar la unidad fenomenológica de un área científica no es de ninguna manera presentar una "síntesis teórica" de esa unificación. Ello se resolvería en *otro tipo* de "recorte abstracto" de la realidad, mucho más peligroso que el que se trata de eludir; pues en ese caso dicho recorte tendría que ser necesariamente "interpretativo". O sea, una opción teórica de las varias en pugna, justamente cuando sus respectivos paradigmas parecen haber entrado en definitiva crisis (lo que la hace más insostenible, pero no más absurdamente dogmática). Se trataría de una dañina opción por el dogmatismo y contra el pluralismo, que expropiaría al estudiante su libertad intelectual. Tal solución debe ser evitada a toda costa.

Pero, por otra parte, el intentar que el estudiante capte la integridad de la realidad social, tal como ella es dada, parece tarea poco menos que imposible y contradictoria con un proceso intelectual globalizador, que requiere considerables grados de abstracción. Pese a estos gruesos inconvenientes, existen experiencias e intentos en ese sentido. Su existencia, sin embargo, no es suficiente prueba de su eficacia en el sentido pedagógico aquí asignado al Ciclo Básico.

Si se descartan estos dos caminos, la opción que queda es -para decirlo de alguna manera- transferirle al educando la problemática en toda la dimensión de su complejidad. Vale decir, mostrarle al estudiante el propio proceso de construcción de los objetos de cada disciplina, con explicitud y transparencia de los procedimientos cognitivos de abstracción que la guiaron desde esa realidad unitaria cuya mínima aprensión ya supone elaboración. Mostrar también con claridad los problemas y discusiones centrales, y el mismo desarrollo de puntos de vista encontrados como orientaciones o corrientes que se enfrentan, con escrupuloso pluralismo.

Se trataría de apelar a la reconstrucción de los procesos de abstracción que formaron tanto a las disciplinas como a las corrientes teóricas opuestas, las discusiones y los progresos alcanzados. O sea, reconstruir el proceso de constitución de los respectivos objetos de estudios de las diferentes disciplinas y el de conformidad de corrientes teóricas que tenderán a cortar transversalmente a aquéllas.

Para hacerlo, puede optarse por una fuerte y central asignatura única que constituya una Introducción a las Ciencias Sociales, que incluya capítulos introductorias para cada una, pero que haga su centro en el tratamiento integral. Probablemente fuera la alternativa más adecuada a los objetivos planteados; pero sin duda presentaría la dificultad de armado, organización y personal docente apto para ella. Se trata del desafío de estructurar una "superasignatura".

La opción más convencional, accesible, y probablemente más razonable en función de la magnitud de la problemática, sería incluir un conjunto de "Introducciones" a cada disciplina de las más importantes, que asumieran --cada una- el mismo propósito: mostrar y reconstruir el proceso de construcción de la propia disciplina, a partir del campo común de la realidad social. Poner de manifiesto los problemas y discrepancias; y el ordenamiento de las corrientes frente a ellas. Y plantear en cada caso las interconexiones a interdependencias con las otras ciencias sociales. Aunque más accesible y convencional, también aquí

la constitución de los respectivos equipos docentes aptos para el cabal cumplimiento de los objetivos trazados no ha de ser fácil.

Algunas orientaciones para la organización pedagógica

El dato determinante previo y primario es el volumen de alumnado que habrá de atender el primer año del cursado de las carreras de grado en Ciencias Sociales. Por lo tanto, debemos partir de la constatación de que estamos en el contexto de las soluciones "semimasivas", El intento de eludir esa escala en base a multiplicidad de cátedras por asignatura que atendieran grupos chicos requeriría un número de docentes con calificación suficiente que no se poseen, lo cual descarta esta alternativa antes que cualquiera otra consideración.

La opción, entonces, es la constitución de un gran equipo -o muy pocos: dos o tres (parece preferible la de uno solo, organizado para atender dos o tres tumos, para mantener una unificación de criterios y de responsabilidad de conducción en la estructuración de una docencia considerablemente compleja y de tantos requerimientos pedagógicos y de contenido). Este equipo de cátedra encararía la docencia a través de una estrategia que combine tres niveles: a) clases teóricas en que se plantearían las aperturas y cierres de temas, con la discusión teórica entre corrientes de la problemática medular en cada uno de ellos, pero no reiteraría puntualmente los textos como suele ocurrir en los cursos convencionales; b) clases de taller, o prácticos, o de mera enseñanza activa, en subgrupos que idealmente no deberían de exceder los 30 ó 40 alumnos, en cuyas sesiones el docente encargado de ellas desempeñaría una conducción grupal (con carga horaria mayoritaria, o por lo menos, no inferior a las clases teóricas); y e) asesoramiento y evacuación de consultas individuales o en muy pequeños grupos (eventual sistema de horarios de consulta, intensificados en los períodos de prueba s), "con seguimiento de los estudiantes individualmente. Los tres niveles deberían contar con un apoyo logístico y de coordinación de la convergencia de sus efectos pedagógicos; con la correspondiente provisión de material docente (guías de clases, guías de lecturas, laboratorios o guías de prácticos, textos en fichas, organización de medios audiovisuales, etc.).

Cada equipo de cátedra de cada asignatura tendría que organizar su trabajo mediante una coordinación cotidiana, con las correspondientes asignaciones de funciones y el control sobre la marcha de su ejecución. Pero paralelamente debería organizarse su autoformación, tanto en los aspectos sustantivos de la asignatura como en la capacitación pedagógica de sus miembros. En cuanto a ésta, además del apoyo y evaluación permanente de la labor por parte del equipo, debería recibirse el apoyo externo y asesoramiento de las dependencias universitarias especializadas, además de requerir el cursado de las materias correspondientes en Ciencias de la Educación por parte de sus miembros. Para la formación de los miembros del equipo en los aspectos sustantivos de la materia, es recomendable la organización de seminarios internos a la cátedra y la realización periódica de coloquios donde se discutan temas o textos nuevos. Progresivamente, los docentes auxiliares deben ser impulsados a la realización de postgrados y al recorrido de toda una verdadera carrera académica.

Todo lo cual debería ir acompañado de un sistema de evaluación anual de la labor de cada docente, con incidencia importante en las reelecciones y nuevas designaciones.

Se estima que en 1972 el alumnado del Ciclo Básico puede acercarse al millar de estudiantes .

EL CICLO BASICO DE LA FACULTAD DE MEDICINA
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

LUIS LÓPEZ GRILLO"

INTRODUCCION

Los estudios de Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela han tenido un nivel preclínico y un nivel clínico. El nivel preclínico ha dado a los estudiantes los conocimientos de Anatomía, Histología, Bioquímica, Fisiología, Farmacología, que les permitieran acercarse a la atención del paciente con base científica y racional, El nivel clínico se ha desarrollado fundamentalmente en hospitales. Con la creación del Ciclo Básico en 1970 los estudios médicos tuvieron dos ciclos: el Ciclo Básico inicial y un siguiente Ciclo Profesional, con los niveles preclínico y clínico mencionados. En 1975 se crea el Internado Rotatorio, a ser cursado en los hospitales después del nivel clínico. Los médicos y el personal que atiende a los pacientes en esos hospitales enseñan a los estudiantes de Medicina en una situación de estudio-trabajo. Así los estudios de Medicina tuvieron tres etapas: el Ciclo Básico, el Ciclo Profesional con un nivel preclínico y un nivel clínico y el Internado Rotatorio de Pregrado. En octubre de 1988 el Consejo de la Facultad de Medicina acordó eliminar el Ciclo Básico y en septiembre de 1989 los estudiantes que empezaron a cursar la carrera de Medicina iniciaron estudios sin Ciclo Básico. Este trabajo refiere la experiencia acumulada en el Ciclo Básico de la Facultad de Medicina y describe el proceso de discusión que condujo a su eliminación y a nuevos planes de estudio de las escuelas de Medicina.

1. DESCRIPCION DEL CICLO BASICO DE MEDICINA

1.1. SU DESARROUJO HISTÓRICO

El origen del mismo tiene su antecedente inmediato en el Curso Introductorio de la Facultad de Medicina, el cual surge durante la gestión de canal del Dr. Alfonso Anselmo en el año académico 1969-1970, como producto de la presión estudiantil para lograr el cupo.

El 25 de octubre de 1972, por acuerdo NQ 169 del Consejo Universitario, se resuelve que el Curso Básico constituya el primer ciclo o nivel obligatorio para todas las carreras que enseña en la Facultad.

El 14 de diciembre de 1972 una comisión de trabajo, nombrada por el Consejo de la Facultad, presenta el proyecto de funcionamiento de dicho curso, donde se plantea que los cursos básicos son admitidos como un modo para la nivelación de la formación integral de los alumnos, de preparación básica para las carreras, de orientación profesional y vocacional y como medida de lograr un mayor rendimiento estudiantil en las carreras profesionales.

El 17 de abril de 1974 el Consejo Universitario deroga el acuerdo N° 169 y, por resolución N° 52, aprueba el proyecto de creación de la Escuela Básica de Medicina, asignándole el 18 de enero de 1978 el nombre Lorenzo Campins y Ballester, a proposición del Consejo de la Facultad.

La Escuela Básica, inicialmente creada para atender a los estudiantes que aspiraban cursar estudios de Medicina, Bioanálisis y Nutrición, atendió fundamentalmente a los aspirantes a cursar Medicina .

Por decisión de sus consejos y con el aval del Consejo de la Facultad las escuelas de Nutrición y Dietética y de Bioanálisis modificaron la relación que inicialmente tenían con la Escuela de Medicina . La primera se eliminó como requisito de ingreso y la segunda la redujo a un semestre.

Finalmente, el 26 de julio de 1984, por resolución N° 127 del Consejo Universitario, se deroga la resolución N° 52, de abril de 1974, pasando nuevamente a denominarse Ciclo Básico de Medicina, y se solicita al Consejo de la Facultad de Medicina realizar una evaluación académica de dicha dependencia.

1.2. PROPÓSITOS ASIGNADOS AL CICLO BÁSICO DE MEDICINA

El mismo persigue que los estudiantes puedan:

- Adquirir las bases del método científico como forma de pensamiento para la búsqueda de conocimiento en su aplicación al estudio y en la formación de conductas científicas en la actuación profesional.
- Iniciar el desarrollo de actitudes de búsqueda, crítica creadora y sensibilidad social.
- Desarrollar habilidades y ajustes personales para alcanzar los requisitos de los estudios profesionales, para cumplir sus funciones sociales, ciudadanas, científicas y humanas.
- Adquirir una adecuada información o ayuda para su orientación académica y vocacional, con conocimiento de sus aptitudes y de los requerimientos personales de las carreras profesionales.

1.3. ESTRUCTURA ACADÉMICO-DOCENTE

La misma se conforma de la siguiente manera :

- Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades
 - Cátedra de Ciencias Sociales y de la Conducta
Asignaturas: Ciencias Sociales I y II
 - Cátedra de Metodología Científica
Asignatura: Introducción a la Ciencia
 - Cátedra de Estadística
Asignatura: Estadística
 - Cátedra de Castellano
Asignatura: Expresión Oral, escrita y gráfica

- Departamento de Física y Matemáticas
 - Cátedra de Física
 - Asignaturas: Física, Radiación (electiva)
 - Cátedra de Matemáticas
 - Asignaturas: Análisis I y II
- Departamento de Biología y Química
 - Cátedra de Biología
 - Asignaturas: Biología I y II
 - Cátedra de Química
 - Asignaturas: Química I y II
- Departamento de Orientación
 - Cátedra de Orientación
 - Asignatura: Orientación
 - Cátedra de Experiencias Profesionales
 - Asignatura: Experiencias Profesionales

2. PROCESO DE DISCUSION y CAMBIO

Como producto de la Resolución N° 127 del Consejo Universitario surge el Informe de la Comisión encargada de la Evaluación Académica y Reestructuración del Ciclo Básico de la Facultad, aprobado por el Consejo de la Facultad de Medicina en diciembre de 1984, que es el antecedente más cercano del proceso que se describe.

2.1. CONSIDERACIONES DE LA COMISIÓN

La comisión consideró que el Ciclo Básico ameritaba una reforma sustancial fundamentada en las siguientes consideraciones:

- Su conformación estuvo orientada hacia unos objetivos ya superados
- A la luz de los Objetivos Generales que la Facultad ha estimado cumplir para sus egresados de las escuelas de Medicina, se impone que desde el nivel inicial de la carrera la programación esté dirigida hacia el logro de esos objetivos.
- La experiencia acumulada durante el decenio de vigencia del ciclo obliga a evitar que se repitan los defectos que condujeron a resultados negativos. Esto es:
 - * Improvisación de su puesta en marcha a fin de solucionar un problema coyuntural.
 - * Estructura curricular desligada en el espíritu y la forma de las carreras de las Ciencias de la Salud.
 - * Profesorado aislado de los otros niveles de la Facultad, muchos de ellos sin experiencia docente previa y sin la debida ayuda, asesoría o tutelaje por parte de profesores de mayor experiencia en la formación de recursos humanos profesionales del Sector Salud.
 - * Ausencia de una actitud multidisciplinaria e integradora en la enseñanza de campos de interacción con el programa de salud y sin existir un elemento que conjugara los conocimientos en función de la Medicina del hombre como una totalidad.
 - * Estructura académica más parecida a la enseñanza de secundaria que a la profesional de tercer nivel.
 - * Las cátedras de Ciencias Básicas del Ciclo Profesional y aun algunas de las asignaturas clínicas están urgidas de disponibilidad de mayor tiempo para la enseñanza de conocimientos indispensables para el ejercicio de la Medicina actual.

En general concluye que el Ciclo Básico, con carácter reñedial-nivelador, surgido de una situación coyuntural, que desde el inicio adquirió carácter de limitador de la matrícula, es un modelo agotado.

2.2. OPINIÓN DE LOS DOCENTES

En marzo de 1987 se inició el proceso de discusión en el seno del Ciclo Básico. La Comisión de Reestructuración del Ciclo Básico solicitó la opinión razonada del profesorado acerca de la vigencia de su estructura académico-administrativa y planteó cambios de equilibrio o cambios de estructura.

Se hace referencia a cambios de equilibrio cuando las alteraciones o modificaciones ocurridas:

- Afectan, fundamentalmente, a alguna de las partes que conforman la institución, por ejemplo: una Cátedra.
- Buscan preservar la totalidad existente, modificando algunos aspectos negativos de la misma (disfuncionales).

Por su parte, los cambios de estructura se caracterizan por:

- Afectar el universo cultural. En el caso de una institución como el Ciclo Básico, tal hecho se reflejaría en una modificación de todo el plan de estudios y en las funciones y objetivos que el mismo cumpliría.
- Alterar la totalidad de la estructura existente. Tal hecho implicaría la desaparición de la estructura académico-docente vigente y su sustitución por una diferente.
- Modificar los componentes estructurales del sistema en cuestión. Tal hecho implica la alteración del universo de los valores, las normas, el sistema de status-rol y la colectividad.

"En términos sencillos y simplificados, el universo de los valores se alteraría al modificarse el plan de estudios con sus fines y objetivos, las normas lo serían alterarse, por ejemplo: las formas de evaluación, el reglamento de funcionamiento. El sistema de status-rol al modificarse las posiciones y las funciones que cumpliría, por ejemplo: el cuerpo docente. Finalmente, el cambio en la colectividad vendría expresado en una transformación de la estructura académico-docente".

2.3 POSICIÓN ASUMIDA POR LAS CÁTEDRAS

Por cambio de equilibrio se pronunciaron las cátedras de: Matemáticas y Química.

Por cambio de estructura se pronunciaron las cátedras de: Física, Castellano, Estadística, Metodología Científica, Orientación, Ciencias Sociales y un grupo de profesores de la Cátedra de Biología. No se recibió respuesta escrita de la Cátedra de Experiencias Profesionales.

Argumentos esgrimidos por las cátedras que se pronunciaron por cambio de equilibrio:

- Debido a la ausencia de una proposición de cambio de estructura para toda la Facultad no se considera procedente efectuar una transformación de esa naturaleza en el Ciclo Básico.
- El tipo de estudiante egresado del bachillerato, su heterogeneidad de conocimientos y aptitudes hacen que continúe vigente la necesidad del Ciclo Básico.

Argumentos esgrimidos por las cátedras que se pronunciaron por cambio de estructuras:

- El inicio de la carrera no debe ser de orientación o de nivelación tal como ocurre en la actualidad, sino constituir el primer eslabón en la jerarquía de conocimientos para la formación del médico general,
- Debe modificarse la sobrecarga a que es sometido el alumno en la institución, producto del elevado número de asignaturas existentes con excesivo contenido programático.
- Debe modificarse la característica del Ciclo Básico de presentar contenidos o conocimientos desvinculados entre sí, globalizando el conocimiento a nivel básico y relacionándolo con el del ciclo profesional e integrándolos de manera horizontal y vertical.
- El Ciclo Básico como institución universitaria debe cumplir las actividades que establece la Ley de Universidades favoreciendo lo relacionado con la docencia, investigación, extensión y servicios.
- Debe realizarse una modificación total de plan de estudio, por cuanto él mismo carece de orientaciones lo suficientemente precisas que permitan una selección, organización y jerarquización de contenidos culturales, o de estrategias metodológicas lo suficientemente operativas para alcanzar los objetivos generales y la formación de un estudiante que se adecue a las exigencias presentes y futuras del país.
- La reestructuración del Ciclo Básico debe ser parte integrante de la transformación general de la Facultad) la cual tiene que obedecer a un vuelco radical en el modelo médico que actualmente lo sustenta, abandonando las posturas biologizantes de lo social y de lo humano y privilegiando una concepción del arte médico que reivindique lo humano y lo cultural como el crisol de los procesos de la salud y enfermedad.
- Es conveniente un cambio general que corresponde más a las reales necesidades psicosocio-académicas que deben satisfacer al estudiante de Medicina y de Bioanálisis en los primeros semestres de su formación,
- La actual estructura pedagógica del Ciclo Básico se erige en un régimen atentatorio contra dos principios universitarios esenciales: el amor y el placer por el conocimiento y el tiempo necesario para pensar.

3. PROPUESTAS Y NUEVOS PLANES

La mayoría de las cátedras y el profesorado se pronunciaba por la desaparición de la estructura existente, a fin de dar paso a una nueva que tendría como premisas fundamentales para su formulación a los objetivos de la Facultad y las Características del Egresado, definidos durante la gestión decana! 1981 1984,

Como producto de esa decisión y en virtud de las consideraciones realizadas en la Comisión de Reestructuración, el Decano de la Facultad, el coordinador del Ciclo Básico y los directores de las escuelas de Medicina, Razetti y Vargas, planificaron reuniones con los profesores de los distintos Departamentos del Ciclo Básico: Orientación y Ciencias Sociales, Física y Matemáticas, Biología y Química, y con las cátedras de Histología y los Departamentos de Ciencias Fisiológicas de las Escuelas de Medicina Razetti y Vargas, afines con los contenidos programáticos que se dictan en el Ciclo Básico. En una segunda etapa se celebraron reuniones de representantes elegidos por cada una de esas cátedras.

De dichas reuniones surgen las propuestas: Integración Ciclo Básico-Nivel Preclínico, en el Area Biomédica, y Atención Primaria de Salud-Medicina Preventiva y Social, en el Area de Salud Pública.

Después de formuladas, cada una de estas propuestas requirió 2.700 horas/persona de trabajo para su elaboración definitiva. Posteriormente grupos de trabajo consideraron las asignaturas del Área Biomédica y de Salud Pública.

3.1. PROPUESTA EN EL AREA BIOMÉDICA

La propuesta Integración Ciclo Básico-Nivel Preclínico plantea:

- Desaparición de las asignaturas del Área Biomédica del Ciclo Básico.
- Integración a las asignaturas de preclínico de los contenidos que dictados en las asignaturas del Ciclo Básico se consideraron indispensables en la formación del médico.
- Análisis, por parte de las comisiones de currícula de las Escuelas de Medicina de la Facultad, de los documentos producidos y de las recomendaciones surgidas en el proceso, a fin de lograr una distribución racional del tiempo en los estudios de la carrera médica.

Como consecuencia de la eliminación de contenidos innecesarios y redundantes el tiempo podría ser distribuido en forma más equilibrada dentro de los niveles Preclínico y Clínico.

Esto debería producir como resultado un comienzo profesionalizante de la carrera y una mayor disponibilidad de tiempo para la adquisición de los conocimientos y destrezas impartidos por las asignaturas clínicas.

- Iniciar, a la brevedad posible, un proceso de análisis semejante al que se produjo en relación al Ciclo Básico y el Nivel Preclínico, esta vez entre los departamentos y cátedras de los niveles Preclínico y Clínico y que incluya el estudio de la propuesta APS-MPS.

3.2. PROPUESTA EN EL AREA DE SALUD PÚBLICA

La propuesta Atención Primaria de Salud-Medicina Preventiva y Social plantea:

- Integración de las diferentes disciplinas que constituyen el campo de la Medicina Preventiva y Social: Epidemiología, Administración Sanitaria, Estadística y Métodos y Ciencias Sociales, dentro de la Atención Primaria de Salud.
- Concepción de estudio, trabajo e investigación para la solución de problemas.
- La adquisición de dominios y competencias profesionales en forma escalonada, sobre el principio de la profundidad, la complejidad y la responsabilidad crecientes.
- La incorporación temprana del estudiante a las comunidades y a los servicios que en Venezuela constituyen la base del Servicio Nacional de Salud.
- Incorporación definitiva de las asignaturas del área social ubicadas en el Ciclo Básico a los planes curriculares de las escuelas profesionales para dar paso al nuevo inicio de los estudios médicos.

En definitiva, procediendo y acompañando la etapa de educación médica hospitalaria, con labor intensiva de estudio-trabajo en las comunidades y centros nacionales de atención primaria de salud, y primer nivel de atención médica, la propuesta hace énfasis en la identificación temprana, análisis y resolución de problemas de diferente nivel de complejidad.

3.3. ELABORACIÓN DE NUEVOS PLANES

Los planeamientos y proyecciones provenientes del proceso de discusión de las propuestas fueron considerados por el Consejo de la Facultad de Medicina. El día 11 de octubre de 1988 el Consejo de Facultad acordó continuar el trabajo destinado a la elaboración de los nuevos planes de estudio de las escuelas de Medicina: en el Área Biomédica elaborar nuevos programas de las asignaturas del preclínico que incluyan los contenidos programáticos del Ciclo Básico que se consideren necesarios, en el Área de Salud Pública presentar los contenidos programáticos de las asignaturas integradas a lo largo de los distintos niveles de la carrera, y en el Área Clínica desarrollar un proceso de discusión entre los niveles Preclínico y Clínico, y entre el Área de Salud Pública y las Clínicas, proceso semejante al que se produjo entre el Ciclo Básico y el Nivel Preclínico, que concluya con nuevos programas de las asignaturas clínicas. También acuerda el Consejo de Facultad que el conjunto de proposiciones debe integrarse dentro de un plan global. El Consejo acuerda que las disposiciones consignadas implican la eliminación del Ciclo Básico como estructura académica y administrativa.

Dando cumplimiento a las resoluciones del Consejo de Facultad, las cátedras, los departamentos y las comisiones de currícula de ambas escuelas de Medicina desarrollaron un largo proceso de discusión, que concluye con la presentación a los consejos de escuela de los nuevos planes de estudio de las escuelas de Medicina, los cuales son aprobados el 24 y el 27 de abril de 1989. Sometidos a la consideración del Consejo de la Facultad, resultan aprobados en la sesión N° 16-89. El Consejo Universitario los aprobó en su sesión del 14-06-89.

4. CONCLUSIONES

El Ciclo Básico fue creado para atender la alta demanda estudiantil y tuvo un carácter remedia! y nivelador. El sistema de selección y los altos promedios de nota de educación secundaria de los estudiantes que ingresan a estudiar Medicina lo han hecho innecesario. El proceso de discusión que llevó a su eliminación condujo a cambios en los estudios médicos. En el Área Biomédica los contenidos programáticos del Ciclo Básico que se consideraron necesarios para la formación del médico fueron incorporados a las asignaturas del nivel preclínico, dentro de una estructura curricular por asignaturas, y se actualizaron los contenidos de las asignaturas de ese nivel. En el Área de Salud Pública se crearon asignaturas integradas dentro de una estructura curricular por solución de problemas y se formuló la línea curricular de Atención Primaria de Salud-Medicina Preventiva y Social, que precede y acompaña a la etapa de educación médica hospitalaria. Los cambios se inscribieron dentro de un plan de estudios global, con niveles coherentes y con líneas curriculares trazadas a lo largo de esos niveles. Corresponde continuar el proceso de discusión y cambio a nivel clínico, discutir las relaciones de la clínica con el preclínico y con la medicina preventiva y social y articular las líneas curriculares de la medicina científico-natural y de la salud pública.

Finalmente corresponde considerar que la eliminación del Ciclo Básico resultó posible al reconocerse la necesidad de una discusión conducida desde adentro y no impuesta desde afuera, con amplia participación del personal docente del Ciclo Básico y del nivel preclínico y los departamentos de Medicina Preventiva y Social de las escuelas de Medicina y con la presencia significativa de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Breve Historia del Ciclo Básico de Medicina*. Informe de la Comisión de Reestructuración del Ciclo Básico. Coordinadores: Víctor Márquez e Isabel Rivas. Octubre 1987. Archivos de la Facultad de Medicina.
- Informe de la Comisión encargada de la Evaluación Académica y Reestructuración del Ciclo Básico de la Facultad de Medicina*. Coordinador: Alberto Aagaard. Diciembre 1984. Archivos de la Facultad de Medicina y del Vicerrectorado Académico,
- Primera Etapa del Proceso de Reestructuración del Ciclo Básico*. Informe de la Comisión de Reestructuración del Ciclo Básico. Coordinadores: Víctor Márquez e Isabel Rivas. Octubre 1987. Archivos de la Facultad de Medicina.
- Planes de Estudio de las Escuelas de Medicina UCV*. Junio 1989. Archivos del Decanato de la Facultad de Medicina y del Vicerrectorado Académico de la UCV. Facultad de Medicina, Informe de Gestión 1987-1990, en Imprenta Universitaria.

CALIDAD DE LA EDUCACION
Y CALIDAD DE LA DOCENCIA:
POSIBILIDADES TEORICAS E INSTITUCIONALES
DE UNA INTEGRACION

· RASET PÁEZ URDANETA*

INTRODUCCION

Se puede tener una gran visión de los fines o metas de la educación o una visión especializada según los distintos niveles de su administración social. La gran visión articula fundamentalmente las metas de la educación en:

- * La adquisición de todas aquellas habilidades académicas que una persona requiere para aprender individual y colectivamente, en situaciones formales e informales, progresivamente.

- * El desarrollo de las actitudes intelectuales necesarias para pensar lógicamente y creativamente y para utilizar el conocimiento en la solución de problemas y el acceso a niveles más abstractos del pensamiento.

- * La adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para entender, dimensionar, adaptar y transformar el saber existente sobre la compleja fenomenología del universo natural y social que rodea al hombre.

- * El desarrollo de las capacidades personales para la expresión estética y el desarrollo físico, en el contexto de una ética contemporánea para la acción social individual y colectiva.

- * La preparación para la obtención de actitudes vocacionales y/o habilidades ocupacionales que permitan el acceso inmediato de individuo más competitivo a niveles más altos de formación o al mercado de-trabajo.

En este contexto de 10 expuesto quienes hacen docencia universitaria necesitan una definición teórica de lo que es la educación universitaria y una formulación pragmática de lo que es la docencia universitaria. Este trabajo propone para la discusión un modelo que pudiera integrar ambas necesidades.

1. UN MODELO DE LA COMPETENCIA Y LA ACCION PROFESIONALES

La actualización del enfoque conceptual de los programas de formación de profesionales universitarios implicaría el análisis de tres aspectos fundamentales:

- (1) La acción educativa por la cual un individuo es profesionalizado.
- (2) El desempeño a partir del cual un individuo profesionalizado adquiere o incrementa un nivel de experiencias profesionales concretas, y
- (3) El espacio donde interactúan las capacidades educativas adquiridas, el potencial individual y las demandas del contexto de la acción profesional.

En la Figura 1 se intenta representar un modelo general de la competencia y la acción profesionales .

Como tal, el modelo trata de integrar los tres procesos claves involucrados, a saber: (a) La acción educativa formal (asumida por establecimientos facultados para ello y en los que se han adoptado programas que interpretan la misión social vinculada con la profesión), (b) la acción profesional formal (la actuación de un profesional en la realidad social, i.e., resolviendo los problemas que tiene por misión resolver), y (e) el desarrollo profesional individual (la progre siva articulación de las fortalezas profesionales adquiridas en el cumplimiento de la misión encomendada). El modelo es general a la función educativa profesionalizan te; las diferencias radicarían en la misión a ser enfrentada y los contenidos y pesos asociados con cada componente.

En el caso de una profesión específica, los componentes propuestos para el denominado Espacio profesional aprendido se interpretarían así:

(a) Componente conceptual gen eral : Nivel de dominio teórico interdisciplinario en base del cual se fundamenta una ideación integrada de los fenómenos cuya comprensión es relevante para la adquisición de componentes conceptuales especializados;

(b) Componente conceptual especializado: Nivel de dominio teórico disciplinario en base del cual se fundamenta una ideación de los fenómenos de relevancia inmediata a la acción teleológica asociada con la profesión;

(c) Componente tecnológico: Nivel de dominio funcional de las tecnologías intelectual, social e instrumental con ayuda de las cuales se realiza la acción teleológica asociada con la profesión; y;

(d) Componente contextual: Nivel de dominio ideológico de los factores históricos que, en unas circunstancias temporales y espaciales definidas, facilitan o restringen la capacidad de la acción teleológica asociada con la profesión".

Por acción teleológica se entiende la mediatización (en un Espacio-problema) de un estado o proceso, en consistencia con la finalidad percibida para la cual el estado o el proceso existen o fueron producidos y a objeto de que un agente inteligente (i.e., humanos y máquinas programables) pueda transformar el Espacio-ambiente en el logro de una meta o la resolución de un problema. En este sentido, una profesión puede ser concebida como una conducta adquirida para la acción teleológica en una dirección específica (i.e., la indicada por la misión).

De igual manera, la educación .(formal) de una profesión puede ser concebida, en el plano del aprendizaje, como la transmisión de los elementos conceptuales, tecnológicos y contextuales que dicha profesión ha adquirido (y continúa adquiriendo) a partir de su acción teleológica y, en el plano del deuteroaprendizaje, como el desarrollo de la capacidad individual básica para identificar metas y problemas en el espacio teleológico de la acción profesional y para obtener dichas metas o proponer soluciones que incrementen el potencial de acción teleológica de la profesión misma. En este modelo, la triple distinción de conocimientos, habilidades y actitudes se vinculan estratégicamente con los componentes conceptual, tecnológico y contextual respectivamente.

FIGURA 1

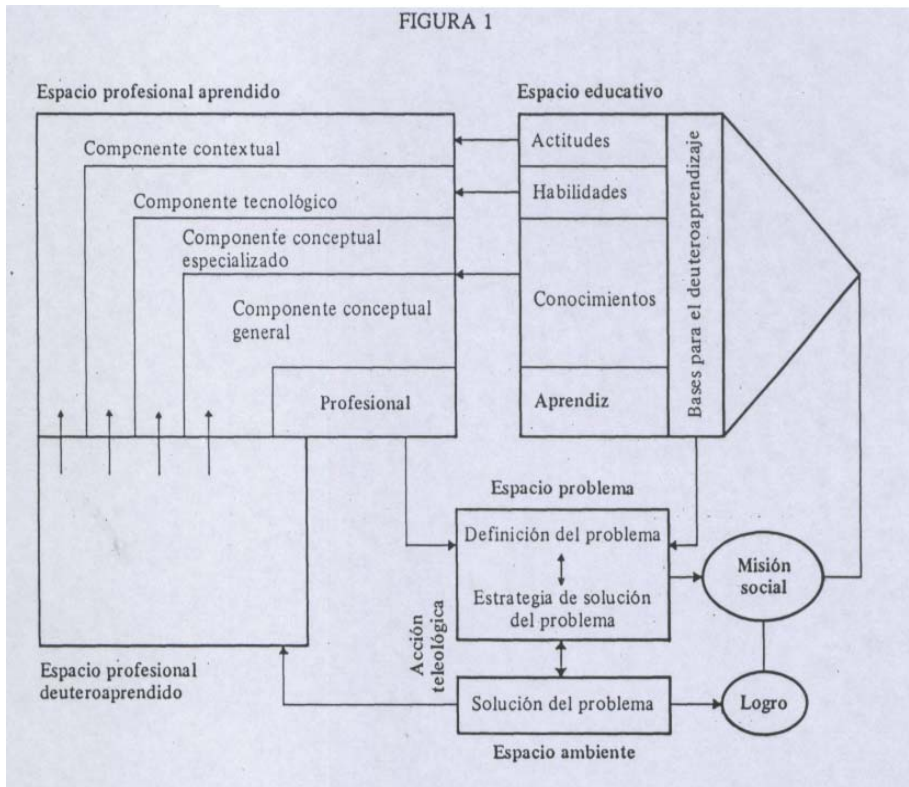


Fig. 1: Representación de un modelo de la competencia y la acción profesionales.

El espacio profesional aprendido contiene los componentes que Facultan a un individuo para el ejercicio de una profesión. Tales componentes se han desarrollado a partir de la transferencia de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes al profesional cuando éste era un aprendiz en un espacio educativo. En este espacio el profesional también obtuvo las bases para deuteroprender. El espacio educativo actúa en respuesta a una misión social, resultado de una interpretación de los problemas que ocurren o recurren en el espacio ambiente. El profesional encuentra un problema en el espacio ambiente y lo transfiere a un espacio problema para su tratamiento como objeto de una acción teleológica. Dependiendo de su competencia, de su eficacia, de su eficiencia y de su efectividad, el profesional soluciona el problema en el espacio ambiente. La experiencia ganada en este proceso refuerza el espacio profesional deuteroprendido y, a través de éste, los componentes del espacio profesional aprendido.

En el *Espacio educativo*, la dimensión del aprendizaje se asociaría con la obtención de conocimientos (centralmente, de los dos componentes conceptuales mencionados), la adquisición de habilidades (centralmente, del componente tecnológico mencionado) y el desarrollo de actitudes (centralmente, del componente contextual mencionado); la dimensión del deuteroprendizaje, tradicionalmente relegada por la acción educativa a la acción profesional, se asociaría con la adquisición de estrategias iniciales para la definición y obtención (o solución) de metas (y problemas) en el espacio de acción teleológica de la profesión, las experiencias de lo cual constituirían el *Espacio profesional deuteroprendido*

(por "deuteroaprendizaje C. Argyris y D. Schon entienden --en el contexto de su Teoría de la Acción-- la capacidad para aprender a aprender, o la capacidad de un individuo para dominar el proceso mediante el cual puede cambiar intencionalmente su teoría en uso como respuesta a una experiencia).

En los términos del modelo propuesto, el profesional es un agente capacitado para (1) la definición de una meta o problema (capacidad que es medida por el criterio de la competencia profesional), (2) la proyección del problema definido hacia la búsqueda de su solución (capacidad medida por el criterio de la eficacia profesional), (3) la proyección de una estrategia de solución propuesta (y utilización de recursos disponibles) hacia la obtención del logro o la meta (capacidad medida por el criterio de la eficiencia profesional), y (4) la ocurrencia en el Espacio-ambiente de la transformación o el cambio a consecuencia de la solución agenciada (capacidad medida por el criterio de la efectividad profesional). El parámetro decisivo para la medición de la eficacia/eficiencia/efectividad profesionales es la misión profesional, cuya relación con el individuo (o el grupo profesional) se mide en términos de indicadores de logro.

Igualmente, en los términos del modelo propuesto, la formulación de un perfil profesional equivaldría a la determinación de aquellos factores de índole conceptual, operacional y actitudinal que se aprecian como decisivos, desde el punto de vista metaprofesional, para la acción competente, eficaz, eficiente y efectiva en el ambiente de trabajo. El inventario de los factores determinables es relativo a la función profesional específica. Dependiendo de esta función, de las condiciones del Espacio-problema, de la presión ideológica del componente contextual y del problema que deba ser resuelto en el Espacio-ambiente, la estrategia educacional puede ser predominantemente conceptual (i.e., teórico-intensiva), operacional (i.e., tecnológico-intensiva), actitudinal (i.e., ideológico-intensiva), o puede combinar estas opciones en forma distintiva. En todo caso, se debe tener en cuenta que el espectro funcional con que actualmente se asocia una profesión requiere como conveniente un cierto balance de conocimiento conceptual, tecnológico y con textual.

2. CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Un modelo como el propuesto puede ser aplicado igualmente a la docencia como profesión. En ese sentido, la definición básica que al efecto pudiéramos hacer de un docente sería la siguiente: Un docente es un profesional capacitado para transmitir los conocimientos, desarrollar las habilidades, formar las actitudes y desarrollar los mecanismos de deuteroaprendizaje en base de una integración de los cuales otros individuos adquieren una capacidad para aprender (y deuteroaprender) a resolver problemas en el espacio de la acción teleológica que se le confiará como misión.

En el caso del profesional docente, el espacio-ambiente configura una problemática vinculada con fenómenos esencialmente relacionados con las fortalezas que deben tener los nuevos profesionales formados para corregir las deficiencias notadas en el ejercicio histórico y coyuntural de la profesión, para enfrentar las nuevas amenazas o retos que se le presentan a la profesión (i.e., a la legitimidad y continuidad de su misión) y para aprovechar las nuevas oportunidades que resultan del progreso social y del conocimiento. La calidad de la docencia se medirá así por los niveles de eficacia, eficiencia y efectividad que este profesional logre en cuanto a la definición e implementación de estrategias para enfrentar exitosamente dicha problemática.

De lo anterior se desprende que el concepto de calidad docente que concibe en el contexto de la educación universitaria implica:

- (a) Que el éxito de una estrategia de docencia está estrechamente condicionado por el poder deja visión que el docente tenga acerca del espacio-educativo, del espacio-apren-

dido y deuteroprendido y del espacio-ambiente de una profesión en los términos de su misión real y potencial, y la adecuada mezcla de conocimientos, habilidades y actitudes que se deben transmitir a los aprendices de esa profesión;

(b) Que esta estrategia sólo puede ser objeto de una concertación colegiada de interpretaciones e intereses;

(c) Que la calidad docente es una función de liderazgo, interpretado éste esencialmente en los términos de:

- * Capacidad para comunicar,
- * Capacidad para motivar,
- * Capacidad para conducir,
- * Capacidad para innovar, y
- * Capacidad para enfrentar y aprender de los conflictos.

En la perspectiva de lo expuesto, la calidad de la docencia universitaria no resulta de la competencia tradicionalmente atribuida a una persona con capacidad para enseñar, es decir para diseñar y conducir una clase (i.e., para saber definir objetivos de aprendizaje y evaluación, diseñar actividades instruccionales, medirlas y enfrentar situaciones de indisciplina y desmotivación escolares). Resulta, además (o, en todo caso, crucialmente) de la competencia de una persona con la capacidad para enseñar a aprender una-profesión y para direccionarla como misión.

CONCLUSIONES

La finalidad fundamental de una nueva educación universitaria equivale a la ampliación de la opción profesional por vía de la interdisciplinarización y transdisciplinarización de conocimientos. Como tal, la pedagogía con mayor potencial es la que faculta para superar los nichos espacialoides del conocimiento a objeto de ganar una comprensión holística de los procesos. Esta comprensión ya no se percibe en los términos de una vía cognoscitiva singular sino de varias, especialmente cuando es ahora más claro lo que es teórico, metodológico, descriptivo y aplicativo que lo que es una ciencia exacta o una humanística. No. Se trata de tumbar barreras epistemológicas. se trata de restablecer la integralidad del conocimiento humano en sus distintas dimensiones: las de las super ciencias, la filosofía, las ciencias sociales, las ciencias aplicadas, las ciencias naturales y las ciencias de la información. Se trata, también, de desutilitarizar un proceso, no de desutilitarizar sus fines, entre los que incluso se apunta innecesariamente hacia la formación de postgrado como medio de obtención de una credencial.

En el contexto de la educación universitaria latinoamericana, la tarea de optimización de la educación y la docencia requiere más de voluntad que de claridad conceptual. Sobre esta base es recomendable que se examinen aquellos aciertos que, en materia educativa, han experimentado con éxito algunas instituciones universitarias de la Región. En particular la experiencia que la Universidad Simón Bolívar ha acumulado en cuanto a dos de sus programas de pregrado: el CICLO BASICO COMUN y los ESTUDIOS GENERALES.

Los objetivos del Ciclo Básico son los siguientes:

(a) Desarrollar en el estudiante las actitudes académicas y personales necesarias para asegurar su efectiva adaptación a la Universidad mediante el desarrollo de una actitud cónsona con el nivel de estudios que inicia.

(b) Nivelar los conocimientos del' estudiante en aquellas áreas en las que se fundamenta el desarrollo científico de la carrera profesional que escoja.

(c) Incrementar en el estudiante su nivel de competencia para el manejo efectivo de los instrumentos lingüísticos Y. tecnológicos que requerirá en función de su educación universitaria.

(d) Motivar al estudiante para que pueda emprender el desarrollo de una actitud intelectual crítica en vinculación integral con su formación profesional. Y

(e) Orientar al estudiante en el proceso de selección de carrera profesional. para procurar así su efectivo desenvolvimiento en el ambiente universitario y social del que es parte.

Para el Año académico 1990-1991 el plan de estudios del Ciclo Básico se encuentra estructurado en tres trimestres continuos. El mismo incluye las asignaturas siguientes: Matemáticas (13 créditos totales), Lenguaje (9), Inglés (9), Física (6), Informática (3) y Estudios Generales (Dos opciones: Ciencias Sociales y El hombre y su ambiente) (9). Los estudiantes también cursan tres niveles de Asesoramiento Psicoeducativo (centrado en adaptación social, escogencia vocacional y hábitos de estudio).

Anualmente se abren 32 secciones. La población de este programa se ubica en alrededor de 1.000 estudiantes.

Los objetivos de los Estudios Generales del Ciclo Profesional son los siguientes:

(a) Contribuir a desarrollar en el estudiante una visión crítica y actualizada acerca de la cultura nacional, latinoamericana, occidental y universal.

(b) Contribuir a desarrollar en el estudiante una actitud positiva hacia la evaluación e interdisciplinización del conocimiento científico y humanístico, en función de la adquisición de una personalidad intelectual analítica.

(c) Familiarizar al estudiante con los enfoques conceptuales y metodológicos de las ciencias sociales y las humanidades, en función del estudio de los problemas y las necesidades del hombre contemporáneo.

(d) Ofrecer al estudiante un conjunto de experiencias orientadas a favorecer el desarrollo de sus capacidades para la autogestión y el autodesarrollo.

Las distintas asignaturas de los Estudios Generales del Ciclo Profesional se encuentran distribuidas en tres grandes grupos: (i) Fundamentos, teorías y procesos, (ii) Tópicos (Cursos monográficos y seminarios) y (iii) Talleres. A partir de 1989 los estudiantes deben cursar por lo menos tres asignaturas del grupo i y dos del grupo ii (dependiendo de la carrera, los estudiantes cursan de 6 ó 7 Estudios Generales). Los tres grupos de asignaturas cubren las áreas temáticas siguientes: Conducta humana, Política y sociedad, Historia y economía, Cultura y civilización, Pensamiento, Arte, Literatura, lenguaje, Ambiente y Ciencia y tecnología. Trimestralmente se programan cerca de 100 cursos de 3 créditos cada uno en los cuales se inscriben más de 2.000 alumnos.

Tratándose de una Universidad cuyo estudiantado se distribuye mayoritariamente en carreras de ciencias básicas e ingeniería, la USB ha consolidado a lo largo de dos décadas un Ciclo Básico como primer año de estudios para todos los alumnos que ingresan a ella. Este programa ofrece un atención propedéutica, formativa y remedial que permite preparar y nivelar a la cohorte para su ingreso al Ciclo Profesional. En la percepción del profesorado de la USB, el éxito del estudiantado en el Ciclo Profesional (medido éste por índices de aprovechamiento, duración de los estudios y demanda y valoración externa del egresado) depende en gran medida de ese primer año de estudios. Ello justifica en consecuencia la continuidad de este programa, pero, además, otros dos factores: la decreciente calidad de la educación media que han recibido estos estudiantes (que obliga al incremento de las estrategias de nivelación académica) y la joven edad de los nuevos estudiantes (alrededor

de los 16,5 años) que no parece hacer urgente la profesionalización, particularmente cuando estarán listos para entrar al mercado de trabajo alrededor de los 22 a 23 años.

El programa de Estudios Generales (que forma parte del Ciclo Básico y, distintivamente, del Ciclo Profesional) constituye, por su parte, una de las marcas institucionales de la USB en el contexto de la educación superior venezolana. La contribución de este programa al éxito del profesional egresado de la USB ha sido investigacionalmente establecida como positiva cuando se ha consultado a los ex-alumnos sobre ello. Esta valoración es superior mientras mayor es el tiempo de graduado del ex-alumno. La ventaja percibida al efecto es una de carácter esencialmente actitudinal: los ex-alumnos tienden a coincidir en su apreciación de que las asignaturas que cursaron como Generales les permitieron pulir su educación universitaria en el sentido de enseñarles a valorar los fenómenos sociales y culturales que contextualizan la misión científica o tecnológica y a valorar, asu vez, los alcances de las ciencias o disciplinas que intentan describir y explicar dichos fenómenos. No se trata de un programa de "*Humanidades compensatorias*". Si bien "humanidades" se vincula etimológicamente con el "hombre", la meta de un Estudio General es principalmente el análisis de la experiencia y la problemática humanas y la valoración del discurso resultante como lenguaje de conocimiento, no la exaltación de una herencia cultural para la elegantización intelectual del ego personal o el ego histórico.

La calidad de ambos programas (en cuanto a su impacto académico en el profesional que forma la institución) es por supuesto relativa a la calidad de la docencia que en ellos se imparte. Existe un ambiente institucional adecuado para proceder a una evaluación de los objetivos y logros del Ciclo Básico, a objeto de consolidarlo en cuanto a sus fortalezas. La dinámica del programa de Estudios Generales es disunta. en ellos es relativamente menos difícil introducir progresivamente aquellas modificaciones necesarias para optimizar la oferta de contenidos y metodologías al estudiantado y la demanda de los mismos por parte de él. En este sentido, el aprendizaje institucional al respecto de ambos programas se admite conscientemente como necesario, pero procede de manera diferente. Nuevas circunstancias (que acaso se pudieran interpretar como amenazas aparentes) nos exigen por lo mismo una atención prioritaria a la calidad de la docencia de pregrado, tanto en el Ciclo Básico como en el Profesional.

LA EVALUACION CURRICULAR DE
LOS ESTUDIOS GENERALES EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
DE VENEZUELA

ROSE MARY DÍAZ DEL VALLE*
FREDDY CEGARRA
. SOCORRO PERAZA

INTRODUCCION

El presente documento tiene por finalidad presentar la evaluación curricular en lo que se refiere al nivel de los Estudios Generales.

Los Estudios Generales constituyen la entrada formal del estudiante en el sistema de estudios de la UNA. El propósito de estos estudios es el de acercar el individuo a una forma integradora de pensar, con acento en las relaciones de interdisciplinariedad y de orientación profesional. Su contenido académico está organizado en tres períodos de once a quince semanas de duración, con intervalos de dos semanas y media para propósitos de evaluación y procesamiento de datos para el control de la matrícula.

La estructura curricular de los Estudios Generales ha contado con un detallado análisis interinstitucional a fin de que en este nivel pueda existir compatibilidad y transferencia entre la UNA y otras universidades e institutos de educación superior.

Los Estudios Generales constituyen un ciclo del *continuum* curricular del nivel de Educación Superior, común para todas las carreras de la Universidad Nacional Abierta. Están encaminados a facilitar la integración armónica del individuo con su medio, el desarrollo de su pensamiento crítico, el incremento de su capacidad creativa y la formación de una actitud positiva hacia la aplicación permanente de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Se propone, además, ofrecer oportunidades al estudiante para explorar sus aptitudes e intereses, conocer el medio y, en base a esto, orientarse hacia una carrera con un conocimiento más apropiado de la realidad y de su vocación.

La organización de los contenidos del currículum de los Estudios Generales de la UNA utiliza un enfoque interdisciplinario que le permite al estudiante adquirir, integrar y aplicar principios científicos fundamentales. Este enfoque se cumple a través de una organización del contenido curricular fundamentada en asignaturas, estrategias de desarrollo y aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten al estudiante: 1) desarrollar un espíritu científico que le facilite abordar e investigar la realidad en forma crítica; 2) adquirir herramientas conceptuales básicas -especialmente formas diferentes de pensar- y los lenguajes lógico y simbólico aplicables al manejo e integración de diferentes disciplinas; 3) iniciar el camino hacia el mejoramiento y la integración de conocimientos, que le permitan abordar la realidad en forma integral y creativa, y con mayor seguridad y efectividad; 4) desarrollar su vocación y dirigirse hacia el estudio de una profesión.

Se plantea que el proceso de aprendizaje se da a través de una interacción permanente entre el conocimiento que se deriva de la enseñanza de las diferentes disciplinas y los problemas que surgen del medio ambiente en el cual se desempeñan los sujetos que aprenden, sean éstos problemas de tipo cultural, socioeconómico de otra naturaleza, y se basa, además, en los hechos y fenómenos que circundan al estudiante. Asimismo, señala que dicha interacción permite: .

1. Realizar en forma equilibrada los procesos, de formación e información,
2. Aproximar el individuo a una forma de pensar integradora con hondo acento en las relaciones interdisciplinarias.
3. Enfatizar su compromiso con la realidad, creando conciencia de participación.
4. Incorporar claros conceptos sobre la valoración del error para que el participante conozca las consecuencias y alcances de un aprendizaje errado, incompleto, superficial y ficticio.
5. Desarrollar los procesos de iteratividad que faciliten aproximarse sucesivamente a la solución de problemas.
6. Facilitar la conformación de modelos de indagación, y paralelamente de acción, asegurando la interrelación teoría-práctica.
7. Reforzar y continuar el entrenamiento en técnicas de estudio y de autoaprendizaje iniciados en el Curso Introductorio.

Para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos para los Estudios Generales fue necesario diseñar un currículo pertinente cuya estructura se sustenta en tres áreas fundamentales:

Una creativa, orientada hacia la adquisición de herramientas útiles en la búsqueda del conocimiento, su organización y sistematización; una simbólica, dirigida al desarrollo de formas de pensamiento y de lenguajes, particularmente el lógico y el simbólico; una crítica, enfocada hacia el desarrollo de la capacidad de juzgar y evaluar críticamente la realidad y actuar son criterios claros para reformarla y, finalmente, un componente de iniciación profesional que, a partir del Curso Introductorio, continúa en los Estudios Generales y culmina en los Estudios Básicos de Area donde el estudiante deberá elegir la carrera que va a seguir. El logro de los objetivos de las tres áreas de los Estudios Generales contribuye a que el estudiante defina las áreas del conocimiento de su intereses, contraste y aptitudes, e identifique el nivel de efectividad con que puede realizar tareas propias de un área determinada. El componente de Iniciación Profesional es reforzado con acciones concretas programadas por la Unidad de Asesoría Estudiantil, para asegurar una adecuada información sobre las carreras que ofrecen las instituciones de educación superior y las características del mercado ocupacional en las áreas de interés. del participante.

De igual forma se establecieron los objetivos terminales y generales para dicho nivel.

Objetivos Terminales de los Estudios Generales

Al finalizar los Estudios Generales el participante deberá estar en capacidad de:

- a. Utilizar instrumentos lógicos y simbólicos que desarrollen su capacidad de comprensión y optimicen su proceso de conocimiento (Area Simbólica).
- b. Desarrollar una actitud crítica que le permita analizar objetiva y constructivamente la realidad (Area Crítica).
- c. Manejar herramientas conceptuales y técnicas de indagación que le permitan la búsqueda y organización de conocimiento (Area Creativa).

- d. Dominar los conocimientos básicos comprendidos en los programas de estudio.
El componente de Iniciación Profesional cumplirá dentro del Ciclo de Estudios Generales el siguiente Objetivo Terminal:
- Identificar sus aptitudes y orientarse hacia la selección de una carrera acorde con sus intereses y planes de desarrollo del país.

Objetivos Generales de los Estudios Generales

Area Simbólica:

Al finalizar los estudios del Area Simbólica el participante deberá estar en capacidad de:

- a. Usar adecuadamente el idioma y aplicar los procesos básicos de comunicación y las técnicas para establecerla .
- b. Utilizar símbolos y fórmulas del lenguaje matemático en el análisis y solución de problemas conceptuales y prácticos.
- c. Aplicar los principios y métodos de validez universal en la presentación de un razonamiento .

Area Creativa:

Al finalizar los estudios del Area Creativa, el participante deberá estar en capacidad de:

- a. Diseñar y desarrollar técnicas e instrumentos sencillos que le permitan abordar, organizar y sistematizar procesos de indagación.
- b. Manejar conceptos básicos que permitan organizar y sistematizar el conocimiento adquirido.
- c. Diseñar y ejecutar un proyecto sencillo de investigación hasta la formulación de la hipótesis, analizando críticamente las consecuencias de su verificación.

Area Crítica:

Al finalizar los estudios del Area Crítica, el participante estará en capacidad de:

- a. Analizar críticamente elementos de la situación social, política y económica presente y futura del país y evaluar las consecuencias de las soluciones planteadas.
- b. Abordar un problema en las áreas de Ciencia y Tecnología, Desarrollo Social y Económico y Estudio y Comprensión del Hombre, analizado y evaluado en sus consecuencias y proyecciones.

La organización académica de los Estudios Generales se hace sobre la base de las siguientes materias:

1. Lenguaje y Comunicación
2. Idiomas
3. Lógica
4. Matemática
5. Estadística
6. Técnicas de Investigación

7. Hombre, Sociedad, Ciencia y Tecnología, vista en forma interdisciplinaria y por medio de un proyecto de investigación
8. Actividades de Orientación Profesional
9. Técnicas de Estudios y autoaprendizaje.

Las razones de esa escogencia fueron fundamentalmente dos:

La capacidad de adaptación del modelo a la naturaleza del sistema UNA.

El conocimiento que el personal de las áreas académicas posee acerca de dicho modelo, el cual fue enriquecido mediante la realización de dos talleres de Evaluación Curricular, donde la ejercitación de este modelo fue la actividad central de dichos talleres.

1. LA EVALUACION CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS GENERALES

La evaluación curricular ha permitido establecer si la interacción sujeto de aprendizaje-realidad se cumple, y si el conocimiento sobre la ciencia y su transformación se lleva a cabo a través de los planes de estudio, situaciones de aprendizaje, material de aprendizaje y proceso de asesoría y orientación.

1.1. PROPÓSITOS Y ALCANCES

Propósito de la evaluación curricular

- Los propósitos de la evaluación curricular son:
 - Producir un juicio objetivo sobre la pertinencia y la eficacia del currículum en sus diferentes niveles (macro, meso y micro).
 - Proponer criterios y procedimientos que sirvan para que de una manera permanente el currículum sea evaluado.
 - Orientar la realización de ajustes, cambios e innovaciones para mejorar localidad de la oferta UNA.
 - Producir insumos que sirvan para la definición de políticas curriculares a corto, mediano y largo plazo.

Para establecer la veracidad de las interacciones señaladas se utilizó el modelo de evaluación respondiente Patton (1986), el cual está basado en la utilización de la información actualizada, recabada del ente actuante, para desarrollar o mejorar el programa en cuestión.

1.2. FASES DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS GENERALES

Se pueden distinguir cinco fases, en relación a la determinación de:

- La pertinencia y eficacia de los planes curriculares con las necesidades de formación de recursos humanos que demanda el país.
- La funcionalidad y efectividad de los materiales instruccionales.
- Localidad y efectividad del proceso de evaluación de los aprendizajes. La disponibilidad y calidad de los procesos de orientación y asesoría.
- Integración y análisis de la información obtenida.

- Conclusiones y recomendaciones para la orientación de los ajustes, cambios e innovaciones requeridos por el currículum de la institución.
- Mantenimiento del sistema de evaluación curricular,

1.3. ASPECTOS A EVALUAR

<i>Aspecto</i>	<i>Preguntas básicas</i>
PERTINENCIA	
— Metas de desarrollo	¿Está adaptado el Plan de Estudios a los requerimientos sociales y profesionales?
— Avance científico y tecnológico.	
— Crecimiento UNA	¿Es este el mejor currículum para lograr los objetivos institucionales?
EFICACIA	
— Cumplimiento de los objetivos	¿Qué nivel de logro se ha alcanzado con respecto a los objetivos?
— Resultados inmediatos en cuanto a:	
• retención matricular	¿Cuáles son los índices de retención y prosecución?
• rendimiento	
• prosecución	
— Desarrollo de destrezas:	¿Qué grado de desarrollo de destrezas profesionales tienen los egresados?
Formación práctica para el desempeño profesional.	¿El componente de Estudios Generales es intelectualmente estimulante y está bien integrado al currículum?
	¿El componente de Estudios Profesionales provee las destrezas requeridas y está bien integrado al currículum?
PROCESO	
— Secuencia	¿Qué cursos pueden calificarse como altos, medios y bajos siguiendo tres criterios:
— Materiales	– resultados, rendimiento y calidad del material?
— Actividades	
— Asesoría	¿Qué obstáculos hay para mejorar el nivel de logro?
— Orientación	
— Evaluación	
INSUMOS	
— Personal académico	¿Qué obstáculos hay para mejorar la administración del currículum?
— Equipo y facilidad de acceso a las mismas.	

<u>Aspecto</u>	<u>Preguntas básicas</u>
— Características de los estudiantes.	¿Qué grado de satisfacción tienen los estudiantes con respecto a la información, asesoría, evaluación y material de instrucción?
FLEXIBILIDAD	
— Opciones	¿Es suficientemente flexible el currículum de la institución?
— Compensación	
— Salidas	
— Entradas	¿Cómo aumentar la flexibilidad del currículum en cuanto a opciones, compensaciones, entradas y salidas?

2. EL REGIMEN DE PRELACIONES DE ESTUDIOS GENERALES EN RELACION CON LOS ESTUDIOS PROFESIONALES

A partir de informaciones informales obtenidas de estudiantes, egresados, profesores y autoridades académicas, durante los últimos dos años, se llegó a la conclusión de que el régimen actual de prelacones no es lo suficientemente flexible, de manera que permita al estudiante avanzar en los primeros semestres con asignaturas de Estudios Profesionales. Por otra parte existela hipótesis de que algunas prelacones no se justifican o no responden a criterios técnico-académicos.

En consecuencia, se decidió recabar información sistemática y formal de los entes académicos del nivel central que tienen la responsabilidad de administrar y controlar el desarrollo de las carreras.

3. METODOLOGIA

Se aplicó la técnica del cuestionario. Para ello se elaboró un instrumento con preguntas semiestructuradas. El instrumento utilizado en cada .carrera y mención difiere únicamente en el cuadro de prelacones, el cual obviamente es diferente para cada una de ellas.

Se entregaron los instrumentos al Coordinador de cada carrera y mención y se dieron las explicaciones del caso. Cada Coordinador repartió los instrumentos a los Especialistas en Contenido que creyó convenientes. Posteriormente, -se resumió la información por carrera a objeto de elaborar el informe.

Las carreras y menciones consultadas fueron:

- Educación

Preescolar (2 instrumentos aplicados)

Dificultades (2 instrumentos aplicados)

Matemática (3 instrumentos aplicados)

(Se consultó adicionalmente al Componente Docente a través de dos instrumentos).

- Ingeniería

Sistemas (3 instrumentos aplicados)

Industrial (3 instrumentos aplicados)

- Matemática
 - Análisis Numérico (3 instrumentos aplicados)
 - Probabilidad y Estadística (3 instrumentos aplicados)
- Administración y Contaduría
 - Empresas (2 instrumentos aplicados)
 - Pública (2 instrumentos aplicados)
 - Riesgos y Seguros (2 instrumentos aplicados)
 - Contaduría (2 instrumentos aplicados)

4. CONCLUSIONES

Se elaboró un cuadro por cada carrera de las prelacones correspondientes a desarrollo de contenidos y destrezas propias de cada disciplina, y se planteó la posibilidad de flexibilizar aquellas otras prelacones que se consideraron como requisitos administrativos del desarrollo curricular, por ejemplo, números de créditos que un estudiante debe tener acumulados para poder incorporarse a los estudios profesionales sin que ello tenga que ver con la naturaleza de los cursos acreditados.

5. RECOMENDACIONES

A pesar de que se encontró consenso con respecto a los posibles cambios que podían llevarse a cabo en relación con las prelacones del ciclo de Estudios Generales sobre asignaturas de Estudios Profesionales de las diferentes carreras, se hizo necesario señalar lo siguiente:

- a. El carácter instrumental del ciclo de Estudios Generales, presente a través de los ejes heurístico y simbólico, y el carácter de formación del estudiante dado a través del eje crítico, aún están presentes en la fundamentación filosófica de este nivel curricular.

Un cambio en el régimen de prelacones podría significar una pérdida en la orientación instrumental, lo que podría evitarse con un rediseño de los materiales de instrucción, o una reorientación de los postulados filosóficos que le sirven de base si se estima que los estudiantes no necesitan mejorar su formación básica y desarrollar determinadas competencias para enfrentar con éxito los estudios profesionales.
- b. Debe considerarse el carácter global del ciclo de Estudios Generales, el cual fue concebido como un sistema de ejes curriculares para ser administrado por niveles. Cada eje y nivel tienen propósitos definidos como totalidad dentro del sistema. De allí la importancia de estudiarlo conjuntamente como parte integrante de cada carrera.

BIBLIOGRAFIA

- PATTON, M.Q. 1986. Utilization Focused Evaluation. Second Edition. SAGE Pub. London.
 U.N.A. 1977. Proyecto de Creación. Ediciones de la Universidad Nacional Abierta, Caracas..

EVALUACION DE UNA MODALIDAD CURRICULAR:
CICLOS BASICOS

PROF. SONIA LARRATN U.*

INTRODUCCION

Permanentemente la Pontificia Universidad Católica de Chile ha buscado mejorar la calidad en el desempeño de sus funciones principales -docencia e investigación- puestas al servicio del desarrollo personal y profesional de los alumnos, que comprendan los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad.

En las políticas académicas de 1982, vigentes, se postuló, en relación con la función docente, una innovación curricular denominada Ciclos Básicos, a través de la cual se buscó concretar algunos de los propósitos enunciados en la formación de profesionales y graduados. Esta estructura curricular, que en algunos de los estudios se denomina "sistema", inapropiadamente a juicio del autor, porque no fue diseñada como tal, se ha mantenido un tiempo suficiente (está vigente desde el año 1983) como para poder valorar no sólo el proceso de implementación sino sus resultados.

Un aspecto valioso de esta experiencia está en el hecho de que su evaluación se inició casi simultáneamente a la puesta en marcha de los Ciclos Básicos y se mantuvo durante tres años (1984 a 1986). En 1990 se tomó la decisión de reiniciar el proceso evaluativo, siendo dicho estudio la base de este documento, cuyo objetivo es comunicar el resultado de una experiencia pedagógica, que como todas las innovaciones fue difícil de implementar. Sus resultados favorables han llegado a suscitar un cierto grado de adhesión entre los académicos responsables de carreras incluidas en esta estructura curricular, El proceso de extensión y ampliación a otras carreras distintas de las iniciales ha sido lento y persisten la rigidez y la especialización en los estudios de pregrado, lo que ha motivado el estudio

- * * Autores: - Adriana Vergara G. - Vicerrectoría Académica
- Mónica Silva R. - Vicerrectoría Académica
- María Inés Ross A. - Vicerrectoría Académica

- Colaboradores: - Georgina Copia A. • Facultad de Química
- María Henríquez R. • Instituto de Geografía
- Homero Julio B. - Instituto de Filosofía
- Sonia Larraín U. - Vicerrectoría Académica
- Javier Zabalza N. • Facultad de Educación

de una adaptación de la estructura curricular de pregrado, que está en proceso de aprobación.

En el análisis de documentos y literatura sobre la formación de pregrado, y en general de la formación universitaria, se advierte una especial preocupación por este nivel de la docencia, lo que condujo a la Pontificia Universidad Católica de Chile a reorientar sus programas, llevar a cabo un diagnóstico e identificar algunos aspectos susceptibles de mejorar. La enseñanza profesional, por ejemplo, se entregaba sobre la base de planes de estudio rígidamente estructurados y muy extensos desde el punto de vista de los contenidos curriculares, lo que sin duda impedía opciones de formación alternativa, y forzaba a los alumnos -antes de entrar a la Universidad- a tomar una decisión vocacional definitiva, proceso para el cual muchas veces no están debidamente capacitados.

Por otro lado se gastaba mucha energía académica para entregar a los alumnos una formación específica, centrada en una disciplina, lo cual no es congruente con el avance tecnológico y científico actual. Otro aspecto preocupante para la Universidad era la carencia de hábitos de estudio del alumno al ingresar a la enseñanza superior, debido a la deficiente preparación que han recibido en la Enseñanza Media.

Estos antecedentes condujeron en 1982 a la definición de una Política Académica y Administrativa, en la que se establecieron claramente las actividades prioritarias, destacándose entre ellas la docencia de pregrado. A ésta se le atribuye como finalidad principal "formar profesionales y graduados, caracterizados por su concepción integral del ser humano, con rigor científico orientado a un dominio de la ciencia, la técnica, el arte y la filosofía y una visión cristiana de la persona, de la vida, de la sociedad y de los valores morales y religiosos".

Con la finalidad de lograr este propósito se acordó, en primer término, dar mayor énfasis al valor formativo de los cursos iniciales de las carreras, lo que debe reflejarse en, la alta calidad académica y moral de los profesores responsables de estos cursos y en los contenidos seleccionados para las distintas disciplinas. También se postuló cuidar la relación con los estudiantes en este período crítico de su carrera, en el que la formación de hábitos de estudio y disciplina en él, trabajo académico condicionarán el buen rendimiento posterior de los alumnos.

En segundo término se acordó entregar al alumno una formación básica sólida, estructurando programas conducentes a títulos y grados, que no solamente capacitan para futuras acciones profesionales, sino que contemplan fundamentalmente una formación profunda en las ciencias básicas. Esto conlleva la formación de profesionales generalistas, con capacidad para realizar, análisis y síntesis y establecer relaciones entre los conceptos básicos, lo que les permitirá tener un conocimiento fundado en el área de su formación.

Por último, se estimó necesario flexibilizar la estructura global de pregrado, para ofrecer a los alumnos la posibilidad real de definir su vocación profesional acorde con los intereses y aptitudes que posean, a través de vías alternativas de ingreso a varias carreras o disciplinas,

1. DEFINICION DE LOS CICLOS BASICOS Y SUS OBJETIVOS ESPECIFICOS

Con el objeto de lograr los propósitos referidos en la Introducción, planteados en las políticas, se implementó a partir de 1983 la estrategia curricular denominada Ciclos Básicos. Ella se define como "un programa inicial de estudios universitarios de carácter básico en una o más disciplinas, cuya responsabilidad corresponde a una o más Facultades, y que habilita para la continuación de estudios conducentes al grado de Licenciado, al título.

de Profesor de Enseñanza Media y a títulos profesionales de otras carreras que se determinen". Este programa de Ciclos Básicos tiene una duración de aproximadamente seis semestres.

En una primera etapa de implementación de los Ciclos Básicos se incorporó el área de Educación, que es una de las más importantes dentro de la actividad de la Universidad, y en la cual para obtener el título de Profesor de Educación Media deben abarcarse dos aspectos esencialmente diferentes: la formación en la especialidad o disciplina específica y la formación pedagógica. Por tanto el alumno ingresa a un ciclo inicial en la disciplina de su elección, para luego seguir un ciclo terminal, ya sea en la misma disciplina (Licenciatura) o en la Facultad de Educación (pedagogía) y; a futuro, en otras Facultades.

Los Objetivos Específicos del Ciclo Básico son los siguientes:

- Formación básica sólida, que contemple fundamentalmente una preparación generalista a nivel de ciencias básicas, evitando la especialización temprana.

- Flexibilización del currículum, que permita la existencia de diversas alternativas de estudio en la Universidad, a través de un mismo ingreso, de manera que posibilite el traslado o continuación de carreras con posterioridad.

- Proporcionar mayores opciones al alumno de Enseñanza Media para decidir su vocación en el transcurso de sus estudios en la Universidad, sin forzarlo a definirse por una carrera determinada antes de su ingreso a la Universidad.

- Dar una mayor importancia al valor formativo de los cursos iniciales de las carreras, a través de la calidad de los profesores responsables de los cursos, que serán aquellos de la más alta calidad académica y experiencia docente en las respectivas Facultades.

Especial importancia se debe dar, en esta etapa, a la formación de hábitos de estudios para lograr que los estudiantes "aprendan a aprender", condición indispensable para un buen rendimiento posterior.

- Emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la proliferación de cursos equivalentes y de distinto nivel entre las carreras.

En la actualidad aparte de los Ciclos Terminales de Licenciatura y Pedagogía se han incorporado otras salidas terminales para los diferentes Ciclos Básicos en: Física, Matemáticas, Química, Biología, Arte, Historia, Geografía, Filosofía, Letras, Teología y Música.

2. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES SOBRE LOS CICLOS BASICOS

La finalidad central del estudio ha sido la de verificar, desde el comienzo de la implementación de los Ciclos Básicos, los factores limitantes y facilitantes de su desarrollo, de modo de conformar un cuerpo documentado de información para avalar acciones docentes y administrativas que permitan el reajuste permanente de esta estructura en torno a sus objetivos de origen. Durante la puesta en marcha de esta modalidad curricular se han realizado tres estudios evaluativos en los años 1984~1985, 1986 y en 1990.

El primer estudio evaluativo estuvo orientado a identificar las principales bondades y deficiencias de los Ciclos Básicos "...a fin de derivar acciones remediales tendientes a facilitar la satisfactoria consecución de sus propósitos originales".

1. Martelli, Rojas y Saavedra, 1984/1985.

El principal objetivo de dicho estudio fue aportar información que permitiera reorientar las acciones académicas y administrativas de manera de lograr el máximo de eficiencia en el cumplimiento de los objetivos del Programa.

En este estudio se otorgó importancia a aspectos funcionales de la implementación de la nueva estructura, curricular, apuntando a la identificación de aspectos facilitantes y limitantes en el logro de los objetivos planteados para el Ciclo Básico.

Entre otras conclusiones de esta primera evaluación destacan las siguientes:

- Referente a la comparación de flujos curriculares se verifica " ...incremento ostensible del número de créditos mínimos de especialidad con respecto a las pedagogías, no así con respecto a las licenciaturas".

- Se aprecia un incremento considerable del porcentaje de cursos mínimos común a Pedagogía y Licenciatura, en relación con el sistema anterior" lo que se traduce en una mayor exigencia y rigurosidad en la formación en la especialidad de los pedagogos.

- Hay aumento de la tasa de retención, que sería más alta en el Ciclo Básico, aunque esta relación no debiera ser entendida en términos causales, y podría ser atribuible a la mayor posibilidad de maduración y exploración vocacional que permite el Ciclo Básico .

- Respecto a la flexibilización curricular esta modalidad ha mostrado un desarrollo creciente, expresado en un incremento de alternativas de especialización.

En el segundo estudio evaluativo se analizó información entre los años 1980-1985. Se realizaron análisis descriptivos y algunos de índole comparativa entre los Ciclos Básicos y la modalidad precedente en cuanto a condiciones de ingreso, estándares de rendimiento académico, nivel de avance curricular, tomando como indicador las discrepancias observadas entre la secuencia ideal propuesta y el avance real del alumno, y por último competencias del Ciclo Básico.

En sus conclusiones se aprecia:

- Un incremento significativo de la tasa de retención considerada al término del primer año de ingreso del alumno.

- Falta de concordancia entre el avance curricular propuesto como ideal y el real al término del 5º semestre, especialmente en el área científica.

- Mayor desarrollo de la flexibilidad externa, lo que en concreto se traduce en el aumento de opciones existentes ofrecidas al alumno en 1985, con respecto a aquellas opciones de los dos primeros años del Ciclo Básico.

- En cuanto a la flexibilidad interna, se observa un retraso en el avance curricular atribuible a la existencia de cursos con un alto porcentaje de reprobación, cursos que se ofrecen sólo una vez al año, y a déficits en la supervisión y orientación de alumnos en relación a la secuencia curricular que han elegido.

Logro de los objetivos de los Ciclos Básicos en opinión de los estudiantes

Los datos originales que se presentan se obtuvieron de tres instrumentos construidos para evaluar aspectos relacionados con la decisión vocacional, hábitos de estudio y percepción de algunas características de los docentes por parte del alumnado.

El primer instrumento denominado ICO-CB (Instrumento Cuestionario de Opinión Ciclos Básicos) fue desarrollado y aplicado en 1984 a la totalidad de alumnos que ingre

saron el año 1983 a todos los Ciclos Básicos. entregando resultados para una muestra de ellos (N=261)

Paralelamente se construyó un segundo instrumentos ICO-NCB3 con el fin de contrastar la opinión de los alumnos de los Ciclos Básicos con alumnos de otras carreras que ingresaron el año 1983. seleccionando una muestra de 144 alumnos de diferentes carreras.

El tercero correspondió a una nueva versión. del segundo instrumento, Los cuestionarios fueron aplicados a los alumnos del Ciclo Básico y a los de otras carreras en el curso del segundo semestre del año 1984. Una nueva versión, REICO (Reformulación del Instrumento Cuestionario de Opinión) se aplicó al año siguiente a un total de 231 alumnos de todos los Ciclos Básicos.

De la aplicación de estos tres instrumentos se pueden deducir los siguientes resultados

- Existe una diferencia significativa en el rol que le atribuyen los alumnos al Ciclo Básico, en el afianzamiento de su decisión vocacional, considerando su elección de ingreso. Quienes más valoran el Ciclo Básico como modalidad curricular para afianzar la decisión vocacional son los alumnos que al ingreso se autodefinen como "indecisos", es decir no expresan preferencia por Ciclo Terminal' al ingresar al Ciclo Básico.

- Se detectó una diferencia significativa en el cambio percibido en los hábitos de estudio entre alumnos del Ciclo Básico y de otras carreras. Hay un porcentaje de alumnos de otras carreras (890/0) que reportan cambios en sus hábitos de estudio comparados con el Ciclo Básico (63%).

- Los alumnos del grupo científico perciben, en un porcentaje mayor, cambios en sus hábitos de estudio. Hay un 76% de los alumnos científicos que señalan un cambio en sus hábitos contra un 50% del área de humanidades y arte.

En los alumnos de los Ciclos Básicos de 4° y 6° semestre no hay modificación en la percepción del cambio en sus hábitos de estudio después de haber transcurrido dos semestres.

No se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de Ciclo Básico y de otras carreras en relación al interés que los alumnos perciben por parte de los profesores con respecto al aprendizaje de los estudiantes.

- Un mayor porcentaje de alumnos de otras carreras señalan que los docentes promueven instancias de participación de los alumnos comparados con el Ciclo Básico.

2.1 EL TERCER ESTUDIO EVALUATIVO DE LOS CICLOS BÁSICOS (1990)

El propósito de este estudio fue conocer el grado en que se han alcanzado los objetivos que dieron origen a los Ciclos Básicos. y proveer de información a las autoridades de la Universidad acerca del funcionamiento de esta modalidad curricular, de modo que dicha información permitiera, dentro de lo posible, orientar las decisiones para el mejoramiento de la actual estructura curricular del pregrado.

Si bien el objeto de evaluación de este tercer estudio fueron los Ciclos Básicos como un todo, los focos de atención principal que abarcó fueron:

3 ICO-NCB: Instrumento de cuestionario de opinión diseñado para alumnos de otras carreras, Cabe señalar que sólo algunos de los ítemes de esa encuesta son equivalentes a los del ICO-CB.

- El logro de tres de los seis objetivos de los Ciclos Básicos:
 - flexibilidad curricular
 - afianzamiento de la decisión vocacional
 - promoción de adecuados hábitos de estudio"
- La administración de los Ciclos Básicos.

El Cuadro 1 (ver al final) presenta una síntesis del plan con que se diseñó la evaluación. Se señalan con un trazo oscuro los aspectos valorados en 1990, lo que permite percibir el trabajo pendiente.

A continuación se presenta una síntesis de cada uno de los aspectos principales considerados. En primer lugar se presentó un análisis a partir de los planes de estudio de las tasas de transición de los estudiantes. Después se analizó desde la perspectiva de los docentes.

2.1.1 Análisis de los planes de estudio y tasas de transición

a) Flexibilidad Curricular

Introducción

Uno de los propósitos de la modalidad curricular que se implementó en 1983 fue el de flexibilizar los currículos, de modo que el estudiante tuviera la oportunidad de tomar cursos en otras áreas, de tal forma que a través del conocimiento de áreas diferentes a las propias pudiera ir consolidando su vocación. Así, al llegar al término del Ciclo Básico la opción por el Ciclo Terminal sería más ajustada a sus intereses y capacidades.

Este objetivo será analizado desde dos perspectivas: la primera dice relación con la flexibilización al interior de cada Ciclos Básico y la segunda con la flexibilización externa, es decir con las opciones que se le ofrecen al alumno una vez que ha finalizado su Ciclo Básico.

Para constatar la primera dimensión, vale decir el grado de flexibilidad que realmente ofrecen los Ciclos Básicos, se hizo un análisis cualitativo de ellos, partiendo de la malla curricular⁵.

Procedimiento

Con el fin de llevar a cabo este estudio se nombraron dos coordinadores de Ciclos Básicos integrantes de la Comisión de Evaluación, cuya primera tarea consistió en recolectar información acerca de los planes de estudio de cada Ciclo Básico.

Muestra

Previo a la estructuración de las mallas curriculares de los Ciclos Básicos se hizo una selección de éstas y se consideraron para efectos de este estudio los siguientes: Castellano, Matemática, Química, Historia, Geografía y Arte. En esta selección están representados Ciclos Básicos del área humanística, artística y científica.

Las mallas curriculares se analizaron bajo las siguientes perspectivas:

- Cuán ligados están los cursos en relación a los requisitos;

4 Este objetivo será analizado a través de la encuesta y opinión de los alumnos, profesores y coordinadores

5 Malla Curricular: secuencia de cursos en la cual se establece relación entre ellos sobre la base de pre-requisitos.

- Posibilidad que puede tener un alumno de inscribir cursos en otras áreas, sin que se perjudique su avance curricular, y- Frecuencia de programación de los cursos, esto es si se dicta todos los semestres o una vez al año.

Conclusión

Si bien en teoría la flexibilidad interna aparece como un objetivo muy factible de llevar a cabo, en la práctica han existido algunas dificultades, ya que el grado de flexibilidad que presentan los Ciclos Básicos es muy variado. Se encontraron situaciones de máxima flexibilidad, como es el caso de Arte, hasta otros que por contar con numerosos prerrequisitos resultan demasiado entabados.

Respecto de la situación de un alumno que deja de inscribir un curso la flexibilidad de algunos Ciclos Básicos se lo permite, pero en otros la misma situación da origen a un retraso drástico en su avance curricular.

Igualmente, hay Ciclos Básicos que por diferentes razones ofrecen cursos anuales y no todos los semestres, por tanto los cursos deben ser inscritos en una secuencia rígida para evitar retrasos en regreso de la carrera.

La segunda perspectiva, es decir la flexibilización externa, que consiste en ofrecer al alumno distintas alternativas curriculares a través de las cuales pueda encauzar su vocación, puede visualizarse en el Cuadro 2 (ver al final), el que recoge las actuales opciones. En él queda de manifiesto que en los once Ciclos Básicos existen dos opciones para dos de ellos, tres opciones para cinco de ellos y para cuatro de ellos se ha duplicado la alternativa inicial: Licenciatura o Pedagogía.

b) Afianzamiento de la decisión vocacional

Introducción

La modalidad curricular de los Ciclos Básicos fue implementada pensando en favorecer la posibilidad, de madurar la decisión vocacional al interior de la Universidad. El supuesto implícito es que el alumno proveniente de la Enseñanza Media no tendría una definición vocacional al momento de ingresar a la Universidad. La flexibilización que se plantea como uno de los objetivos de los Ciclos Básicos consiste en ofrecer al alumno distintas alternativas curriculares a través de las cuales pueda encauzar su vocación. Desde esta perspectiva podría plantearse que los cambios de carrera constituirían un indicador válido de que se estaría cumpliendo este objetivo en relación a la dimensión vocacional.

Sin embargo, centrándose exclusivamente en la perspectiva de la dimensión de flexibilidad del Ciclo Básico como estructura, el cambio de carrera revelaría que las alternativas formales que el Ciclo Terminal ofrece no serían suficientes como para satisfacer las aspiraciones vocacionales de los alumnos. Vale decir, la significación que se atribuya al cambio de carrera como indicador depende de la dimensión desde la cual se aborde.

Asimismo, en el caso de abandonos y, renunciaciones se tiene que éstos constituirían evidencia de que la modalidad curricular de los Ciclos Básicos no satisfaría, a través de sus opciones terminales, las necesidades vocacionales de algunos estudiantes, con el agravante de que, a diferencia del cambio de carrera, los alumnos abandonan la institución.

En consecuencia, podría plantearse que una mayor flexibilidad al interior de los Ciclos Básicos, entendiéndola como un mayor número de opciones terminales, debería permitir

un aumento en la retención de alumnos dentro de la Universidad, vale decir, cabría esperar una reducción en la tasa de cambios, deserciones-abandonos y, posiblemente, de eliminación⁶.

En síntesis, el objetivo de esta parte fue estudiar la trayectoria y retención de los alumnos de los Ciclos Básicos, comparándola con el sistema previo, para medir el logro de afianzamiento de la decisión vocacional.

Procedimiento

Se contrastó la situación académica de los alumnos que han ingresado vía Ciclo Básico y por las vías de ingreso previas a la modalidad Ciclo Básico, en términos de los siguientes indicadores:

- Opciones Terminales, considerando sólo las Licenciaturas y Pedagogías que eran las alternativas posibles en los inicios del Ciclo Básico;
- Cambios a otras carreras dentro de la Pontificia Universidad Católica;
- Eliminación;
- Renuncias / Abandonos.

Resulta particularmente interesante establecer una comparación entre ambas estructuras, porque nos permite evaluar los logros de la actual modalidad. La retención de alumnos. no es un objetivo explicitado para los Ciclos Básicos, pero no puede desconocerse un aspecto tan importante en el momento de realizar una evaluación. Más aún, la flexibilización que constituye un objetivo propio del Ciclo Básico apunta a retener el mayor número de alumnos al interior de la Universidad, por la vía de ofrecerles diversas alternativas de estudio para que puedan encontrar su camino acorde con su vocación.

Muestra.

Como unidad de análisis se tomaron cuatro (4) promociones que ingresaron a los Ciclos Básicos entre los años 1983 y 1986, 10 queda un total de 2.842 alumnos.

La muestra de comparación del sistema precedente la constituyeron alumnos que ingresaron a carreras que posteriormente dieron origen a los Ciclos Terminales. Se tomaron las promociones que ingresaron entre los 1987 y 1980, 10 que dio un total de 2.873 alumnos.

Conclusión

Para contrastar el Sistema Precedente y el actual Ciclo Básico se realizaron análisis comparativos de las tasas anuales de los indicadores de Opción Terminal y Retención para cada grupo de muestra. Es decir, cada Ciclo Básico fue analizado en forma independiente.

De los análisis realizados se concluye que los indicadores de retención se han mantenido estables en la mayoría de los Ciclos Básicos, y más bien se observa una tendencia a mejorar cuando se le compara con el Sistema Precedente:

⁶ La eliminación podría constituir un indicador multidimensional de las exigencias de la modalidad curricular y otras variables asociadas a la motivación de 195 alumnos. Así, la tasa de eliminación podría estar revelando una mayor exigencia académica del actual currículo, déficit de hábitos de estudio, etc. La eliminación en este contexto será utilizada como indicador para fines de describir el destino del contingente de alumnos que ingresen al Ciclo Básico.

- La tasa de eliminación bajó en un Ciclo Básico y se mantuvo estable en los restantes.
- La tasa Renuncia Abandono disminuyó para dos de los Ciclos Básicos y se mantuvo sin variación en los restantes.
- El cambio de carrera experimentó alza en dos de los Ciclos Básicos y en los restantes se ha mantenido estable.
- Respecto a las Opciones Terminales, en el actual Ciclo Básico se observa un mayor interés por las Licenciaturas en tres, disminuyó en una y se mantiene estable en los restantes.
- El interés por Pedagogía aumentó en dos, disminuyó en tres y en los restantes se mantuvo estable.

2.1.2 Opinión de los Académicos sobre el funcionamiento de los Ciclos Básicos

Para conocer la percepción de los docentes y coordinadores se solicitó la colaboración a una comisión formada por coordinadores del Ciclo Básico y de un docente experto en evaluación, quienes formaron parte del equipo de colaboración en la presente evaluación. Dicha comisión desarrolló sendos instrumentos y realizó la tabulación y análisis de los resultados.

En el proyecto de evaluación de los Ciclos Básicos se contempló consultar a los académicos y coordinadores acerca de su percepción sobre el nivel de logro de los objetivos planteados para dicha modalidad curricular.

Muestra

Se envió la encuesta de opinión a todos los coordinadores de los Ciclos Básicos y se seleccionó a una muestra de cinco profesores por Ciclo Básico que por su trayectoria hubieran tenido experiencia docente tanto en el sistema previo como en el actual Ciclo Básico. Se utilizó este criterio de selección dado que en algunos de los ítemes se requería su opinión con respecto al Sistema Previo.

Resultados

a) Flexibilización Curricular. Con respecto a los ítemes que exploran la percepción acerca de la flexibilidad de los Ciclos Básicos los coordinadores consideraron que ésta se ha alcanzado en un grado alto-medio. Los docentes opinaron, por su parte, que había un bajo grado de flexibilidad.

Dentro de las sugerencias para optimizar el logro de la flexibilidad, el 80% de los coordinadores opinó que puede lograrse mediante la implementación de nuevas salidas terminales, estableciendo un conjunto de cursos comunes entre Ciclos Básicos afines. El grupo de profesores también coincidió con esta sugerencia.

b) Decisión Vocacional. Las opiniones de los coordinadores estuvieron divididas con respecto al rol facilitador del Ciclo Básico en la decisión vocacional. La opinión de los profesores fue más positiva al respecto, puesto que la mayoría percibía que el Ciclo Básico al cual pertenece posibilitaba una decisión vocacional más sólida que el sistema anterior.

Sin embargo, el hecho de que se facilitara la decisión vocacional no era directamente atribuirle a acciones planeadas dentro de los Ciclos Básicos, puesto que la mayoría de los profesores señalaron que no se realizaban actividades planificadas para este objetivo. Los

coordinadores, en cambio, señalaron que sí se han realizado pero no especificaron las acciones en concreto que se habían llevado a cabo.

Cabe plantearse a partir de esta información que la facilitación de la decisión vocacional estaría ocurriendo en forma espontánea, a través de la estructura misma que posibilitaría un tiempo para madurar dicha decisión al interior de la Universidad.

c) Rendimiento. Hay una polaridad en cuanto a la apreciación de los docentes acerca del rendimiento de los alumnos en el Ciclo Básico, la mayoría señaló que éste era bueno o regular. Cuando se señalan deficiencias éstas eran atribuidas por los docentes a carencias o arrastradas de la Enseñanza Media, bajo nivel académico del estudiantado y falta de interés y motivación.

d) Hábitos de Estudio. La mayoría de los profesores percibían que su Ciclo Básico había realizado esfuerzos permanentes por desarrollar hábitos de estudio en sus alumnos,

Sin embargo, un análisis cualitativo de las acciones concretas realizadas no demostraron que se hayan implementado tutorías, ni talleres o seminarios en este sentido. Se entiende como hábitos de estudio las evaluaciones de las asignaturas, trabajos de investigación y lectura bibliográfica. Es decir, estimaron que la rutina de estudio universitaria asociada a los requerimientos propios de la asignatura estaba espontáneamente formando hábitos de estudio en el alumnado.

e) Formación Generalista. En cuanto al tipo de formación que reciben los alumnos de los Ciclos Básicos hubo una polaridad de opinión. El grupo de los profesores estaba en su mayoría de acuerdo en que sus alumnos al egresar del Ciclo Básico había recibido una formación generalista sólida. Los coordinadores) en cambio, estimaban que los alumnos no la obtenían, señalando que egresaban más bien con una base sólida en su propia especialidad.

f) Acciones de Coordinación. En relación al proceso administrativo de los Ciclos Básicos con respecto a la Vicerrectoría Académica señalaron que existe un contacto permanente con la Dirección de Registros Académicos y la Dirección de Docencia el cual fue calificado como efectivo por la mayoría de los coordinadores, sugiriendo sin embargo que este aspecto era susceptible de mejorar a través de la implementación de reuniones periódicas de coordinación.

3. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones del presente trabajo evaluativo se han agrupado atendiendo a los objetivos planteados por el Ciclo Básico y los propósitos de este estudio. De los objetivos del Ciclo Básico las conclusiones están referidas, como ya se dijo anteriormente, a los aspectos que dicen relación con la flexibilización de los planes de estudio, decisión vocacional y hábitos de estudio.

3.1. FLEXIBILIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Uno de los objetivos que se esperaba lograr con la implementación de los Ciclos Básicos era la flexibilidad, tanto externa como interna. Los resultados demostraron que este aspecto se había alcanzado parcialmente. Desde sus inicios con dos opciones terminales (pedagogía y Licenciatura) se habían creado nuevas salidas a las que puede optar el estudiante que egresa de los Ciclos Básicos. Las nuevas salidas estaban indicando una

disposición de las Unidades Académicas por ofrecer más alternativas a los estudiantes que no ingresaron directamente a las carreras profesionales, pero que podrían tener capacidades similares a los que sí lo hicieron vía Prueba Aptitud: Académica (sistema nacional de selección para ingresar a las Universidades chilenas). Casos concretos de estas nuevas salidas son Medicina (desde el Ciclo Básico de Ciencias Biológicas), Ingeniería (desde el Ciclo Básico de Matemáticas y del de Física), Química y Farmacia (desde el Ciclo Básico de Química), Periodismo (desde los Ciclos Básicos de Historia, Filosofía, y Letras), Licenciatura en Estética (desde los Ciclos Básicos de Arte, Historia, Filosofía y Letras), Agronomía (desde el Ciclo Básico de Ciencias Biológicas). Concordante con lo anterior fue la opinión de los docentes de los Ciclos Básicos en el sentido de que sería deseable abrir más opciones terminales a cada Ciclo Básico. Esto debía ir acompañado de una revisión curricular con el propósito de buscar cursos comunes que fueran válidos para diferentes carreras y así facilitar el camino de la flexibilidad externa.

Por otra parte, el análisis cualitativo de las mallas curriculares de algunos Ciclos Básicos y de la flexibilidad interna de ellas reveló que había una amplia variabilidad entre Ciclos Básicos. Había algunos que no tiene prerrequisitos y cuyos cursos son ofrecidos semestralmente; había otros que tenían grupos de cursos prerrequisitos de otros y que eran ofrecidos una vez al año. Esta última situación se traduce en un alumno de ese Ciclo Básico que no puede repetir un curso sin un atraso considerable en su carrera, ni tampoco alumnos de otros Ciclos Básicos pueden tomar cursos por no contar con los múltiples prerrequisitos, limitando así la flexibilidad de los Ciclos Básicos.

3.2. DECISIÓN VOCACIONAL

Los estudios realizados sugieren que el Ciclo Básico, como modalidad curricular, parece haber sido beneficioso en cuanto a favorecer la decisión vocacional para los estudiantes: los datos señalaron que los alumnos del Ciclo Básico valoran esta nueva estructura, en especial aquellos que ingresan sin tener una clara preferencia por opción terminal. Dado que no se reportan esfuerzos realizados a través de instancias formales como tutorías y otras similares, encaminadas a apoyar al alumno en cuanto a su decisión vocacional, este aspecto es susceptible de ser atribuido a la diversificación de alternativas de salidas ofrecidas, lo cual apunta a la conveniencia de que se continúen implementando otras posibilidades de Ciclos Terminales como sugirieron los académicos consultados y en documentos oficiales.

La decisión de los alumnos por el Ciclo Terminal de Pedagogía o Licenciatura se había mantenido estable en la mayoría de los Ciclos Básicos. Al abrir nuevas opciones terminales este patrón podría variar, en especial si se considera la baja en el interés a nivel nacional que ha afectado a las carreras del área de pedagogía. Sin embargo, en relación, a este fenómeno cabe destacar que los Ciclos Básicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile se han visto afectados en menor grado que la generalidad de las Universidades que imparten pedagogía.

Asimismo, el sistema de Ciclo Básico en conjunto presentaba un porcentaje de egreso mayor que el del sistema previo. Este aspecto es de gran relevancia puesto que apunta a un logro importante del actual sistema con respecto al anterior.

Referente a la retención de alumnos en el sistema es interesante resaltar que ésta se había mantenido estable en la mayoría de los Ciclos Básicos cuando se le compara con los indicadores del sistema precedente. Eventualmente se podría aspirar a mejorar la retención mediante la implementación de incentivos al término del Ciclo Básico, ya sea a través de un reconocimiento formal de logros, o permitiendo que los alumnos exitosos tengan ingreso directo a otras carreras dentro de la Universidad.

3.3. HÁBITOS DE ESTUDIO

Este es un aspecto que continúa siendo débil. La formación de hábitos de estudio estaba totalmente entregada a la rutina misma de la educación universitaria. En general no se han efectuado intervenciones planificadas, entendiéndose esto como talleres o seminarios abocados a facilitar el desarrollo de hábitos de estudio en el alumnado.'

La opinión de los docentes resultó congruente con esta apreciación, al analizar los ejemplos que ellos indicaron como estrategias para el desarrollo de hábitos de estudio en el alumnado. No hubo evidencias de acciones planificadas orientadas al desarrollo y mantención de técnicas de estudio. Lo que los docentes señalaron como acciones forman parte de la exigencia propia de los cursos universitarios. Más aún, el porcentaje, de alumnos del Ciclo Básico que percibía cambios en sus hábitos de estudios fue menor que el de alumnos de otras carreras. Esto podría ser atribuible a una menor exigencia académica en los Ciclos Básicos, en especial los del área Humanista-Artística, con respecto a otras carreras de nuestra Universidad.

4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DE LOS CICLOS BASICOS

El objeto de evaluar los aspectos administrativos de esta modalidad curricular fue el determinar en qué medida ha habido una interacción efectiva entre las Unidades Académicas y la Vicerrectoría Académica, de modo de facilitar los procesos y aplicaciones de reglamentos o procedimientos.

Los coordinadores señalaron que el contacto es efectivo, pudiendo mejorarse algunos aspectos concretos y puntuales, como por ejemplo la comunicación entre los Ciclos Básicos y Ciclos Terminales, siendo la Vicerrectoría Académica la entidad encargada de facilitar la comunicación entre dichas instancias.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Lo primero que merece ser destacado es que una de las principales características del proceso evaluativo es la continuidad.

En la puesta en marcha de los Ciclos Básicos el proceso evaluativo se interrumpió por tres años, lo que sin duda impidió ubicar y resolver aspectos susceptibles de ser perfeccionados y encaminarlos a tiempo en la dirección de los objetivos que sustentan los Ciclos Básicos.

Pequeñas modificaciones o cambios que se hubieran realizado a tiempo hubieran permitido, p. ej., un avance curricular más fluido, por parte de los alumnos, en Ciclos Básicos cuya malla curricular está muy entrecruzada como se detectó en Geografía.

Segundo: En algunos casos los profesores no disponen de tiempo para elaborar materiales básicos para la docencia. Frente a esto le compete a la Vicerrectoría Académica, a través del Programa del Fondo de Desarrollo de la Docencia y la Coordinación de los Ciclos Básicos, lograr una mayor participación de los docentes en dicho Programa, así como crear instancias destinadas a aspectos metodológicos y estrategias pedagógicas con el objeto de perfeccionar al profesor, para que su labor sea cada vez más positiva en la diaria comunicación con el alumno.

Tercero. Los Coordinadores de los Ciclos Básicos deben asumir entre sus tareas la revisión y dirección de actualizar o reorganizar los contenidos de cada asignatura que conforman el Ciclo Básico; así como la de ubicar alguna asignatura que plantea problemas

para la orientación y aprendizaje del alumno, en otro lugar o secuencia de la malla curricular.

Es importante tener presente que la planificación del currículo no es un proceso definitivo hecho de una vez para siempre. Es más, a veces ni siquiera alcanza una vigencia prolongada.

Justamente en un proceso evaluativo resulta de gran valor detectar los aspectos que requieren cambios, perfeccionarlos y de esta forma mejorar el programa.

Es por esto que la Vicerrectoría Académica en conjunto con los coordinadores ve necesario plantearse una evaluación formativa, es decir la evaluación de los Ciclos Básicos como un proceso, que se utiliza mientras se está implementando el programa para ir perfeccionándolo entre sus etapas intermedias. En lo que dice relación con los alumnos, el uso frecuente de la evaluación formativa puede ser útil para conocer el ritmo del aprendizaje. En relación con el proceso de enseñanza aprendizaje es una gran ayuda. En ambos casos sirve de realimentación, señalando errores.

Cuarto: La estructura curricular de los Ciclos Básicos podría alcanzar sus objetivos en forma más eficiente y en más breve plazo, si se estructuraran los planes de estudios por áreas, es decir no acotarlos desde su inicio a una disciplina determinada y a la vez acortar la permanencia del alumno en el Ciclo Básico.

De esta manera las orientaciones de los cursos iniciales serían: Cursos más formativos que informativos, centrándose en el desarrollo de la autonomía del pensamiento, de enseñar a obtener conocimientos y al desarrollo personal de actitudes morales en los alumnos, propias de quien se prepara para una vida intelectual profunda: amor por el trabajo bien hecho, compromiso con la búsqueda de la verdad, honradez intelectual, espíritu de servicio, práctica de formas respetuosas y normas sanas de convivencia, etc.

En cuanto a los contenidos de las disciplinas, éstas deberán presentarse en un contexto histórico y axiológico y con una fuerte fundamentación en el entronque epistemológico de cada disciplina para que los alumnos tengan una aproximación a la teoría del conocimiento, a la interrelación de las disciplinas y a la concepción del saber como algo no acabado y relativo, que sólo se acerca a la completación del conocimiento actual de la realidad por la integración de los saberes.

En cuanto a las metodologías deberá emplearse el uso de medios audiovisuales y tecnologías de avanzada que permitan cubrir eficientemente los niveles de información general deseables y dedicar el tiempo de docencia directa con el profesor a la discusión de ideas relevantes y generadoras de nuevo conocimiento.

Estas orientaciones fueron concluidas por una comisión que designó la Vicerrectoría Académica con el objeto de estudiar la factibilidad de otorgar al término del Ciclo Básico el grado de Bachillerato.

Este esquema, a pesar de contar con la aprobación de las máximas autoridades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se ve opacado por características y tendencias que aún subsisten en las Escuelas profesionales, que tienden a formar especialistas y no generalistas, dejando la especialización para futuros programas de postítulo o postgrados. Más aún, en pleno auge y desarrollo de la ciencia y de las especialidades se advierte una carencia en la formación que imparte solamente conocimientos de la propia disciplina.

Finalmente un fundamento de la administración de programas es el diseño de un buen sistema de comunicación. No se ha mantenido una comunicación efectiva con el grupo de coordinadores y docentes que se encuentran involucrados en la Estructura Curricular de los Ciclos Básicos. Por esto, se plantea la necesidad urgente de remediar este aspecto, pero no sólo deberá consistir en comunicar el resultado, de una evaluación que contenga datos recolectados de diferentes fuentes, sino que la comunicación puede traducirse en una

conversación con los que toman las decisiones, una presentación oral de los resultados, una presentación audiovisual, etc.

La evaluación puede influir directamente en importantes decisiones específicas y se puede utilizar para hacer ajustes mayores.

Más que un impacto conceptual, la utilización de la evaluación se manifiesta en acciones concretas, decisiones explícitas y compromiso ríequienes han participado y participan en la docencia de los Ciclos. Básicos.

BIBLIOGRAFÍA

- MARTELLI, U.M.; ROJAS, O. V.; SAAVEDRA, C.J. *Proyecto Evaluación Ciclos Básicos*. Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Docencia, Programa de Pedagogía Universitaria (P.P.U.), marzo 1985.
- MARTELLI. U.M.; VOLZ, H.P. *Implicaciones de la Evaluación para el Desarrollo de la Docencia Superior*. pp. 151-166. Pedagogía Universitaria en América Latina. Colección Gestión Universitaria. CINDA. 1988.
- Política Académica y Administrativa de la Pontificia Universidad Católica-de Chile (1982); 10 años de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1.973-1983.
- SIEGEL and CASTELLAN. *Non Parametric Statistic*, MacGraw Hill, 2nd. Edition, 1988.
- MARASCUILO, L. & SERLIN, R. *Statistical Methods For the Social and Behavioral Sciences*, Freernan, 1988.

CUADRO 1
DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN

FOCO ATENCIÓN	DIMENSIÓN	PROPOSITO	INTERROGANTE	FUENTE DE DATOS	VAR/INDIC	INSTRUMENTO	PERIODO
Objetivos planteados para los CB	Hábitos de estudio	Identificar esfuerzos en esta área	¿Se han tomado medidas para desarrollar buenos hábitos de estudio en el alumnado?	Coordinadores archivo de proyectos FDD	Número de cursos, seminarios, etc., realizados desde 1983 a la fecha	Encuestas	1990
	Flexibilidad	Determinar las alternativas reales de elección interna y externa	¿Están los cursos implementados de forma de permitir movilidad intra Ciclo Básico? ¿Ha habido incremento real en las opciones terminales entre 1983-1990 en relación con PRE-CB?	Curriculum y mallas curriculares VRA archivos	Número de ciclos terminales abiertos a los alumnos. % de alumnos que optan por las alternativas alternativas considerando U.A.	Planes y programas vigentes	1990
		Vocación	Determinar si existe un adecuado sistema de tutorías y orientación vocacional Determinar interés actual por carrera comparado con situación pre CB	¿El actual sistema de tutorías cumple una función orientadora en lo vocacional? ¿Existe variación en relación al interés por las carreras antes y después de la implementación de los CB? ¿Cuál es la tasa de retención? ¿Ha habido variación con respecto años previos al CB?	Cordinadores CB Archivos Archivo DGE	Opinión Vol. - demanda de ingreso tasa de alumnos que optan por pedag. y licenciaturas. % de egresos de ped. y licenciaturas	Encuesta
		Medir tasa retención					1990

(Segue)

(Continuación)

FOCO ATENCIÓN	DIMENSION	PROPOSITO	INTERROGANTE	FUENTE DE DATOS	VAR/INDIC	INSTRUMENTO	PERIODO
		Determinar avance curricular	¿Cuál es la ubicación del alumno respecto secuencia ideal?	Archivo DGE	Grado de concordancia entre curr. teórico y actual medido a través del número de cursos especificados aprobados		1991
	Formación básica	Determinar cumplimiento de las características de docencia	¿Se está ofreciendo una formación sólida en la docencia del CB?	Profesores CT alumnos documentos	Carácter formativo	Encuestas	1991
		Analizar contenidos de los cursos CB en relación a dim. generalista/especialidad	¿Los contenidos de los cursos del CB corresponden a una visión generalista o especialidad de la disciplina?	Curriculos y Def. Operac. de tipo formac.	Contenido de los cursos	Escala	1991
		Conocer opinión de alumnos de calidad de docencia recibida	¿Cómo califican los alumnos la calidad de su formación?	Alumnos	Calificación de calidad de docencia	Encuestas	1991
	Eficiencia	Determinar número de cursos equivalentes entre carreras 1982 - 1990	¿Cuál es la tasa de proliferación de cursos equivalentes pre y post CB?	Programación semestral de cursos coordinadores	Tasa año 80, 84, 89.		1991
Eficiencia administrativa	Fluidez del proceso administrativo	Determinar calidad de interacción VRA-coordinadores CB y terminales	¿Cuál es la percepción del compromiso de los docentes y coordinadores de los CB según VRA?	Coordinadores actuales y anteriores docentes y VRA		Encuesta	1990-1991
			¿Cuál es la percepción del grado de compromisos según los involucrados?	Coordinadores actuales y anteriores docentes y VRA			1991
			¿Cómo perciben los coordinadores el rol de apoyo de la VRA?				1991

CUADRO 2

Ciclos Básicos	Opciones Terminales
Física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Física ▪ Profesor de Matemática y Física ▪ Ingeniería Civil
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Matemática (Matemática, Estadística; Computación) ▪ Profesor de Matemática ▪ Profesor de Matemática y Física ▪ Ingeniería Civil
Química	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Químico - Licenciatura en Química ▪ Químico Farmacéutico ▪ Licenciatura en Química y Farmacia ▪ Profesor de Cs. Naturales y Química
Biología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Cs. Biológicas ▪ Profesor de Cs. Naturales y Biología- ▪ Agronomía ▪ Medicina
Arte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Arte (Dibujo, Grabado, Restauración, Pintura y Escultura) ▪ Profesor de Artes Plásticas ▪ Licenciatura en Estética
Historia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Historia ▪ Profesor de Historia, Geografía y Ed. Cívica ▪ Licenciatura en Estética ▪ Periodismo
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geógrafo - Licenciatura en Geografía ▪ Profesor de Historia, Geografía y Ed. Cívica
Letras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Letras con mención en Castellano o idioma extranjero ▪ Profesor de Castellano o idioma extranjero ▪ Licenciatura en Estética ▪ Periodismo
Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachillerato en Filosofía ▪ Licenciatura en Filosofía ▪ Profesor de Filosofía ▪ Licenciatura en Estética ▪ Periodismo
Teología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachillerato en Cs. Religiosas ▪ Licenciatura en Cs. Religiosas ▪ Profesor de Religión y Moral
Música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en Música ▪ Intérprete Musical

O 1º CICLO DE GRADUAÇÃO DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO.
AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

STELLA C.D. SEGENREICH*

CÁNDIDO A. GOMES*

MARIA APARECIDA C.M. NEVES*

INTRODUÇÃO

Uma das inovações cruciais da Reforma Universitária de 1968 foi o 1º Ciclo de Graduação. Como se sabe, esta não foi a primeira iniciativa, na história do ensino superior no Brasil, para introduzir um ciclo de estudos básicos, capaz de oferecer ao aluno uma base ampla no conhecimento propriamente universitário, a partir da qual se erigiria a profissionalização. Tais iniciativas em geral tiveram como uma de suas finalidades contribuir para a unidade e identidade da Universidade Brasileira, ou seja, tinhamem vista superar a tradicional justaposição de faculdades voltadas para a profissionalização rumar para uma verdadeira Universidade. Sabe-se também que estas tentativas em grande parte abortaram. O presente trabalho busca, precisamente, rever a trajetória de tais iniciativas, tomando como caso ilustrativo a experiência de Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esta Universidade precedeu a Reforma de 1968 na criação de um ciclo básico de estudos, ajustou-se aos dispositivos legais baixados mais tarde e iniciou uma nova experiência de estruturação curricular em seus cursos a partir de 1983. Por isto, ela se coloca como uma espécie de termômetro antecipatório de possíveis tendências que merecem reflexão. Assim, depois de uma análise da proposta legal e da trajetória de implantação do 1º Ciclo de Graduação no sistema de ensino superior brasileiro detiverno-nos, finalmente, na experiência da PUC/RJ.

1. 1º CICLO DE GRADUAÇÃO: PROPOSTA LEGAL E TRAJETÓRIA

Como se sabe, nosso Ensino Superior teve como ponto de partida escolas profissionais isoladas, que se calcavam em grande parte no utilitarismo da Revolução Francesa, trazido para cá com a transmigração da Família Real portuguesa. A Universidade, quando criada, correspondia a uma unidade administrativa e burocrática. No entanto, observa-se que a idéia de um ciclo de estudos básicos está intimamente ligada, em nossa história, à concepção de uma Universidade integrada, que supere a simples associação de faculdades, que seja o locus por excelência do ensino e da pesquisa, onde se conciliam e complementam a formação científica geral e a profissionalização. As tentativas de concretizar tal projeto de Universidade tenderam a surgir em períodos de pluralismo ideológico, em que floresciam

expectativas de transformação social e educacional. Foi assim que a Universidade de São Paulo (USP) realizou a primeira tentativa em 1934, seguida pela Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e, posteriormente, pela Universidade de Brasília (UnB) no início da década de 60. As tentativas tendiam a abortar em função da competição pelo poder, no âmbito das próprias Universidades, e do fechamento ideológico, no contexto social.

A adoção do 1º Ciclo na Reforma Universitária de 1968 foi recontextuada. O projeto difere das tentativas da USP, UDF e UnB em termos de fins a serem atingidos. Embora ficasse patente a idéia de construir uma Universidade Integrada; o 1º Ciclo visava, em grande parte, a resolver problemas de habilitação dos estudantes -com o caráter unificado e classificatório do vestibular- e de ociosidade de vagas em certos cursos, ao lado de excedentes em outros, tendo em vista o melhor aproveitamento dos recursos. Seu caráter estava mais ligado à concepção de eficientizar a Universidade, modernizando-a e melhorando seu desempenho.

Esta colocação pode ser sentida na função que se atribuiu a estes estados introdutórios. A ênfase desloca-se da discussão ensino geral por ensino especializado para o problema do acesso ao Ensino Superior e orientação de carreira. Não seria de estranhar que esta linha de pensamento estivesse presente no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Brasil, 1968), quando da explicitação da triplice função a ser assumida pelo 1º Ciclo: (a) recuperar falhas evidenciadas pelo vestibular no perfil de cultura dos novos alunos, (b) orientar para escolha das carreiras e (c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores.

A legislação da Reforma ratificou a proposta do Grupo de Trabalho, caracterizando o 1º Ciclo como uma etapa final do acesso ao Ensino Superior e como etapa intermediária e elo de articulação entre a escola de 2ª grau e os cursos superiores

profissionais. Esta posição é justificada por Sucupira (1969) em reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), onde foi chamado a discutir o problema do Ciclo Básico, como decorrente de nossa "conjuntura nacional". Quanto a função de proporcionar uma educação geral, diz ele que, apesar de alguns pensarem que uma das funções do Ciclo Básico seria proporcionar educação geral, o Ciclo Básico dificilmente poderia se desincumbir desta tarefa sem prejuízo das outras funções. Por outro lado, ainda segundo Sucupira (1969), a educação geral, por sua natureza e processos, não poderia estar confinada aos limites deste primeiro ciclo, mas é suscetível de se realizar ao longo da formação universitária.

O processo de implantação do 1º Ciclo, a nível de sistema, pode ser descrito em três momentos: (1) tomada de posição com relação ao preceito legal e o contato com as primeiras avaliações das experiências a nível de Universidade (1970/73); (2) delineamento de posições mais definidas sobre a validade do 1º Ciclo, e (3) avaliação do processo de implantação vinculada ao estabelecimento de perspectivas de mudança (a partir de dezembro de 1981).

O primeiro momento ocorreu por ocasião do simpósio para Avaliação da Reforma nas Universidades Brasileiras, realizado em 1971, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A delegação da Universidade de São Paulo questionou a pertinência das funções do 1º Ciclo mostrando-se favorável à integração universitária ao longo do curso e não só no início, como sucede no 1º Ciclo (CRUB, 1971). Entretanto, foi voto vencido pelas demais Universidades presentes, nada resultando de concreto, em termos de alteração.

No que foi considerado um segundo momento no processo de implantação do 1º Ciclo, encontra-se o "Seminário sobre o 1º Ciclo" realizado em Teresina (Piauí) em 1977. Neste seminário os participantes reafirmaram a "necessidade de um primeiro ciclo, anterior à formação especialmente profissionalizante, que ofereça ao graduando uma orientação no sentido que se desenvolva atitudes e habilidades atinentes à percepção da realidade, ao

processo dereflexão científica e a comunicação", e embora reconhecendo que, na maioria das Universidades, não se tenha conseguido ainda ajustá-lo a seus objetivos, devido a uma série de fatores, tais como:

1. inocuidade dos esforços para recuperar os alunos que chegam às Universidades, evidenciando a ineficiência do ensino de 1º e 2º graus;
2. heterogeneidade das turmas, provocando alto percentual de reprovação nas disciplinas básicas;
3. excesso de trabalho dos professores, prejudicando o desempenho como educadores, nos moldes requeridos pelo ensino de 10 Ciclos;
4. falta de aproveitamento da metodologia e das estratégias utilizadas pelos professores, pois a maioria dos alunos não atingiu o nível formal e abstrato de pensamento;
5. pouca integração curricular, tanto verticalmente (10 Ciclos/Ciclo Profissional) como horizontalmente (entre as disciplinas do 1º Ciclo);
6. extemporaneidade da dimensão da função de orientação para escolha da carreira, em face da pré-opção do curso no vestibular (que retornou através de medida do Ministério de Educação, baixada em 1971);
7. inexistência da integração do aluno do 1º Ciclo à vida comunitária da Universidade;
8. limitação do significado do termo "básico" aos conteúdos operacionalizáveis e não ao desenvolvimento de habilidades que representam mudança de mentalidade (espírito crítico, atitude e hábitos de estudos, etc.) (Brasil, 1977, pp. 1-2).

A análise do problema do ciclo básico com vistas a uma perspectiva de mudança somente vai acontecer quando do Seminário promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1981.

Nesse Seminário -Ciclo Básico : Questões e Perspectivas- foram relatadas as experiências, algumas frustradas, outras bem sucedidas, de implantação do 1º Ciclo em sete Universidades, além de debates sobre problemas ligados ao tema do Encontro. Das comunicações e debates poderiam ser ressaltados os seguintes pontos:

1. A experiência do Ciclo Básico foi encarada com pessimismo pela maioria das Universidades federais; com otimismo pelas Universidades católicas presentes ao encontro. Quanto as Universidades estaduais, não houve testemunhos oficiais contra ou a favor.
2. Houve consenso de que a experiência do Ciclo Básico somente vingou em instituições que já se preocupavam como problema na época da Reforma, independentemente de qualquer imposição legal.
3. Foi muito discutida a autonomia da Universidade em encontrar seus próprios caminhos, sem que o Ministério da Educação pudesse incidir novamente no erro de impor "pacotes estruturais". Neste caso, deveria ser incentivado o Ciclo Básico onde realmente já funcionasse, deixando caminho a alternativas que deveriam ser propostas ao MEC e avaliadas quanto à sua validade.
4. Segundo o documento final, "a perspectiva mais rica apresentada consistiu em não isolar a realidade institucional do Ciclo Básico das demais realidades experimentadas pela Universidade, cuja análise, por sua vez, não pode dissociar-se da sociedade como um todo" (Brasil, 1981).

Paralelamente a esta discussão, mais a nível de sistema, foram desenvolvidas várias pesquisas institucionais e dissertações de mestrado dos diferentes programas de pós-graduação, no âmbito das universidades, enfocando a questão do 1º Ciclo de Graduação. A partir do conjunto de trabalhos analisados, algumas considerações podem ser feitas:

1. As funções do 1º Ciclo, previstas na legislação da Reforma Universitária, não foram assumidas igualmente. Enquanto as funções de orientação de carreira e de recuperação têm sido objeto de discussão, sendo abandonadas em várias universidades, a função embasadora, a mais aceita. Entretanto, esta função isolada não obriga a que o 1º Ciclo se situe compulsoriamente no início do curso, o que pode levar algumas instituições a alterar o modelo.

2. Além das funções legais, específicas do 1º Ciclo, foram abordadas outras funções, tais com formação de consciência crítica e educação humanística, que extrapolam o âmbito do 1º Ciclo. Quanto a interdisciplinaridade, ela permeia o modelo de 1º Ciclo, mas, também extensiva a toda a atividade de ensino e pesquisa.

3. Os trabalhos ligados à área de psicologia educacional trazem uma contribuição significativa, mas bastante direcionada a duas áreas: orientação do aluno e papel do professor na proposta educacional do 1º Ciclo de uma instituição específica. São subsídios importantes para melhorar o funcionamento de um modelo já assumido como válido.

4. Alguns trabalhos têm o mérito de partir de uma fundamentação teórica para analisar o modelo do 1º Ciclo, mas, devido à sua amplitude, não descem a um nível de detalhamento que só uma análise a nível institucional propicia. Outras pesquisas descem a este nível de detalhamento, mas não contextualizam os dados ou não se reportam a um esquema conceitual consistente.

Foi no sentido e preencher esta lacuna que desenvolvemos a investigação sobre a experiência na PUC/RJ.

2. O CASO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC/RJ)

Nesta investigação se caracteriza, como de determinação do impacto de uma inovação. Combinando os métodos qualitativos e quantitativos de análise, localizamos a trajetória do 1º Ciclo de Graduação entre 1967, quando estava praticamente implantado no Centro Técnico Científico da Universidade (CTC), e 1984, quando se ampliou a experiência da chamada verticalização do 1º Ciclo no Centro de Ciências Sociais. Foram analisados diversos tipos de documentos: atas de reuniões dos órgãos colegiados, anuários, catálogos, etc. Ademais, entrevistamos administradores e outros participantes que estão ou estiveram ligados ao processo e realizamos um *survey* de professores e alunos da Universidade.

As raízes do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ estão localizadas na antiga Escola Politécnica.

Que em 1961 apresentou projeto de reforma que previa o funcionamento dos cursos fundamental e profissional. O primeiro, com a duração de dois anos, preparava o estudante para o último segmento. Mais tarde, o curso fundamental passou a ter também a função de orientação vocacional, existindo para isto uma seção própria no Departamento de Cultura Geral. O curso profissional incluía os cursos especializados em Engenharia Civil, Engenharia Física e Matemática, Engenharia Elétrica, Eletrônica e Telecomunicações e Enge-

nharia Mecânica, Durante os dois cursos -fundamental e profissional- era ministrada a formação humanística a todos os alunos, compreendendo Filosofia, Literatura, Sociologia, Artes, Problemas Brasileiros, Religião, etc. Durante os cursos profissionais, as aulas práticas eram ministradas em institutos tecnológicos especializados (PUC/RJ, 1962).

Em 1964 a PUC/RJ já estava estruturada em Centros: de Estudos Jurídicos e Sociais, de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Técnico-Científico e Médico, antecessores, respectivamente, dos atuais Centros de Ciências Sociais (CCS), de Teologia e Ciências Humanas (CTCH), Técnico-Científico (CTC) e de Ciências Biológicas e de Medicina (CCBM). Em 1967 estava aprovada a reforma da Universidade, tendo sido encaminhados ao Conselho Federal de Educação os novos Estatutos e Regimento Geral (PUC/RJ, 1968). Cada Curso de graduação era constituído, no respectivo Centro, de um ciclo básico preparatório e de um ciclo posterior, diversificado por áreas de especialização. No primeiro ciclo manteve-se a duração de 2 anos enquanto nos demais Centros ele se estruturou com a duração, de 1 ano.

O funcionamento do 1º Ciclo, no entanto, enfrentou variadas dificuldades e contradições. De acordo com a legislação, ele constituía um período para escolha de carreira (ou sua confirmação). Todavia, como alguns cursos tinham demanda maior que outros, criava-se o problema da habilitação interna. Revelava-se, assim, "calcanhar de Aquiles": o 1º Ciclo adia os excedentes. A questão foi enfrentada, na PUC/RJ, através do estabelecimento da duração máxima do 1º Ciclo, de critérios de jubilação por reprovações na mesma disciplina e limitação do número de oportunidades para prestação dos exames de habilitação interna até a adocação no CTCH e CCS da medida do IIEC que determinou a volta da pré-opção no vestibular. Quanto ao CTC esta função do 1º Ciclo permanece até hoje.

Outra função legal - a de recuperar deficiências constatadas por ocasião do vestibular - também a esvaziou...se. Os próprios currículos não se estruturaram para o desempenho deste papel. Uma das mudanças experimentadas no período que se iniciou com a implantação do Ciclo foi que a Universidade se desligou do vestibular unificado, buscando selecionar o aluno mais ajustado às suas demandas.

A integração do aluno a vida comunitária da Universidade também não parece ser uma função efetivamente cumprida em nenhum dos Centros. O elevado número de alunos por turma, a matrícula por disciplina e a pequena participação de alguns atores, segundo as informações, tornaram o 1º Ciclo de Graduação um segmento do curso que dificulta a integração a Universidade como um todo e particularmente aos Departamentos, conforme a opinião de alguns entrevistados. Alguns informantes vêem o 1º Ciclo até como uma ponte sobre um falso rio, preferindo o ingresso direto do aluno no respectivo departamento.

A imagem que se capta é que, ao longo dos anos, o 1º Ciclo se esvazia de várias funções e deixa a desejar quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Não ser no CTC, que continua a praticar predominantemente a concepção original e que revela grau de satisfação relativamente alto, o modelo sofre fortes abalos. A única função que resta verdadeiramente ao 1º Ciclo é a realização de estudos de caráter fundamental e preparatório para os estudos do ciclo especializado. Os currículos, aliás, foram talhados para isto.

O CTC, pelo claro papel instrumental de matérias para Cálculo e Física, conseguiu desenvolver mais o modelo que os demais Centros. Do ponto de vista administrativo, foi o CTC que mais atendeu às necessidades de expansão das funções e da maior integração do 1º Ciclo ao Centro. Do ponto de vista organizacional, o CTC também contou com vantagens, uma vez que, na reestruturação da Universidade, resultou da antiga Escola

Politécnica, onde genninou o modelo. E assim que hoje os informantes do CTC tendem a considerar que é preciso aperfeiçoar o 10 Ciclo mas em nenhum momento cogitam na sua extinção.

O mesmo, porém, nao ocorreu com os outros Centros, mesmo sob o aspecto organizacional. Uma parte da amiga Faculdade de Filosofia, Ciencias e Letras deu origem ao CTCH. Outra parte dos cursos da Faculdade de Filosofia, mais os cursos de Direito, Economia, Sociologia e Serviço Social, oriundos de diferentes Escolas e Faculdades, vieram a formar o CCS. Sendo estes Centros mais heterogéneos, por sua constituição, e onde se verifica maior margem de discussão quanto a definição de "disciplinas básicas", nao é de estranhar que neles se deflagrassem mais cedo a erice e a mudança.

Alguns informantes descreveram-nos o CCS antes dos anos 80 como um agrupamento de Departamentos sem estrutura orgânica. Na expressão de Mattos (1985), constatava-se uma inversão perversa, pois o CCS, como Centro, existia em parte graças ao 1º Ciclo. Como pano de fundo, situava-se o processo de modernização que, nos anos 70, alterou a hierarquia de prestígio dos cursos: economistas, administradores de empresas, assistentes sociais ligados a empresas e estabelecimentos diversos, bem como comunicadores e professores, passaram a ser em grande parte importadores de teorias, recursos e produtos intelectuais em geral oriundos de países desenvolvidos. Com isto, aumentou o interesse pela profissionalização em detrimento da pesquisa. Estes fatores vieram fortalecer as unidades organizacionais encarregadas do Ciclo Especializado, a saber, os Departamentos. Reduzido o 10 Ciclo a função embaixadora, passava mesmo a constituir um obstáculo na rota da profissionalização. O exercício deste papel nao obrigava mais os currículos a situarem as disciplinas embaixadoras, em conjunto, no início dos cursos. Assim, nao fazia mais sentido, necessariamente, dispor do 1º Ciclo de Graduação.

Estabeleceu-se, então, conforme a palavra de um informante, uma solução de compromisso: ao passo que os departamentos aumentavam sua margem de autonomia, o CCS se colocava como um Centro coordenador. Tal compromisso levou a criação do Núcleo básico a partir de 1983 (Manos, 1985): de um elenco de disciplinas comuns obrigatórias localizadas nos dois primeiros semestres dos cursos, passou-se a um corpo de disciplinas distribuídas ao longo dos diferentes cursos (Processo de Verticalização). Esta nova distribuição objetivava nao apenas eliminar a descontinuidade que parecia existir na antiga organização curricular, mas também, e sobretudo, permitir a cada um dos cursos identificar em que momento as disciplinas consideradas básicas (isto é, do núcleo básico) deveriam ser ministradas, tendo em vista o plano académico. Neste núcleo básico destacava-se como traço de união uma matéria comum a todos os cursos -Introdução as Ciências Sociais- que visava dar aos alunos uma visão ampla do Centro e estimular entre os próprios docentes e os alunos o contato e o trabalho interdisciplinar.

Modelo idêntico veio a ser adotado pelo CTCH no ano letivo 1985, no que se refere ao processo de verticalização das disciplinas ao longo do curso. Entretanto, o grupo de trabalho encarregado de elaborar a proposta de reformulação entendeu que a unidade e a identidade das Ciências Humanas nao poderla ser reduzida a disciplinas pré-estabelecidas. Substituí-se, assim, o conjunto de disciplinas comuns e setoriais pré-determinadas (Anexo 1) pela especificação de áreas e sub-áreas de saber, desdobradas em leque de disciplinas. Desta forma ficou determinado que o aluno do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) deveria cursar pelo menos 8 disciplinas do Núcleo Básico fora do Departamento ao qual estava vinculado totalizando, no mínimo, 32 créditos. Tais disciplinas deveriam ser distribuídas da seguinte forma: uma na área de reflexão filosófica; uma na área de manifestações artístico-literárias; uma na área de ciências humanas; uma na área de ciências sociais; uma na área de ciências naturais ou formais; tres do elenco do núcleo básico, de qualquer área.

3. CONCLUSOES E PERSPECTIVAS

A Reforma de 1968, elaborada em prazo curto e outorgada por um regime de exceção, buscou a unidade e identidade universitárias, entre outros meios, através do 1º Ciclo de Graduação. A medida, porém foi decretada sob a égide da modernização e efficientização do Ensino Superior, visando a resolver problemas imediatos, como o dos excedentes e o aproveitamento de vagas ociosas. Ao lado de tantas inovações estabelecidas pela Reforma, como a associação entre o ensino e a pesquisa, a extinção da cátedra e a departamentalização, o 1º Ciclo de Graduação situa-se entre as inovações menos bem sucedidas. E tratase precisamente de medida que toca nos pontos nodais da identidade e das finalidades da instituição universitária. O 1º Ciclo se esvaziou, restando-lhe a função embasadora. Além disto, ele claudicou seriamente na interdisciplinaridade, elemento indispensável a integração do saber e da própria Universidade. Hoje o 1º Ciclo é uma criação a ser reexaminada, levando em conta não só o modelo universitário, como procedeu a Reforma de 1968, mas também a variedade de Instituições de Ensino Superior existentes entre nós.

No caso da PUC/RJ, a experiência é gradada antes mesmo de 1968, desenvolve-se com percalços e culminou com uma nova proposta: a de diversibilidade dentro da unidade universitária. Ou seja, o que foi concebido como forja da unidade, a inovação que foi gestada num Centro e adotada por toda a Universidade, até posteriormente por força de lei, passa a ser rejeitada por inadequação aos diferentes segmentos da entidade. Dir-se-ia, então, que o 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ teve também baixo grau relativo de sucesso? Se considera a inovação em si, as mudanças contextuais ocorridas durante seu desenvolvimento e as inconsistências legislativas surgidas, o 1º Ciclo envelheceu já na sua adolescência e só em parte produziu os frutos esperados. Todavia, se leva em conta que ele fez germinar uma nova alternativa de ação - Núcleo Básico-, é lícito pensar que se esta diante de outra proposição pioneira.

Entretanto, o que se verificou no processo de implantação desta "proposição pioneira" foi que a experiência não foi bem sucedida. No caso do CTCH, ficaram evidenciados os seguintes problemas:

1. Não foi alcançado o objetivo acadêmico originariamente pretendido, de se configurar como Núcleo Básico um perfil do Centro. O leque excessivamente amplo de disciplinas não aponta no sentido dessa configuração.

2. Não se alcançou, tampouco, o objetivo de propiciar ao aluno, através da oferta de amplo leque de disciplinas, um programa de estudos mais flexível e mais adequado aos seus interesses. A liberdade de escolha por parte dos alunos ficou prejudicada por uma série de dificuldades a saber: a) impossibilidade de se ter um horário comum para as disciplinas; b) pouco interesse por parte dos departamentos dos demais Centros em viabilizar o acesso dos alunos do CTCH às suas disciplinas; e) ausência de uma orientação acadêmica mais efetiva.

Em decorrência, foi proposta e aprovada para 1990 a redução do número total de disciplinas do Núcleo Básico de oito para cinco, das quais três obrigatórias (Análise e Produção do Texto Acadêmico, Sociologia da Vida Cotidiana e Filosofia da Ciência) e duas de livre escolha do aluno,

Quanto ao CCS, observa-se um movimento cada vez mais acentuado de romper a solução de compromisso que procurava equilibrar a margem de autonomia dos departamentos e a função coordenadora do Centro. Isto fica evidenciado pelo fato da disciplina eixo do Núcleo Básico - Introdução às Ciências Sociais - estar em processo de extinção e pela tendência dos departamentos de diminuir para seus alunos o leque de opções fora do âmbito estrito do curso. Neste sentido, haverá uma volta ao modelo do CCS de antes dos

anos 80 quando ele se configurava como um agrupamento de departamentos sem estrutura orgânica,

Aquí a questão transcende os muros da PUC/RJ e coloca-se em plano mais alto. Como poderá a Universidade alcançar sua identidade? O cultivo do saber universal certamente exige áreas comuns do currículo - currículo em sentido amplo-, mas não necessariamente um 1º Ciclo de Graduação ou um ciclo geral de estudos. Assim, importa mais o espírito dos currículos que sua organização formal, embora esta última não seja desprezível. Pode organizar-se uma série de disciplinas comuns e, no entanto, a execução do currículo levar a caminhos divergentes. Se o espírito do Núcleo Básico estiver permeado por esta universalidade e, não precisará constituir UTEI segmento curricular localizado no tempo, como o 1º Ciclo. Mas como alcançar este espírito? Este é favorecido pela criação de âmbitos comuns de discussão entre professores, entre alunos e entre os últimos e os primeiros. E preciso também que os docentes trabalhem em equipe para que o currículo não passe de mero mosaico, resultante da justaposição de cursos. É necessário que órgãos eminentemente educacionais - e não apenas administrativos - contribuam para a discussão entre os atores dos processos de ensino e pesquisa, para o planejamento do ensino e para o relacionamento horizontal e vertical entre os componentes curriculares.

Uma investigação desenvolvida na PUC/RJ (Segenreich & Mamede Neves, 1983) com o objetivo de estudar a situação dos alunos dos cursos de graduação que vinham acumulando trancamentos e/ou reprovacões em determinadas disciplinas da Universidade detectou que a maioria dos alunos com este problema se encontrava no 1º Ciclo de Graduação. Dentre as razões apontadas por eles mesmos para seu fracasso acadêmico sucessivo destacam-se algumas que interessam de perto aos objetivos deste Livro (em negrito):

razões de ordem pessoal: não saber estudar; falta de base; dificuldade de adaptação a Universidade;

- razões de ordem institucional: falta de informação sobre as normas da instituição; pouco ou nenhum acolhimento ao aluno; falta de orientação acadêmica;
- razões relacionadas ao desempenho do professor em classe: não exercita suficientemente, inadequação na metodologia usada; não tem paciência; é monótono; não sabe transmitir; amedronta na sala; amedronta em relação a prava; não tem suficiente conteúdo: é intransigente;
- razões relacionadas ao sistema de avaliação: inadequação da prova em relação ao conteúdo da mesma; dificuldade excessiva; questões trabalhosas, defasadas do tempo disponível;
- razões relacionadas ao assunto estudado: complexo/excessivamente complicado; excesso de detalhes; dispensável, sem relação com o curso; excessivamente subjetivo; monótono-cansativo; não é dado material para se aplicar o assunto.

O levantamento desta outra face das questões que envolvem o 1º Ciclo evidencia o fato de que quaisquer modificações no âmbito das estruturas organizacionais dos currículos deverão levar também em conta o relacionamento entre os "atores" que formam a Universidade. Outras formas de organização do ensino, diferentes da sala de aula clássica, onde o professor permanece isolado com seus alunos, podem contribuir para o trabalho conjunto, visando a unidade e identidade da Universidade. Como tal estas formas de organização pressupõem metodologias adequadas aos correspondentes objetivos, que necessitam ser sempre repensados em função da própria discussão das finalidades de cada instituição.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitaria: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto N° 62937/68, 1968.
- . Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ciclo Básico: questões e perspectivas e Conclusões. Brasília, 1981 (mimeog.)
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CRUB. Simposio para avaliação da implantação da reforma nas universidades brasileiras (Juiz de Fora): resenha do simpósio. Rio, 1971.
- Mattos, Ilmar Rohloff. Subsídios para avaliação do 1º Ciclo de Graduação na PUC/RJ: o Centro de Ciências Sociais . Trabalho preparado para a pesquisa "Avaliação da Experiência do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ". Rio de Janeiro, 1985 (inédito).
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/RJ.
- Anuário 1941-1961. 'Rio de Janeiro' Serviço de Documentação, Bstatística e Publicações da Reitoria, 1962.
- . Catálogo Geral de Cursos, 1968. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1968. Segenreich, S.C.D. & Mamede Neves, M.A.C. Análisis da situação dos alunos em 3º e 4º oportunidades na PUC/RJ (1982): um estudo piloto. Rio de Janeiro: PUC/RJ (publicação interna), 1983.
- Sucupira, N.L. O Ciclo Básico: sua natureza e problemas de sua organização. In: CRUB, argo O Ciclo Básico (1º Ciclo Geral de Estudos). Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina. Imprensa Universitária, 1969.
- Universidade Federal do Piauí. Relatório do Seminário sobre 1º Ciclo. Teresina, 1977.

ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO CUALITATIVO
DE LA
DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA, ARGENTINA

LIC. SONIA ALVAREZ DE TROGLIERO*

LIC. MÓNICA MOONS*

LIC. ANA DE ANQUIN DE GIAMPAOLI*

INTRODUCCION

El mejoramiento cualitativo de la docencia universitaria de los primeros años se asocia a una compleja red de factores. Por una parte se ve afectado por las políticas de ingreso de cada universidad y a su capacidad para efectivizar las mismas, como a cuestiones que hacen a aspectos organizativos, curriculares, didácticos y de infraestructura. En la Universidad de Salta, caracterizada por un creciente incremento del ingreso y con modalidad irrestricta, la problemática de los primeros años supone no sólo el mejoramiento de la práctica docente, sino también el desarrollo de estrategias susceptibles de contribuir a la retención de los ingresantes, optimizando su rendimiento.

El primer año de la Universidad constituye un momento conflictivo donde se entrecruzan complejos aspectos, todos los cuales, intentando ordenarlos a los fines del análisis, es posible discriminar los que anidan en ámbitos externos a la Universidad, los que se expresan en situaciones dadas al momento del ingreso, y aquellos que afloran como problemática institucional propiamente dicha.

El objetivo de este trabajo es describir las estrategias para el mejoramiento de la práctica docente y los esfuerzos de articulación y nivelación de los ingresantes.

1. ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS

En este apartado se describen algunas de las estrategias para dar solución a los diversos aspectos deficitarios.

1.1. PROGRAMA DE ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL MEDIO Y LA UNIVERSIDAD (PANIMEU)

Se ha diseñado un programa de articulación entre el nivel medio y la Universidad (PANUMEU) a principios de 1989¹ Este ha surgido como un área prioritaria a desarrollar

El mismo ha sido diseñado por las licenciadas Leonor Margalef y Ana de Anquín de Giampaoli.

a partir de las problemáticas detectadas en los primeros años, las experiencias recogidas en los distintos ingresos y las demandas del nivel medio. El mismo contempla los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a elevar la calidad del egresado de enseñanza media a través del perfeccionamiento de los profesores de ese nivel.
- Orientar y reorientar al estudiantede nivel medio para su ingreso a la universidad.
- Capacitar al ingresante en habilidades y técnicas básicas de estudio en el área de conocimiento a la que se orienta.
- Alentar el desarrollo de actitudes que retroalimenten y mejoren la practica cotidiana de cada docente del nivel medio y universitario.
- Ofrecer al docente de ambos niveles distintas estrategias metodológicas de orientación del aprendizaje.

a) *Actividades directas en relación al apoyo a docentes del nivel medio'*

Como actividades de articulación las Facultades han realizado cursos de perfeccionamiento y actualización a docentes de nivel medio, en el convencimiento de que la Universidad tiene una responsabilidad primordial en el mejoramiento de la capacidad docente de este nivel y que ello logrará tina mejor calidad de los egresados.

Ante el creciente deterioro de la calidad en la educación media, el bajo nivel de los' ingresantes, una importante deserción, desorientación en la selección de su carrera, bajos indicadores de rendimiento de los alumnos y reducidas tasas de egreso, se han puesto en marcha experiencias, destinadas a lograr la ambientación del ingresante al sistema univer• sitario, el desarrollo de algunas técnicas instrumentales y de razonamiento, el, entrena• miento en contenidos básicos como matemática, física, química y, por último, algunos destinados a la nivelación a través de cursos optativos;

Cada Facultad organizó un ciclo introductorio obligatorio, preferentemente no inferior al primer cuatrimestre del año, con evaluaciones parciales y finales no eliminatorias. La inscripción definitiva en cada carrera se produce al final del ciclo, de manera de permitir la reorientación de la matrícula.

Hasta este momento ni siquiera la obligatoriedad de la asistencia fue aceptada por la mayoría de los miembros del Consejo Superior, a pesar de que se constató en las evaluaciones realizadas por algunas Facultades que la no obligatoriedad incidía negativamente sobre el rendimiento posterior de los alumnos.

Ante el fracaso del CIU el gabinete de 1990 decidió reiniciar la discusión sobre el tema y solicitó a la Secretaría Académica la elaboración de un anteproyecto de apoyo al ingresante para toda la Universidad. Esta vez a distancia y destinado a los alumnos que cursan el último año del ciclo medio, y que comenzaría en agosto del año previo al ingreso, el que se cristalizó como Proyecto de Apoyo a los Aspirantes al Ingreso a la Universidad Nacional de Salta.

b) Proyecto de apoyo a los aspirantes al ingreso a la UNSA

Las características novedosas del proyecto son que éste se basa fundamentalmente en técnicas de educación a distancia (material impreso, audiciones de radio abiertas y audiovisuales) y presenciales (paneles y tutorías), llegando a la población interesada con anterioridad al iniciodel año lectivouniversitario, reemplazando así a los cursos tradicionales de ambientación y nivelación de las diferentes Facultades. Además, tiene carácter obligatorio, de acuerdo a su cobertura espacial, de un examen diagnóstico al inicio y de otro al

finalizar el proceso y de un número de créditos a determinar de actividades presenciales y a distancia. Se desarrollará en dos módulos: el primero sobre *problemática universitaria*, prevé áreas de orientación vocacional, trabajo intelectual en la Universidad, características académicas y administrativas y de la vida universitaria. El segundo, sobre estrategias de *trabajo intelectual*, el que comprende pensamiento científico y metodología de trabajo intelectual, cuyos contenidos se elaborarán sobre la base de situaciones problemáticas que impliquen razonamiento lógico e instrumentación operacional básica en el área de las ciencias exactas, naturales y sociales.

2. ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PRIMEROS AÑOS.

En este aspecto se pueden señalar distintas áreas desde las que hall surgido iniciativas, desde profesores titulares de asignaturas aisladas de los primeros años que han solicitado apoyo al Servicio de Asesoramiento Educativo o no, desde las Facultades y otros desde el gobierno central a través del Area de Asesoramiento, SAB.

Seguidamente se describen algunas de estas experiencias, las que a pesar de no ser exhaustivas pretenden dar una idea de la diversidad de las acciones que se vienen realizando y de la complejidad de su abordaje.

2.1. ESTRATEGIAS EN MARCHA CON DOCENTES DE PRIMER AÑO DESDE EL SAE

En relación al planteo estratégico éste fue claramente formulado en el Programa de Articulación entre el Nivel Medio y la Universidad (PANIMEU). Siendo el primer año universitario un enclave entre dos niveles del sistema educativo, es fundamental actuar sobre el nivel medio en general y sobre los ingresantes en particular, como complemento necesario del mejoramiento cualitativo de los docentes universitarios. Pero también es fundamental la estrategia a desarrollar con los docentes de primer año, teniendo la misma como objetivos: a) participar en un espacio de reflexión sobre la práctica docente en su contexto curricular, institucional y sociocultural; b) asumirse como objeto propio de investigación y desarrollo en capacitación permanente para mejorar la práctica pedagógico-didáctica; c) analizar los procesos de aprendizaje involucrados en los niveles iniciales de las diferentes carreras; d) investigar los ejes curriculares que sitúan el contenido y sus dimensiones epistemológicas, científicas y didácticas; e) elaborar estrategias didácticas alternativas a las existentes, susceptibles de transferencia, que permitan una auténtica apropiación del conocimiento por parte de docentes y alumnos, y f) favorecer la integración de la Universidad al sistema educativo y a la comunidad donde está inserta, mediante una mejor articulación y adecuación de servicios en ambas direcciones.

Orientadas por estos objetivos las actividades en desarrollo corresponden a tres niveles de intervención: el diagnóstico, el asesoramiento y la formación, momentos en continua interacción y dentro de un encuadre participativo que prevé nuevas propuestas y reajustes por parte de los docentes. A continuación se explicitan en forma global las tareas realizadas según estos niveles:

a) *Diagnóstico*

Esta corresponde más estrictamente a la necesidad y posibilidades de un autodiagnóstico de la cátedra, la carrera y la Facultad en relación al ingreso universitario y de acuerdo a un modelo de análisis como el aquí desarrollado y que se viene realizando.

b) *Asesoramiento* .

1) Seguimiento y apoyo a los equipos de cátedra de primer año, y 2) participación en los procesos de reformulación curricular.

e) *Formación*

1) En servicio: talleres de investigación- sobre problemáticas específicas de los primeros años; 2) planteos sobre el desarrollo de la carrera docente entendida como. una real capacitación de los aspirantes en: el área' de conocimiento específico y en los aspectos pedagógico-didácticos; 3) cursos y seminarios sobre aspectos determinados:

- Psicología del aprendizaje
- Epistemología y metodología de la ciencia
- Política educacional
- Estrategias no .presenciales
- Etcétera

y 4) problemática vigente de optimización de calidad y su relación con el primer año.

2.2. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ASIGNATURAS AISLADAS

Si bien es cierto que en la mayoría de las asignaturas de los primeros años se han realizado .diversas acciones para mejorar la capacidad docente, su descripción excede los objetivos de este trabajo, por lo que seguidamente se realiza una apretada síntesis de algunas experiencias en las que el Servicio de Asesoramiento ha tenido activa participación y cuya evaluación muestra la importancia y complejidad de esta tarea.

En la Facultad de Ciencias Naturales, en la carrera de Agronomía, la materia de primer año que tiene mejor retención es Botánica General, cuya profesora solicitó asesoramiento pedagógico y reestructuró completamente su cátedra. En lugar de la clásica división de teóricos masivos y comisiones de prácticos se trabaja con tres comisiones de aproximadamente 100 alumnos en clases teórico-prácticas donde se emplean técnicas grupales y apoyo de audiovisuales. Luego, en los prácticos, se apoya la formación de grupos y el autoaprendizaje en base a guías preparadas a tal efecto, donde se estimulan el pensamiento divergente y la resolución de problemas. El equipo docente funciona integradamente participando en. todas las instancias y efectuando un seguimiento de los alumnos; a cada docente se le asigna un grupo para centralizar su observación. Las reuniones semanales del equipo son fundamentales para retroalimentar el seguimiento de los alumnos y la preparación de clases y parciales.

Podrá aducirse que dicho mejoramiento puede deberse a características de su contenido, ya que el grado de abstracción de Botánica es menor que el de las restantes asignaturas de primer año (Matemática, Química y Física). Para poner en duda dicho argumento basta considerar lo que sucede en la carrera de Geología de la misma Facultad, donde no tienen Botánica pero sí Introducción a la Matemática. Es interesante comparar los resultados de esta asignatura con los de Química General, que es una cátedra común a todo el primer año de la Facultad.

En este caso la profesora de Matemática tiene formación docente y una activa preocupación por mejorar sus estrategias de enseñanza. Es un materia que está planteada como nivelatoria del conocimiento que el alumno trae del secundario y se continúa en el segundo cuatrimestre con Análisis Matemático, cuyos resultados son mejores también que los de Química.

En Introducción a la Física, Facultad de Ciencias Exactas" se trabajó incorporando nuevas metodologías. Al iniciar el seguimiento de los alumnos los docentes de la materia esperaban lograr cambios significativos. Nevó laboraron modelos perfeccionados de registro y correlación, convencidos de que los resultados a obtener serían inmediatos, como efecto de la modificación de una sola variable, pues reducían la complejidad de la situación a un solo factor de intervención. Mucha fue la sorpresa al descubrir que los resultados no eran los esperados, lo que les 'nevo en el futuro a profundizar sus propuestas, e incluir otras variables dentro de sus estrategias.

Lo anteriormente expuesto muestra lo lento, progresivo y variado que es el proceso de modificación de la práctica docente y de sus resultados.

No se trata aquí de parcializar el análisis, sino de mostrar que es posible mejorar el desempeño del alumno ajustando algunas variables que son de control del docente. Por lo tanto, el cambio en función de factores internos tendría que atender a los siguientes factores: número y distribución de alumnos, estrategias presenciales y no presenciales, servicios de apoyo, material de estudio, número y distribución de docentes, revisión de roles y funciones.

2.3. EXPERIENCIA DE MEJORAMIENTO ENTRE ASIGNATURAS DE PRIMEROS ASOS

Se describe aquí una estrategia particular surgida en la Facultad de Humanidades, entre todas las asignaturas del año introductorio común. Se inicia en 1989 y continúa hasta la fecha.

Este proyecto intenta favorecer el rendimiento y retención de alumnos a través de un trabajo sistemático e interdisciplinario de articulación docente con metodologías innovadoras, modificación de contenidos y criterios rigurosos de seguimiento. Comprende las cuatro materias de Introducción Histórica a las distintas disciplinas que deben cursar todos los alumnos ingresantes a la Facultad, En la materia Introducción Histórica a la Educación se realizó, además, un seguimiento a los alumnos libres que tomaron contacto con la cátedra, facilitándoles las cartillas de trabajo.

El seguimiento de los alumnos, además de los contenidos específicos, evaluaba: comprensión y análisis de texto, desempeño oral, elaboración conceptual escrita, integración interdisciplinaria.

A fin de mejorar la relación docente/alumno, característica de los primeros años, se designaron auxiliares docentes, en función de las posibilidades de cargos disponibles aunque no los suficientes a criterios del equipo docente.

Las dificultades fueron muchas, fundamentalmente la asistencia de los docentes a las reuniones semanales o quincenales, y también los problemas ante la renovación metodológica para algunos. A ellas se sumó el volumen de trabajo que suponía esta tarea, en relación a procedimientos didácticos tradicionales. Sin embargo se obtuvieron resultados positivos en la retención buscada.

3. A MODO DE CONCLUSION

El análisis de las distintas estrategias que ha venido realizando la Universidad para mejorar la calidad docente, muestra la complejidad de factores que deben tenerse en cuenta al ser los primeros años un enclave entre dos niveles del sistema educativo.

Cursan esta materia todos los alumnos' ingresantes a esta Facultad, a excepción de los que se inscriben en la carrera de Sistemas.

Introducción Histórica a la Cultura. a la Educación, a la Filosofía y a la Literatura.

Al no haber un plan estratégico único y global, que comprenda a toda la problemática y al ser abordada de manera parcial pareciera, a primera vista; que las acciones son escasas o que los resultados no son óptimos. Sin embargo este trabajo demuestra que la conciencia de la problemática casi generalizada ha generado innumerables proyectos parciales, los cuales presentan una riqueza importante al ser justamente el fruto de iniciativas autónomas de distintos actores comprometidos en su solución y que éstas, a su vez, han ido complementándose y encontrando objetivos comunes.

Otra conclusión interesante es aquella relacionada con el diagnóstico que hacen los docentes de los problemas del primer año. Generalmente explican el desgranamiento por la mala preparación de los alumnos-la masividad, el tipo de relación docente-alumno o la escasez de recursos, olvidando que si bien estos factores son de importancia también lo son las estrategias docentes e institucionales, como intenta demostrar este trabajo.

En la medida en que se avanza en el análisis del sinnúmero de tareas realizadas se descubre que se han alcanzado concreciones muy importantes, las que se pueden explicar desde dos vertientes. Por un lado, son el producto de ese conjunto de actividades dispersas que parecían perdidas en la institución y en el tiempo. Por otro, la crisis nacional, la política educativa y los discursos vigentes sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza superior que, ya como toma de conciencia de su necesidad, ya como estrategia defensiva, coadyuvan para madurar muchos proyectos inacabados,

La profundización de la crisis nacional y latinoamericana exige continuar en esta actividad con mayor imaginación y compromiso, avanzar en las tareas de articulación entre las distintas actividades y niveles para tratarlos de manera más sistemática, al mismo tiempo que abordar problemas diagnosticados que aún no han sido encarados.

CAPITULO II

ELEMENTOS PARA LA EVALUACION DE LA FUNCIÓN DOCENTE DE PREGRADO

Este capítulo se centra en el tema de la evaluación permanente, dada su importancia para el desarrollo de la función docente en las Universidades de América Latina y el Caribe.

En diversos seminarios, talleres y reuniones de especialistas ha surgido la pregunta de cómo mejorar la calidad de la educación superior. Para responder este cuestionamiento aparece como primera inquietud el cómo definir y evaluar la calidad de la función docente y una segunda preocupación que es cómo medir los cambios de su calidad.

En ocasiones anteriores el grupo de expertos que ha venido participando en la Red Regional de Pedagogía Universitaria de CINDA ha propuesto una difusión amplia y global de calidad de la función docente.

Un resumen de esta propuesta se presenta en la introducción de este libro.

Partiendo de los avances logrados en cuanto a la calidad de la función docente, este capítulo aborda, en los siete trabajos que incluye, el problema de la evaluación desde diferentes puntos de vista.

El primero de ellos, de Luis Eduardo. González, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Consultor de CINDA, profundiza en una de las dimensiones de la calidad de la docencia, como es la relevancia. En él se intenta dar un marco de referencia más amplio para analizar los cambios de la función docente en el contexto del desarrollo científico, socioeconómico, político y cultural de la región.

El segundo trabajo, de Soledad Ramírez, de la Universidad del Bio-Bío, de Chile, plantea diversos criterios para la evaluación de la calidad de la docencia y sobre esa base formula un modelo integral de evaluación.

En el tercero, Alberto Cristoffanini, María Elena San Martín, Ester Fecci y Eugenia Trumper, de la Universidad Austral de Chile, plantean una opción metodológica para sistematizar la información evaluativa y entregar los elementos para elaborar una base de datos congruente con estos fines.

En cuarto lugar, el trabajo presentado por Kary Cabrera y Ada Isabel Cuao, de la Universidad del Norte, de Colombia, da cuenta de un modelo evaluativo práctico que ha sido aplicado para optimizar los recursos y perfeccionar la actividad docente universitaria.

Los tres trabajos siguientes presentan investigaciones evaluativas referidas a ciertos aspectos de la calidad de la docencia superior. El primero de ellos, de Natalia Brandler, de la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela, da cuenta de un análisis bastante completo de los diversos factores que inciden en la actividad docente del profesor en el aula. El segundo, preparado por Adriana Vergara, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, presenta la evaluación de una experiencia destinada a mejorar la calidad de la docencia, consistente en la creación de un fondo institucional de apoyo a la innovación pedagógica. El trabajo se centra principalmente en la evaluación del impacto que tuvo esta experiencia.

El último de los trabajos, el de Luiz Rodney Mello, de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, sintetiza algunos aspectos evaluativos, previos a la formulación de una reforma académica gubernamental.

CRITERIOS PARA EVALUAR LA RELEVANCIA
COMO FACTOR DE CALIDAD
DE LA DOCENCIA SUPERIOR EN
AMERICA LATINA Y EL CARIBE

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ F.*

INTRODUCCION

Tradicionalmente la función docente universitaria se ha limitado al proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de aulas. De ahí que los esfuerzos *por* mejorar la calidad de la formación de profesionales superiores se centraran únicamente en el perfeccionamiento disciplinario y pedagógico de los profesores. La experiencia adquirida a lo largo de varios años de trabajo con una red de universidades de América Latina, que participan en el Programa de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA, ha demostrado que ésta es sólo una parte de un conjunto complejo de interacciones de personas y elementos que deviene finalmente en la formación que reciben los estudiantes y en el impacto que ellos pueden tener cuando egresen.

Se ha definido, entonces, la *función docente universitaria* como el conjunto de procesos de transferencia cultural que redundan en aprendizajes que son certificados institucionalmente, dandofe pública de ello. '

De esta forma constituyen la función docente actividades tales como la definición de los currículos y perfiles profesionales, las opciones valóricas que se establecen en el currículo, la fijación de políticas docentes, 'la definición de horarios, los criterios de selección de alumnos y profesores y, por cierto, todo lo que se refieremás propiamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este contexto se ha concebido la *calidad de la docencia* como un concepto multifacético que sólo tiene sentido en comparación a ciertos patrones de referencia, los cuales siempre tienen un carácter ético. De ahí que se haya optado por dejar abiertas las orientaciones que cada institución o cada país pueda dar a dichos patrones, trabajado sólo en relación a los factores que componen las seis dimensiones de la calidad de la docencia¹ y que se mencionaron en la introducción de este libro. Ellos son: la efectividad, la disponibilidad de recursos, la eficiencia, la eficacia, los procesos y la relevancia.

Estas seis dimensiones permiten dar una visión más integradora y holística de la calidad de la educación, sobre la base de criterios tanto pragmáticos como teóricos y éticos.

Para mayores detalles ver *CINDA Calidad de la docencia universitaria en América Latina*. Santiago, 1990.

En el presente trabajo se intenta definir un marco de referencia que permita establecer criterios para evaluar la calidad de la docencia superior en la región latinoamericana con respecto a su relevancia social. Esto es, frente a los desafíos que deben enfrentarse en la formación de recursos humanos para la próxima década.

Para estos efectos se analiza en primer lugar la vinculación de la formación de recursos humanos con el proceso de desarrollo y con las demandas de la era postindustrial para finalizar con los potenciales requerimientos que demanda la realidad latinoamericana.

1. ASPECTOS RELEVANTES DEL DESARROLLO

El desarrollo es algo complejo, que no sólo tiene que ver con la modernización y el uso de tecnologías avanzadas, o el mejoramiento de ciertos indicadores

macroeconómicos. El desarrollo es un proceso dinámico, que está relacionado con las permanentes transformaciones que ocurren en la cultura en los sistemas de producción y en la organización social, involucrando a cada una de las personas que conforman una comunidad, a la comunidad toda y a sus interacciones con otras comunidades.

Por tanto, hay una dimensión individual del desarrollo, vinculada a que cada persona alcance la plenitud de sus potencialidades, y una dimensión social, vinculada al crecimiento armónico de la comunidad local, nacional, e incluso de la humanidad como comunidad universal. En consecuencia, no podrá haber desarrollo si no se benefician todos los miembros de una comunidad; o si una comunidad -o algunos miembros de ella- lo hacen en desmedro de otros.

Las metas que las naciones se proponen alcanzar a través del proceso de desarrollo y la forma en que se priorizan y articulan los diferentes factores que inciden en él, determinan diversos modelos o paradigmas que no es del caso analizar. Estos modelos consideran el equilibrio como meta o como proceso dinámico en relación a diversos factores internos o externos de un país. Entre los externos se busca el equilibrio en el intercambio macroeconómico, en lo político-militar y en el intercambio cultural. En lo interno se busca también el equilibrio en lo económico, dado en términos del crecimiento del capital y la distribución de los ingresos; el equilibrio político, dado por las formas de distribuir el poder, el control y la organización social, así como por los modos de participación; y, en tercer término se persigue la concordancia axiológica con un sistema cultural y de valores prevalente.

La forma en que interactúan y se articulan estos diferentes factores es sumamente compleja y su análisis está fuera de los alcances del presente documento. Un esquema, simplificado y rudimentario, como el que se presenta en el gráfico 1, puede dar cuenta de algunas de estas interacciones. El concepto básico que se desea poner de manifiesto en dicho gráfico es que existen dos niveles: uno concreto, el de los recursos, y otro simbólico, dado por los sistemas.

Se consideran en este esquema tres tipos de recursos: los de información, los materiales y los recursos humanos. Los subsistemas son el cultural, el social y el productivo.

i) *Los recursos de información* están constituidos por el conjunto de saberes y la experiencia de procesos y eventos previos acumulados en la memoria histórica de la humanidad, así como por la lógica y por la relación entre estos saberes y los elementos epistemológicos y gnoseológicos para aproximarse a estos saberes y para transferirlos y

Entre los modelos más citados se pueden mencionar el neoliberal, el capitalismo de Estado, el corporativista y el de liberación social. Ver: González, Luis' Eduardo, *Compatibilidad entre modelos de desarrollo y concepciones curriculares*. Santiago, PITE. CIDE. OISE; diciembre de 1986.

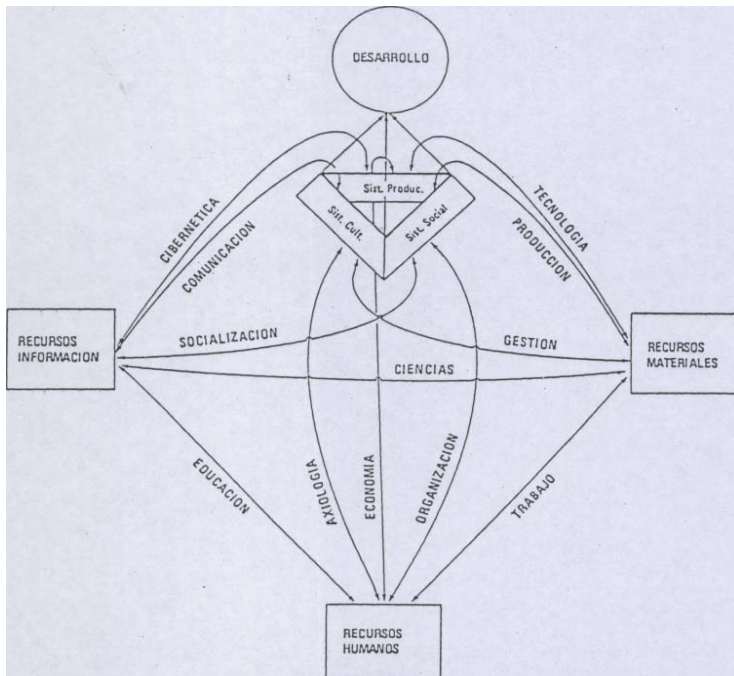
aprehenderlos. Ello implica un conjunto de herramientas, métodos e implementos materiales de articulación con los subsistemas cultural, social y productivo.

ii) *Los recursos materiales* están dados por los elementos de la biosfera (los espacios y recursos que da la naturaleza), la cromosfera (el recurso del tiempo disponible) y los recursos de capital pecuniario) financiero y -de infraestructura.

iii) *Los recursos humanos* están dados por las personas, con el conjunto de características que les son propias o que son producto de su cultura y su contexto. Es decir, sus condiciones físicas y de salud, sus identidades culturales, sus personalidades, sus afectos y emociones) su inteligencia, sus conocimientos; sus habilidades, sus destrezas, sus hábitos) sus aptitudes, sus aspiraciones, sus interpretaciones o atribuciones asignadas a su entorno, sus valores.

GRAFICO 1

ESQUEMA DE FACTORES INTERACTUANTES EN EL PROCESO DE DESARROLLO



Los recursos de información se relacionan con el sistema de producción a través de la cibernética; con el sistema cultura a través de la comunicación y el lenguaje; y con el sistema social a través de la socialización, la norma social y la legislación,

Los recursos materiales se relacionan con el sistema productivo a través de la tecnología; con el sistema social a través de los procesos de producción, y con el sistema cultural a través de lo que es la organización, la administración y la gestión, cuya normatividad está respaldada socialmente por el sistema cultural.

Los recursos humanos se relacionan con el sistema de producción a través de la economía; con el sistema cultural a través de la axiología, que determinan los valores y fija los patrones de comportamiento social coherente con éstos; con el sistema social a través de la organización, que establece las formas de distribución del poder y las normas aceptadas o impuestas de participación control social.

Los recursos de información se relacionan con los recursos materiales a través de las ciencias. Por su parte, los recursos humanos se relacionan con los recursos materiales a través del trabajo y con los recursos de información a través de la educación.

Todos estos vínculos no son unidireccionales (que tienen un solo sentido), sino que son interactivos, es decir todos se articulan e interactúan entre sí constituyendo una red. Considerando este reticulado, para que un país se desarrolle debe haber avances armónicos en los sistemas de producción, en la organización social y en lo cultural. Para que ello ocurra deberían incrementarse coordinadamente los recursos materiales, los recursos de información y los recursos humanos. Asimismo, deben mejorarse los elementos de enlace, tales como la tecnología, la estructura informática, los medios y canales de comunicación, la legislación, la gestión productiva, lo laboral, las ciencias y la educación.

El hecho de que para que haya desarrollo deba haber una modificación coherente de todo el reticulado presentado en el esquema; no significa que la modificación de uno de los recursos o los cambios en alguno de los elementos de enlace no afecte a todo el resto.

Se colige de lo anterior que los cambios en educación, que afectan directamente a los recursos humanos y a los recursos de información, provocan necesariamente un cambio global, cuyos efectos serán mayores o menores, dependiendo de las coherencias de los cambios con otros factores y muy especialmente de las variaciones en los recursos materiales. Es decir, todo cambio en educación incide en el desarrollo de un país y viceversa. La magnitud del cambio en el proceso de desarrollo dependerá de la consistencia y simultaneidad con otros cambios.

Por otra parte, el hecho de que los cambios en educación sean interdependientes con otros cambios, implica que no hay una funcionalidad directa del cambio educativo y el proceso de desarrollo; pero tampoco habrá desarrollo sin cambios en los recursos humanos y de información, esto es, sin un avance en lo educativo.

En otras palabras, el mejoramiento de la educación es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de un país. Asimismo, la forma en que se aborde el problema general del desarrollo orientará necesariamente las políticas educativas y de formación de recursos humanos que se establezcan, implícita o explícitamente en el país. De acuerdo a lo mencionado, si lo que en definitiva se pretende es el desarrollo de un país y el crecimiento de las personas que lo habitan, no basta capacitar personas para desempeñarse en una profesión u ocupación. Es necesario darles una formación amplia e integral que les permita incorporarse a la cultura, participar en la organización social, además de insertarse en la producción.

Obviamente, las posibilidades de dar una formación más integral a los cuadros técnicos está condicionada por todo el conjunto de factores intervinientes. Esto es por la disponibilidad de recursos materiales para hacerlo, por la disponibilidad de recursos de

información, como también de las demandas prioritarias que se establecen en términos productivos, sociales o culturales.

Por otra parte, como se ha visto, la formación de los recursos humanos de un país es algo dinámico. Por tanto, debe plantearse como algo permanente (nunca se termina de formar a una persona, la que en su vida activa debe estar constantemente actualizándose) y que se da en una línea de continuidad y complejidad creciente de los aprendizajes (currículum recurrente). Esta consideración va en contra de la formación de profesionales en forma estática, prolongada y definitiva de una sola vez para toda la vida. La actividad educativa, así como lo es la actividad laboral, es algo permanente y ambas están íntimamente ligadas.

En consecuencia, si se quiere formar recursos humanos de nivel superior con mayor vinculación a una concepción global del proceso de desarrollo debe pensarse necesariamente en un modelo curricular asociado a la educación permanente. Esto constituye todo un desafío y un replanteamiento para la educación postsecundaria.

2. LAS TRANSFORMACIONES Y DEMANDAS DE LA ERA POSTINDUSTRIAL

En los últimos años el carácter de las fuerzas productivas ha experimentado cambios notables, que podrían sintetizarse en el paso de una era industrial a una era postindustrial. La formación de recursos humanos superiores orientado a fortalecer el proceso de desarrollo de los países de la región debe insertarse en el ámbito de estos cambios ocurridos en la humanidad.

La era postindustrial se caracteriza por diversos cambios, entre ellos las transformaciones que han ocurrido en los procesos tecnológicos de producción industrial y, por ende, de las características de los recursos humanos que se requieren para implementar dichos procesos,

En una primera etapa, la mayor disponibilidad de carbón y la innovación tecnológica de la máquina de vapor propiciaron la revolución industrial, centrada en la mecanización de los procesos productivos, reemplazando el uso de fuerza humana por el de las máquinas a vapor, especialmente en la industria textil.

La segunda etapa surge asociada a la tecnología del acero, a fines del siglo pasado y en los albores de este siglo. Esta se caracterizó por desarrollo de una tecnología más apropiada para la industria pesada, en especial de la industria metal mecánica.

La tercera etapa, asociada al uso más intensivo del petróleo y sus derivados (bencina e industria del plástico), surgió con fuerza en la primera mitad del siglo XX, estuvo centrada en la incorporación de tecnología para la producción masiva de bienes de consumo. Un buen ejemplo de ello es la fabricación en serie de automóviles.

La cuarta etapa, que significa el inicio de la era postindustrial en la segunda mitad de este siglo, se caracteriza por el abaratamiento de los semiconductores y en consecuencia con la incorporación de la nueva tecnología de la automatización, de la informática y de las comunicaciones, todo ello muy vinculado al desarrollo de la electrónica y al surgimiento de los recursos computacionales.

Asociados a los cambios en los procesos productivos se han desarrollado cambios culturales importantes, que son absolutamente necesarios de tomar en consideración para establecer criterios de formación de recursos humanos superiores.

Ver Peter Sean, *Outlines of a Post-modern World*. The Times, Higher Education Supplement, Londres, 18 de agosto de 1989.

La velocidad en la vida cotidiana, la simultaneidad de acciones en espacios distantes y el ahorro de energía humana. Estos elementos, entre otros, ha producido cambios en las cosmovisiones. Uno de los aspectos más significativos que ha surgido en relación al modo de interpretar la realidad es la crítica a una concepción basada en verdades absolutas. Ha ido emergiendo una crítica a los ideólogos como concepciones totalizantes de la realidad y ha sido reemplazada por visiones del mundo que separa la fragmentación de lo real en situaciones particulares, que no se integran necesariamente en un todo coherente. Esta conceptualización se extiende, a su vez, a la consideración del sujeto mismo como un sujeto fragmentado constituido por dimensiones desiguales e incoherentes entre sí. Estos planteamientos han producido una recuperación de lo particular y de la consideración de lo heterogéneo, de lo diverso y en general de la diferencia y no de lo homogéneo como categoría básica para aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales y culturales.

En las ciencias esto tiene consonancia con el declinamiento del modelo cartesiano y del positivismo como único paradigma válido, especialmente en ciencias sociales. Ha surgido un conjunto de otros enfoques epistemológicos alternativos que consideran aspectos histórico-culturales y antropologías, pero sobre todo que ponen explícitamente en tensión los aspectos epistemológicos teóricos y metodológicos para suponer un juego en el proceso de conocimiento.

Estos enfoques recuperan las condicionantes culturales del sujeto que conoce, recuperando así la subjetividad del mismo. Proponer un enfoque holístico de comprensión del fenómeno en estudio. Es decir, su comprensión como un todo, y no separado en variables.

Como se puede observar, estos enfoques parten de una crítica del concepto de ciencia y de verdad sustentándola por el positivismo. No sólo critica el concepto de ciencia sino también la ideología que este concepto ha producido. A saber: la concepción de la realidad como realidad externa al sujeto, con existencia en sí. La existencia en sí de la realidad se basa en verdades absolutas a partir de las cuales se puede enunciar a la vez conversaciones absolutas respecto de las mismas. El interés de las ciencias empírico-analíticas es producir conocimientos operables y utilizar la transformación de la realidad, especialmente en el desarrollo de la tecnología, produjo la ilusión de un mundo cierto independiente del sujeto. Esta conceptualización dejó fuera al sujeto y su subjetividad, produciendo sobre éste un grado de control implícito que se transformó en una nueva forma de concepción. Dominación sutil e interpretada.

La lógica de la racionalidad instrumental útil en dominios técnicos se convirtió en ideología, trasladándose como forma de interpretación de las relaciones de los sujetos entre sí y con el mundo.

Es esta cosmovisión la que hace crisis, al mismo tiempo que hace explosión la tecnología. El producto de la modernidad se prolonga con una crítica a la misma realización desde sus límites, llamada postmodernidad. Se podría decir que la postmodernidad es la caída de la ilusión de la ciencia como garante de visión de un mundo cierto y absoluto. Representa la caída de los integristas y las explicaciones totalizantes. Abre el espacio a la diversificación.

La crisis que manifiestan las sociedades postindustriales es una crisis de sentido, producida por la dominación de la racionalidad técnica instrumental sobre el sujeto. El pragmatismo se ha convertido en la nueva ideología "des-ideologizada". Sin embargo esta concepción deja igualmente fuera al sujeto situándolo en medio de una lógica mecánica: medios-fines. En educación, luego del auge durante las últimas tres décadas de la tecnología, como forma de pensamiento dominante para entenderla, ha surgido simultáneamente en la región y en los países postindustriales la re-consideración de la educación como fuente de desarrollo. Hoy día el papel de la educación se reconceptualiza como el elemento que "puede" romper la estricta lógica medios-fines de la tecnología y la re-introducción en

el centro del sujeto, subordinando a éste los medios y los fines. Esto se expresa cuando se vuelve a plantear la importancia de la creatividad, la comprensión inteligente.

En síntesis, se han producido cuatro cambios relevantes que se pueden señalar del modo siguiente:

En primer lugar, en la era actual cada vez hay mayor dependencia del conocimiento científico. Sin embargo, se ha producido una desconfianza creciente frente a la tecnología como panacea para solucionar los problemas sociales y los aspectos más relevantes del *desarrollo de la persona en su integridad*. Por tanto, se ha producido una revalorización de las ciencias humanas y sociales. El tecnicismo ha ido mostrando sus limitaciones y se busca integrar otras dimensiones en la comprensión y de los problemas sociales y culturales. A la vez se busca una mayor integración de lo privado y lo público y el desarrollo de cada persona en su contexto. Consiguientemente se ha producido una preocupación creciente por lo ecológico y por la construcción de la paz.

En segundo lugar, y en cierta consonancia con lo anterior, existe un cierto rechazo a lo absoluto, a lo normativo, a lo dogmático. La expansión de la tecnología ha cambiado la relación del sujeto con el medio,

En tercer lugar, como se ha señalado, la nueva tecnología ha hecho perder preponderancia al conocimiento memorístico de la información, de los datos que han pasado a ser elementos instrumentales. Lo más importante es saber ubicarlos y saber utilizarlos adecuadamente con rapidez. Surge con fuerza la valoración de la creatividad, de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas, de innovar utilizando la información acumulada disponible. Quizás asociado a esta nueva situación los jóvenes prefieren más que nunca lo nuevo; lo cambiante, lo dinámico, lo cual se refleja, por ejemplo, en una preferencia por la imagen móvil y el sonido en vez del texto estático. Por cierto, estas preferencias conllevan a cambios sustanciales en la educación de las personas, en las formas de comunicación e interacción y en el trabajo profesional. El aprendizaje debería estar centrado en ideas y conceptos y en las destrezas para el uso de bases de información y ya no más en la memorización de los datos.

En cuarto lugar, los cambios en la tecnología de la informática y la comunicación han transformado los espacios y los tiempos, así como las formas de organizar la producción. Por ejemplo, se universalizan imágenes con mayor facilidad; se puede producir descentralizadamente, incluso incorporando tecnología sofisticada en la pequeña empresa, se puede interactuar con personas y equipos a distancia, incluso sin salir del hogar. Se puede trasladar con mayor facilidad a lugares distantes y se ha facilitado el intercambio cultural, desdibujándose las fronteras entre naciones. Además se ha comenzado a flexibilizar y redistribuir el uso del tiempo, en especial en los países de mayor desarrollo tecnológico.

Por lo tanto, insistir sólo en la formación de recursos humanos de nivel superior para satisfacer requerimientos de la era industrial, y en la formación rígida acotada para satisfacer demandas contingentes, resulta extemporáneo para el desarrollo de la región.

3. ANTECEDENTES Y DESAFIOS PARA EL DESARROLLO EN LA REGION DE LATINOAMERICA y EL CARIBE, EN EL CONTEXTO DE LA ERA POSTINDUSTRIAL

Los planificadores distinguen varios tipos de futuro: uno previsible y modificable, otro predecible pero incontrolable, y otro simplemente impredecible. Obviamente, este último -que determina la proporción de riesgo o error de una proyección- aumenta según el tiempo de antelación con el cual se formula un proyecto. Por ésta razón es tan difícil hacer

una prospectiva de largo plazo, más en una región donde los cambios políticos y sociales suelen ser abruptos y drástico. Dejando en claro esta limitación, se presentan a continuación algunos lineamientos sobre los desafíos para el desarrollo que deberá enfrentar la Región Latinoamérica y del Caribe a comienzos del próximo siglo y que son relevantes para la educación.

La mayoría de los países de la Región se caracteriza actualmente por una alta heterogeneidad estructural, inequidad en la distribución del ingreso, dependencia externa y escasa disponibilidad de capital⁴.

La situación económica futura de la región se inserta en transformaciones importantes que ha experimentado la economía mundial en la década de los ochenta. Entre otras se pueden señalar:

- Un crecimiento más moderado de los países industrializados y el mantenimiento o aumento de las tendencias proteccionistas en detrimento de las exportaciones para los países en desarrollo;
- La aplicación de tecnologías de punta que reducen el costo de energía y el consumo de materias primas, mejorando la calidad de los productos, con la consiguiente desventaja para los países que no disponen de esta tecnología;
- Un posible incremento de acuerdos bilaterales que se ajusten a los intereses de los países más desarrollados;
- La transnacionalización de la economía mundial a través de empresas con producción dispersa, lo cual limita la posibilidad que los países apliquen políticas autónomas;
- Los cambios en el sistema de poder, con la emergencia de la producción de los países asiáticos, a lo cual se podrán sumar ciertos países de la Región que han alcanzado mayor desarrollo en algunos rubros. Por ejemplo, Brasil en lo industrial y Chile en lo agrícola.

El desafío es llegar a superar la situación descrita. La forma en que se aborde esta situación obedece a definiciones valóricas en relación con cinco factores: a) la estrategia de incremento y acumulación del capital; b) los criterios de distribución del ingreso y de justicia social; c) la organización del poder y participación social; d) el modo que se enfrente la dependencia externa, y e) la actitud que se genere respecto al cambio y la innovación.

De acuerdo a cómo se estructuran estos factores se pueden configurar distintas alternativas políticas, frente a las cuales los países deben optar, y siendo difícil preverlas con demasiada antelación⁵

4 Esta parte del documento se basa en un trabajo realizado por Cariola, L.; Cerri, M.; Corvalán, O.; González, L.E.; Latorre, C.L.; Montero, P., y Santibáñez, E., como documento base para el Seminario "Actual coyuntura del proceso de modernización: efectos sobre el empleo, implicancias para la educación". Santiago, CIDE, PIIE, UISE, 24 al 28 de noviembre de 1986.

5 Entre ellas se pueden señalar:

- La *tendencia modernizante* de carácter neoliberal, que privilegia por sobre todo el crecimiento del capital apoyando a los empresarios del sector moderno de la economía;
- La *tendencia estatalista*, que da importancia al crecimiento del capital concentrándolo en manos del Estado, que supuestamente invierte y redistribuye los ingresos con un criterio equitativo;
- La *tendencia desarrollista*, que promueve la redistribución y el ahorro masivo y fomenta la solidaridad y cohesión en torno a ciertos ideales, nacionales;
- La *tendencia de autogestión*, que promueve una mayor redistribución de los ingresos impulsando por sobre todo la participación y la gestión local, asignando al Estado un rol facilitador y morigerador. Ello significa incentivar la pequeña empresa y el autoempleo. En este caso, según Max-Neff, se procura una armonía entre tres factores fundamentales: la naturaleza, el ser humano y la técnica. Ver González, Luis Eduardo. *Relaciones de compatibilidad entre modelos de desarrollo y concepciones curriculares*. Santiago. Documento presentado al seminario sobre las Tendencias del Desarrollo y su Impacto en la Educación Chilena. Corporación de Promoción Universitaria (CPU), diciembre de 1986. Max-Neff, Manfred; Elizalde Antonio; Hopenhayn, Martín. Upsala, Suecia, Centro Dag Hammarskjöld, 1986.

En todo caso, desde un punto de vista económico hay algunos aspectos indicativos que debieran fortalecerse a futuro en la Región:

- Incrementar la producción interna, tanto, para satisfacer las demandas nacionales como para generar o ahorrar divisas;
- Asegurar la eficiencia de la producción para el mercado interno;
- Mejorar la interacción entre los sectores de la producción;
- Incentivar una actitud creativa en la búsqueda de mercados y en la adaptación de tecnologías avanzadas para competir en el plano internacional;
- Conciliar con un criterio pragmático y a la vez solidario la acumulación y la redistribución de los ingresos;
- Determinar algunos sectores productivos con ventajas comparativas en el mercado internacional, donde se empleen tecnologías de punta, junto con otros sectores que respondan a la demanda interna, incentivada por una mejor distribución del ingreso, que usen tecnologías más absorbedoras de mano de obra.

A partir de estos antecedentes y tomando en consideración el esquema propuesto anteriormente, los países de la Región para lograr un mayor desarrollo con una perspectiva de postmodernidad debieran reorientar los recursos humanos materiales y de información para generar cambios en los subsistemas productivo, social y cultural. Esto implica un triple desafío: en lo productivo de modernizar la producción, en lo social de generar mayor equidad y en lo cultural de lograr una mayor integración.

3.1. LOS PAÍSES DE LA REGIÓN DEBEN MODERNIZAR SU SISTEMA PRODUCTIVO

Para incrementar la producción es necesario modernizarla, lo que no significa necesariamente la utilización de equipos sofisticados, sino el optimizar los recursos disponibles. Ello requiere hacer un esfuerzo importante por incrementar la capacidad científica e incorporar tecnología propia o adaptada, en diversos sectores productivos.

La incorporación de la nueva tecnología no sólo reemplaza al esfuerzo físico como otrora. También permite aliviar el esfuerzo intelectual rutinario y modificar los sistemas de recopilación, procesamiento, almacenamiento y comunicación de la información. En consecuencia, el avance científico tecnológico condiciona lo social, lo político, lo económico, lo laboral, lo cultural y es determinante para definir cualquier propuesta educativa a futuro.

La tecnología que se proyecta al futuro es autoacelerada, ya que el propio cambio genera nuevas transformaciones, que dan más celeridad al proceso. Además, es multifacética, ya que se presenta de distintas maneras en muchos planos diferentes. De ahí que el desafío por incorporar nueva tecnología se proyecta a partir de los avances logrados en varios campos, que pueden tener mayor o menor énfasis en cada país. Entre éstos se pueden distinguir a lo menos los ocho siguientes:

En primer lugar es necesario incorporar en la producción nuevo *conocimiento científico*, tanto en las ciencias humanas, sociales, como naturales. El avance no sólo se refiere a la profundización en determinadas áreas del conocimiento, tales como la Biología, la Medicina, la Agricultura, la Aeronáutica, la Psicología y otras; sino que, además, por la creación de nuevas áreas del saber, tales como la Cibernética, la Informática, la Robótica y otras; y por el trabajo integrado en otras áreas, tales como la Psicología Social, la Biofísica, la Electromedicina, etc. También, a lo menos en las ciencias sociales, se proyecta a partir de los cuestionamientos al positivismo y a la

apertura de otros paradigmas diferentes, -lo cual marca un avance significativo para conocer e interpretar la realidad". Cabe mencionar, además, el carácter relativo y cambiante de las ciencias que aparecen como consecuencia de cortes cada vez más profundos de la realidad, que por razones de operatoria debe realizar el científico para resolver problemas suscitados por el estado en que se encuentra el conocimiento'.

- En segundo término es necesario introducir y experimentar con. Nuevos materiales y productos. Inicialmente la humanidad sólo conocía materiales en bruto, que la propia naturaleza le proporcionaba. En una segunda etapa alteró las condiciones naturales de éstos, por ejemplo derritiendo los metales. En la actualidad se ha logrado delimitar el campo de los elementos químicos, incluso de aquellos que no se dan en condiciones naturales, como el Einsteinio, habiéndose estudiado particularmente sus propiedades. Además, se han podido establecer combinaciones múltiples, que han dado origen a materiales con características que resultan particularmente útiles para el desarrollo tecnológico. Un buen ejemplo de estas líneas de innovación lo constituye todo lo relacionado con las propiedades de los semiconductores y, más recientemente, de los superconductores. La incorporación de esta tecnología constituye otro desafío importante para el desarrollo.
- En tercer término es necesario utilizar fuentes de energía alternativas y complementarias a nivel macro y micro. A nivel macro en el campo de la energía nuclear. A nivel micro, el desarrollo de las fuentes denominadas limpias, como son la energía solar, la aerólica, el biogás, etc. Ciertamente, toda la tecnología asociada a la generación y utilización de la energía ha demostrado ser un área muy crítica y sensible para el futuro desarrollo de la humanidad y en especial de la Región.
- En cuarto lugar incorporar las técnicas para controlar la elaboración de productos y materiales. A la producción de bienes tangibles que inicialmente fue sólo artesanal, se le ha sumado la mecanización y en años recientes la automatización, que reduce drásticamente la participación humana en los procesos productivos. El incorporar estas nuevas formas de producción sin generar desempleo es otro importante desafío para los diferentes países de la Región.
- En quinto término es necesario innovar en los procesos productivos mismos. Ello se traduce en nuevas formas de organización para el trabajo. Entre éstas se dan algunas experiencias que incluso cuestionan la dicotomía tradicional entre capital y trabajo, como son, por ejemplo: las empresas de trabajadores, las organizaciones populares auto gestionadas, las cooperativas de producción y de consumo, etc. Además se proyecta a partir de los avances en el campo de la ingeniería industrial y de la ingeniería de sistemas en aspectos tales como la programación lineal, la metaestadística, la investigación operativa y otras. El utilizar estas innovaciones en unidades productivas de todos los tamaños constituye también un desafío.
- En sexto lugar se debe incorporar los avances en el campo de las comunicaciones y la informática, entendida esta última como la ciencia del manejo de la información. En este campo se pueden distinguir a lo menos tres áreas de innovación importantes:

Bachelard acota que la sustitución de la percepción directa por la percepción mediatizada a través de los sistemas de observación marca la fractura definitiva entre el pensamiento vulgar y el científico. Bachelard, Gastón, "Le rationalisme appliqué", citado por Castro, Eduardo. "Una opción de desarrollo de la educación media nacional", En CPU, *El sistema educacional chileno*. Santiago, 1986,

Kedrov, "Clasificación de las ciencias". Citado por Castro, Eduardo. "Una opción de desarrollo de la educación media nacional", En CPU, *El sistema educacional chileno*. Santiago, 1986,

* La tecnología asociada a los dispositivos para procesar y almacenar la información; y más concretamente a los equipos de computación digital y analógica; al control automático, a la robótica y a las telecomunicaciones en su variado rango de frecuencia (sistemas de muy baja frecuencia, audíotelefonía, televisión, microondas y comunicación vía láser; a la utilización de dispositivos para teleprocesadores, fibra óptica, los satélites y otros, que permiten transferir información a gran distancia y con mucha velocidad y confiabilidad.

* La informática, es decir todo lo referido al manejo y procesamiento de la información. Por ejemplo, lo que dice relación con: la arquitectura y diseño lógico de sistemas de procesamiento, lenguajes y técnicas de programación; las técnicas de acumulación y operación de grandes bases de datos, los sistemas de experto y el trabajo en inteligencia artificial.

* El manejo de los mensajes, es decir el control sobre los contenidos, sobre los códigos lingüísticos y sobre el impacto que éstos tienen en quienes reciben la información. La innovación en este campo es de vital importancia en los medios de comunicación masiva y en sus implicancias para el control de la opinión pública.

Los países de la Región no podrán llegar a un desarrollo autónomo y autosostenido si se quedan demasiado atrás en este campo, lo cual constituye un gran desafío.

- En séptimo lugar se requiere avanzar en el campo del transporte y muy en especial en la aeronáutica. Ello, por una parte, permite acercar a los países y, por otra, potenciar las dimensiones de la humanidad más allá de la biosfera. En una Región de grandes distancias y con una gran cantidad de accidentes geográficos éste es un desafío de gran relevancia.
- En octavo y último lugar es necesario incorporar las innovaciones relacionadas con las ciencias de la vida. Los avances en el campo de la genética vegetal, animal y humana, los cambios en los sistemas de producción y conservación de alimentos, los avances en medicina y salubridad, que permiten un mayor grado de control sobre la vida y que permite prolongar las expectativas de vida de una mayoría del género humano así como de mejorar la calidad de la existencia. Sin embargo, estos avances están opacados por el armamentismo, por la industria bélica y por la generación de entropía que conlleva la ambición y el poder en la humanidad. El mejorar la calidad de vida y evitar la distracción de recursos en armamentismo es otro de los desafíos importantes para el futuro de la Región.

3.2. LOS PAÍSES DE LA REGIÓN DEBEN PROPENDER A UNA MAYOR EQUIDAD SOCIAL

es El subsistema social se ^{mayor} modifica incidiendo sobre los procesos de socialización, sobre la organización de los recursos humanos y sobre los procesos productivos. Para todo ello juegan un papel fundamental la educación y el trabajo. Una mayor equidad social sólo se logrará si existe una decisión clara de modificar los estándares educativos, y readecuar las políticas laborales tendientes a mejorarlos niveles de ocupación y de ingreso. Los esfuerzos por mejorar los niveles educacionales de la región han sido notables, prueba de ello es que en las tres últimas décadas de una población universitaria de poco más de 600.000 jóvenes se ha pasado a una población que supera los 7 millones. El problema se centra entonces en 10 laboral, dando mayor acceso al trabajo, estableciendo políticas de ingresos y mejorando la formación para el trabajo, que es el tema que más interesa desde la perspectiva de la educación superior.

En América Latina las tasas de crecimiento de la población han tendido a disminuir, estando alrededor de 2,3 por ciento anual y probablemente seguirán bajando a un ritmo más acelerado en el futuro⁸. Esto significa que aumentará la población en edad de trabajar. Es así como sólo antes del año 2000 habrá que generar ocupación para los 150 millones de jóvenes menores de 15 años que se incorporarán paulatinamente a la fuerza laboral de la región⁹. Por tanto de nada sirve modernizarla producción si al mismo tiempo no se generan mayores oportunidades laborales.

Por otra parte para lograr una mayor equidad es necesario orientar la formación de recursos humanos de nivel superior teniendo en consideración los cambios en la estructura laboral en la región.

Los antecedentes sobre la estructura del empleo en los distintos sectores de la producción indican que ésta es bastante heterogénea en la región y que presenta una tendencia a variar. En los últimos años ha decrecido el empleo en el sector agrícola, pasando del 55 por ciento de la fuerza laboral en 1950 a sólo el 32 por ciento en el año 1980¹⁰. En cambio, el sector servicios ha subido en el mismo período del 14 por ciento al 23 por ciento y en algunos países alcanza tasa mayores. Por ejemplo, en Argentina es 57 por ciento y en Chile del 65 por ciento.

Del subsector Comercio se espera que se incremente en 5,3 por ciento en el período 1950-1990; mientras que el crecimiento bruto de la población alcanzará a 12,5 por ciento en este lapso.

Estos antecedentes indican que se producirán cambios importantes en las definiciones de categorías ocupacionales, algunos de los cuales ya se están perfilando. Por ejemplo, en Chile hay actualmente más empleados que obreros, en parte debido a los mayores estándares educacionales - ya que el promedio nacional ha subido de 4,65 años de escolaridad en 1960 a 7,73 en 1982-¹¹, lo cual no necesariamente ha implicado incrementos en los ingresos¹². El adecuarse a estos cambios es otro de los desafíos que se debe enfrentar.

La composición de la fuerza laboral también ha ido variando en la Región y continuará modificándose a futuro. Ha disminuido la tasa de participación en el empleo de los adolescentes de 15 a 19 años del 51 por ciento en 1950 a 35 por ciento en 1980 y se espera que disminuirá al 25 por ciento para el año 2000. Asimismo, ha disminuido la participación juvenil masculina del 95 por ciento al 82 por ciento.

El sector informal de la economía, constituido por los trabajadores independientes y los que trabajan en empresas pequeñas, de cinco o menos personas, prácticamente se ha mantenido constante en los últimos 30 años en alrededor del 20 por ciento de la población económicamente activa no-agrícola, si bien ha habido ciclos de variación, vinculados a las crisis económicas que ha experimentado la Región. Es probable que esta tendencia varíe para el próximo siglo. En parte debido a una mayor articulación del sector informal, por ejemplo: artesanos y pequeñas empresas que actúan como producción de maquila, preparando partes para empresas mayores o cooperativas de producción en lo que se ha deno-

⁸ La tasa de crecimiento anual de la población sólo ha bajado de 2,7 en 1958 a 2,3 en 1984. *ONU Demographic Yearbook. Special Topic, Population Census Statistics* TI 1984.

⁹ *ONU Demographic Yearbook. Special Topic: Population. Census Statistics* II, 1984.

¹⁰ Klein, Emilio, *Estructura del Empleo. ¿hacia dónde vamos?* Santiago, PREALC. Noviembre de 1986.

¹¹ González, Luis Eduardo; Magendzo, Salomón; Latorre, Carmen Luz, *Análisis de las relaciones entre la Educación y Mercado Laboral para los jóvenes de sectores populares y sus implicancias psicológicas*. Santiago, PIIE. noviembre de 1987.

¹² Latorre, Carmen Luz; Yonemura, A. *Formatlon o/ Urban Low Income Class and Educatlon: Chile and México*. I.P. Series W 59, Instituto of Developing Economics, Tokio, Japón, 1986.

minado el sector cuasiformal, y que constituye, en cierta medida, una forma de modernización en la actividad productiva. Confirmando este hecho, en la Región, en estos últimos años, el empleo en la pequeña empresa ha tendido a aumentar más rápidamente que en la gran empresa¹³. Esta realidad muestra una de las vetas que deberán fortalecerse, lo cual constituye un desafío de relevancia insoslayable. La posibilidad que el sector informal pueda también sumarse al cambio tecnológico y la modernización, como ha ocurrido en algunos países más desarrollados, como Italia.

Un fenómeno importante que puede preverse es la disminución del empleo público, que hacia 1980 representaba el 40 por ciento del empleo urbano formal. Entre 1970 y 1980 su aporte en el aumento marginal del empleo fue de 30 por ciento en Venezuela, 50 por ciento en Costa Rica y 61 por ciento en Panamá. Más aún, en América Latina el 63 por ciento de personas con alto grado de escolaridad (profesionales y técnicos) eran empleados públicos en 1980¹⁴. Todo ello obedeció a una tendencia desarrollista que se implementó en la Región, pero la congelación del Estado como empleador y la necesidad de incrementar el ahorro modificará esta tendencia a futuro. En relación a ello el desafío está en aumentar el autoempleo y el desarrollo de la pequeña empresa, lo que deberá ser tenido en cuenta por la educación superior.

El desempleo abierto con la Región (personas que queriendo trabajar no trabajan) ha crecido notablemente con la crisis económica de los años ochenta, superando en algunos países al 30 por ciento de la fuerza laboral. En ciertos casos, como el chileno, un 60 por ciento de los jóvenes que estaban desocupados a fines de los ochenta tenían estudios secundarios. El desafío es el de elaborar políticas redistributivas y de incremento de la participación laboral para mejorar sustantivamente esta situación para el año 2000.

Hay un problema, a veces oculto, que continuará siendo importante al comenzar el siglo venidero. Es el subempleo, ya sea porque los trabajadores están sobrecapacitados para el rol que ejercen -que, por tanto, no perciben ingresos de acuerdo a lo que les correspondería-, ya sea porque no pueden trabajar el número de horas semanales que quisieran.

En 1978 se estimaba que en América Latina de la mano de obra subutilizada, un 20 por ciento correspondía a desempleo abierto y el 80 por ciento a subempleo en sus diferentes formas¹⁵. Esto significa que el potencial laboral de la Región es muy importante y el utilizarlo es otro desafío que deberá considerarse para el futuro.

La compleja realidad del mundo del trabajo y la necesidad de determinar factores causantes de inequidad ha llevado a formular modelos teóricos en relación al mercado segmentado. Uno de ellos es el de Carnoy, quien propone cuatro segmentos para describir la situación actual:

- Uno, de ocupaciones tecnológicamente sofisticadas y que exige niveles altos de educación;
- Otro, centrado en el sector monopólico rutinario y estable con condiciones de trabajo favorables;
- El tercero, de bajos salarios y menor estabilidad, donde generalmente se insertan los trabajadores de todo tipo y de pequeñas empresas; y
- Un sector tradicional artesanal, que está en vías de extinción en los países industrializados¹⁶.

¹³ PREALC. *La evolución del empleo formal e informal en el sector Servicios Latinoamericanos*. Santiago, PREALC, Documento de Trabajo N° 279, 1986.

¹⁴ Echeverría, Rafael, *Empleo público en América Latina*, Santiago, PREALC, 1985.

¹⁵ PREALC, *Employment in Latin America*, New York, Praeger, 1978.

¹⁶ Carnoy, Martín, *Segmented Labor Markets: A Review Of the Theoretical and Empirical Literature and its implications for Educational Planning*, Paris, UNESCO, IIEP, 1978.

Es posible que con el crecimiento del sector moderno en la Región se tenderá a diluir esta estructura ocupacional, debido a la incorporación de la tecnología en todos los segmentos, pero los actuales segmentos de mantendrán por muchos años más, incluyendo los primeros años del siglo XXI.

El problema del empleo es uno de los elementos claves que deben ser manejados en función de generar una mayor equidad social. Ello implica formar profesionales con conciencia de la situación descrita y con capacidad para enfrentarla en su desempeño laboral.

3.3. LOS PAÍSES DE LA REGIÓN DEBEN PROPENDER A UNA MAYOR INTEGRACIÓN CULTURAL

América Latina es un mosaico cultural, en el cual coexisten culturas dominantes afines a los países desarrollados y un conjunto de otras culturas determinadas por factores socioeconómicos, étnicos y de localización urbano/rural.

La educación tiene en ello una función fundamental. Hoy es claro que los niveles educacionales que alcanzan los jóvenes están directamente relacionados con su origen económico, social, étnico o de localización. Prueba de ello es que a pesar del incremento en las tasas de escolaridad es aún muy baja la proporción de campesinos, de hijos de obreros y de jóvenes provenientes de las culturas indígenas que están en la educación superior.

La razón no es tan sólo la falta de recursos económicos, también obedece a factores culturales. La escuela y la educación en general resultan ajenas a los patrones culturales de los jóvenes que no forman parte de la cultura dominante, lo cual se ha probado actúa como elemento de exclusión¹⁷.

De ahí que otro de los esfuerzos importantes en la Región es el de propender a que los currículos fomenten una mayor integración cultural en la cual se valoren positivamente otras culturas que no formen parte de la cultura dominante y que fortalezca la identidad de esos jóvenes. Ojalá todo ello pueda hacerse, además, con una perspectiva de mayor integración regional.

4. IMPLICANCIAS DEL NUEVO CONTEXTO REGIONAL PARA DETERMINAR LA RELEVANCIA DE LA EDUCACION SUPERIOR

En educación, a diferencia de lo que pueda ser válido para productos tangibles de consumo inmediato, el libre juego del mercado presente puede tener consecuencias de desajustes importantes en las demandas de largo plazo. Lo anterior no obsta para que dadas las restricciones presupuestarias se tomen algunas medidas que puedan acotar las posibilidades de satisfacer las demandas sociales de largo plazo, en pos de resultados inmediatos favorables. Aún así, es necesario hacer un esfuerzo por conciliar ambas necesidades. En ello, sin duda, le cabe un papel preponderante tanto al Estado como al sector productivo en general.

Como ya en parte se ha anticipado, una forma de compatibilizar los requerimientos actuales y la formación para el futuro es a través de una estructura educativa flexible inspirada en los principios de la educación permanente y que facilite el perfeccionamiento y la especialización a partir de una formación inicial sólida. Ello implica necesariamente una planificación estratégica distinta y una articulación y coordinación de la educación postsecundaria en sus distintos niveles.

¹⁷ Magendzo, Abraham, *Cultura y Curriculum en América Latina*. Santiago, PITE, 1988.

En concordancia con lo anterior y dentro de la misma perspectiva de la postmodernidad se pueden interpretar algunos de los comportamientos que ha tenido la formación de recursos humanos de nivel superior.

A diferencia de lo que ha ocurrido en los países más industrializados, en América Latina no existe mayor conciencia en las universidades de los cambios, que por cierto son también diferentes, dada la situación de subdesarrollo de los problemas económico-sociales de la Región. Sin embargo hay algunos indicios importantes que vale la pena destacar. En primer lugar el importante crecimiento de la matrícula técnica al interior del subsistema de educación postsecundaria.

Este crecimiento en la matrícula técnica ha sido aún comparativamente alto en relación con el incremento de los egresados de la educación secundaria, y en comparación con el aumento total de la matrícula postsecundaria. Incluso la sobreoferta de vacantes en las carreras técnicas podría estar indicando que no se ha producido un crecimiento aún mayor debido a las limitantes económicas de los aranceles de matrícula y por la ausencia de becas y créditos en un área que se ha desarrollado sólo a través de instituciones privadas. Cabe señalar, además, que paralelamente a un incremento en la matrícula de la nueva técnica se ha producido un decrecimiento en las postulaciones a las carreras universitarias tradicionales.

Este proceso de incremento de las carreras técnicas podría estar confirmando una nueva actitud de los jóvenes motivada por diversos factores. En primer lugar por un mayor acercamiento a lo pragmático, que caracteriza a las nuevas generaciones. En segundo lugar, por una crisis de las profesiones tradicionales, lo cual se refleja, entre otras cosas, en el apareamiento de la cesantía a nivel profesional, y un decrecimiento relativo de los ingresos. Por la mayor duración y el costo oportunidad asociado a las carreras de mayor duración lo cual está relacionado con el interés de los jóvenes por incorporarse en el menor tiempo posible al sistema productivo, percibir ingresos e independizarse económicamente.

Un segundo aspecto, vinculado a lo postindustrial, es el crecimiento de la matrícula en algunas especialidades como la computación, lo cual está muy vinculado a la sociedad informatizada de la era postindustrial. Esto habría sido imprescindible hace tan sólo unas décadas.

Estos y otros indicios están señalando la necesidad de replantearse muy en serio transformaciones profundas de la función docente superior tendientes a mejorar su relevancia y, por ende, su calidad. Como se dijo inicialmente, el propósito de este trabajo es el de entregar algunos elementos técnicos que contribuyan a definir mejor la relevancia social de la educación superior en la región.

2.

**HACIA UN MODELO QUE VERIFIQUE CALIDAD EN LA
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

SOLEDAD RAMÍREZ G*

• Universidad del Bio Bio. Chile.

INTRODUCCION

La noción de calidad de la docencia representa un compromiso de excelencia institucional, el cual se debería asumir en las cuatro funciones básicas (docencia, investigación, extensión y gestión académica) y que impregna, además, una serie de variables y procesos cuyo fin último es la creación de circunstancias en las cuales un aprendizaje apropiado tiene mayores posibilidades de ocurrir.

Por esta razón, cualquiera estrategia para incrementar la calidad de la docencia dependerá de su capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa. De ahí que el problema del mejoramiento cualitativo de la docencia requiere ser situado en doble perspectiva; como proceso y como resultado.

Existen muchos modelos destinados a detectar "calidad" en la docencia universitaria. Algunos privilegian indicadores cuantitativos como el número de postulantes que tiene la institución, o los puntajes obtenidos por éstos en las pruebas de admisión, la cantidad de profesores con estudios de postgrado, o el número de graduados que encontraron trabajo antes de los seis meses de haber salido de la institución.

Otros modelos privilegian aspectos más bien cualitativos de la experiencia educativa, como ser la coherencia que existe entre las políticas institucionales declaradas y el currículum o la riqueza de la relación profesor-alumno, medida en la facilidad con que se produce la interacción.

Si bien ambos grupos de indicadores ofrecen un "vistazo" de la calidad institucional y pueden contribuir a atraer nuevos alumnos, ellos en forma aislada, en realidad proveen poca información en lo que se refiere a real calidad de los programas docentes ofrecidos por una institución. De hecho, de inmediato surgen varias incógnitas: las características que exhiben los graduados fueron adquiridas a través de su plan de estudios, en actividades extracurriculares o ya las traían a su ingreso a la Universidad. Además, ¿quién garantiza que el eventual éxito que tengan los titulados en el campo laboral se debe al programa que siguieron?, o al momento del ingreso a la carrera ya poseían destrezas o conocimientos y contactos que usarían más tarde para avanzar en su carrera profesional.

1. ALGUNOS CRITERIOS DE CALIDAD EN UN PROGRAMA DOCENTE

William H. Bergquist (1986) plantea que para que un programa docente pueda ser calificado de buena calidad éste debe acreditar en qué medida la institución ha otorgado "valor agregado" al estudiante en términos de características deseadas; destrezas necesarias o resultados profesionales buscados y alcanzados.

Por eso que en análisis del mejoramiento cualitativo de la docencia es necesario integrar bajo un esquema holístico los indicadores cuantitativos, cualitativos y de valor agregado en el sentido señalado más arriba, los cuales deberían, a su vez, guardar la necesaria congruencia con las políticas de docencia en lo general y con los fines y objetivos de los respectivos programas docentes.

El mismo Bergquist ofrece algunos criterios de "calidad" aplicables tanto en el diseño como en la implementación de programas docentes. Así un programa es:

- **MOTIVADOR** : Cuando hace "algo" que atrae a las personas.
- **BENEFICIOSO** : Cuando hace "algo" que ayuda a las personas y a la comunidad.
- **CONGRUENTE** : Hace lo que dice que hará .
- **DISTINTIVO** : Cuando responde a características únicas de la institución y su gente, que lo diferencia de otros programas en el mercado.
- **EFFECTIVO** : Cuando lo que hace lo hace bien y ello es demostrable.
- **FUNCIONAL** : Cuando provee a los alumnos de los atributos necesarios para tener éxito en la sociedad.
- **PROMOTOR DE CRECIMIENTO** : Cuando facilita crecimiento en varias direcciones y áreas.

Los cinco primeros criterios centran su atención en el programa mismo, mientras que los dos últimos se centran en el estudiante.

Un programa es **ATRACTIVO** cuando provoca interés en los postulantes, los padres y a la comunidad en general. Un programa que es atractivo resulta ser cuantitativamente exitoso, pues atrae no sólo estudiantes, sino además ayuda financiera y reconocimiento institucional. Para ser atractivo debe responder a las necesidades e intereses de actuales o potenciales alumnos.

Un programa es **BENEFICIOSO** cuando considera la realidad de su entorno en términos de los problemas y necesidades de la sociedad en la cual está inserto. Por tanto; exhibirá calidad si beneficia a alumnos y profesores en la medida que facilite su crecimiento, desarrollo y aprendizaje y atiende a las necesidades del entorno, lo cual redundará más allá del límite institucional.

Un programa es **CONGRUENTE** cuando las experiencias de aprendizaje que entrega son congruentes con lo prometido por la institución y con sus políticas declaradas de docencia. Calidad y congruencia siempre están correlacionadas con el comportamiento correspondiente y los valores expresados en las políticas concuerdan con las decisiones institucionales.

Por tanto, es imprescindible observar congruencia entre intenciones, experiencias y resultados (Argyris y Schoen, 1974).

Un programa es **DISTINTIVO** cuando se identifica con la historia y misión de su Universidad y contribuye a consolidar el sello institucional.

Muchas veces programas de calidad de una institución son copiados por otra, con un resultado negativo porque el programa pierde su atractivo, su impacto beneficioso y su congruencia al ser transplantado porque no refleja el particular propósito y naturaleza de

la institución que lo ofrece, ni tiene el particular sello de su gente, en resumen la cultura organizacional está ausente.

Para que un programa sea EFECTIVO no basta con que exhiba características que lo hagan atractivo, beneficioso, congruente o distintivo, necesita, además, especificar resultados esperados y demostrar en forma documentada cuando son alcanzados.

Un programa docente no puede ser considerado de alta calidad hasta que la institución no se arriesga y demuestra cómo está evaluando su programa y logrando los resultados esperados.

La FUNCIONALIDAD se mide en términos de cómo el programa satisface las necesidades y produce los cambios deseados en los alumnos. La alta calidad del programa está relacionada con la provisión de aprendizajes y experiencias escogidas, las que a través de una variedad de condiciones y secuencias prepararán y ayudarán al alumno a desarrollar los atributos intelectuales, personales, vocacionales, éticos y actitudinales que necesitará para funcionar adecuadamente en la compleja sociedad del futuro.

Un programa docente de buen calidad provee formas de evaluar las necesidades del alumno y lo ayuda a crecer y desarrollarse en distintas direcciones: Cognitiva, Afectiva, Ética, Moral, Social, Física. Estos son algunos de los aspectos del desarrollo humano que deben ser considerados por cualquier programa docente, la razón esencial es que cada alumno es una persona que se encuentra en continuo proceso de crecimiento y desarrollo, el cual es multidimensional, por lo que la Universidad no puede focalizar su acción en sólo un aspecto del individuo ya que su desarrollo no es parcial, sino integral y simultáneo.

A pesar de que una institución puede exhibir estos indicadores de calidad, es necesario además mostrar dos aspectos de impacto: Penetración e Irradiación.

Penetración: Se refiere a la profundidad del impacto del programa respectivo. Patricia Cross (1975) ha señalado que en cada institución existirían tres tipos de currículos:

- 1) Aquel que es descrito en el catálogo o boletín institucional.
- 2) Aquel que es enseñado por los profesores.
- 3) Aquel que es aprendido por los alumnos.

Cross agrega que la naturaleza y cobertura de estos tres tipos de currículos no son siempre las mismas y aún ni siquiera complementarias. El currículo señalado por la institución es a menudo ignorado y contradicho por los profesores en su enseñanza, y aún más frecuentemente por los alumnos en su aprendizaje. Por esta razón la planificación académica de la institución muchas veces penetra sólo el primero de estos niveles curriculares.

También es posible detectar instituciones que después de importantes esfuerzos realizan cambios en su quehacer, alteran sus calendarios académicos, modifican sus horarios, el uso del espacio físico y procedimientos, y aun contenidos y objetivos curriculares, pero estos cambios se reflejan en documentos y retórica oficial (nivel 1) y no se aprecian en la práctica diaria (nivel 2) ni en los resultados obtenidos (nivel 3).

Por tanto, una planificación adecuada debe cautelar la penetración a los niveles 2 y 3, y al mismo tiempo es necesario buscar formas de verificar que lo planificado se implemente en los tres niveles descritos.

Irradiación: Este aspecto se refiere a la amplitud del impacto que puede tener un programa docente.

Si un programa es señalado por presentar una alta calidad académica, ésta debería impregnar toda la institución, aumentando la posibilidad que otros programas académicos puedan también exhibir características similares.

Un programa que "irradie" estará relacionado con otros programas, conseguirá para la institución el debido reconocimiento y los recursos que se necesitan, al mismo tiempo

que proveerá a los estudiantes de las destrezas o experiencias que precisan para lograr con éxito sus metas.

Finalmente, un programa "irradiante" servirá de modelo a otros en futuro desarrollo institucional a la vez que promoverá confianza y colaboración entre las partes que integran el organismo universitario.

2. UN MODELO INTEGRAL

Para evaluar la calidad de una institución y sus programas docentes se describe a continuación un modelo holístico que integra el enfoque ofrecido por Alexander Astin (1974), quien considera tres aspectos esenciales, a saber: Input – medio ambiente - output, con el de Daniei Stufflebearn (1971), conformándose así un modelo con cuatro dimensiones: Input ... Contexto – Compromiso, Resultado.

El modelo integrado combina indicadores cualitativos y cuantitativos, donde el rendimiento de los alumnos es un indicador de Resultado, y la actuación del profesor en el aula es un indicador de Compromiso y de Contexto.

Tal vez el modelo presentado se considere demasiado exhaustivo, pero la docencia es más que buenos y malos rendimientos y es más que una buena o mala evaluación del profesor por los alumnos, ella involucra una compleja red de variables y procesos como son: el alumno, sus características personales, sus motivaciones y logros; el profesor, su formación, sus actitudes y su capacidad de comunicación; el currículo, su pertinencia, coherencia y relevancia y el entorno que facilita o inhibe el aprendizaje en los estudiantes.

El modelo aludido considera cuatro conjuntos de indicadores, los cuales no son puros, sino que interactúan entre ellos y combinan aspectos cualitativos y cuantitativos. A continuación se analiza brevemente cada grupo de indicadores. (Ver diagrama.)

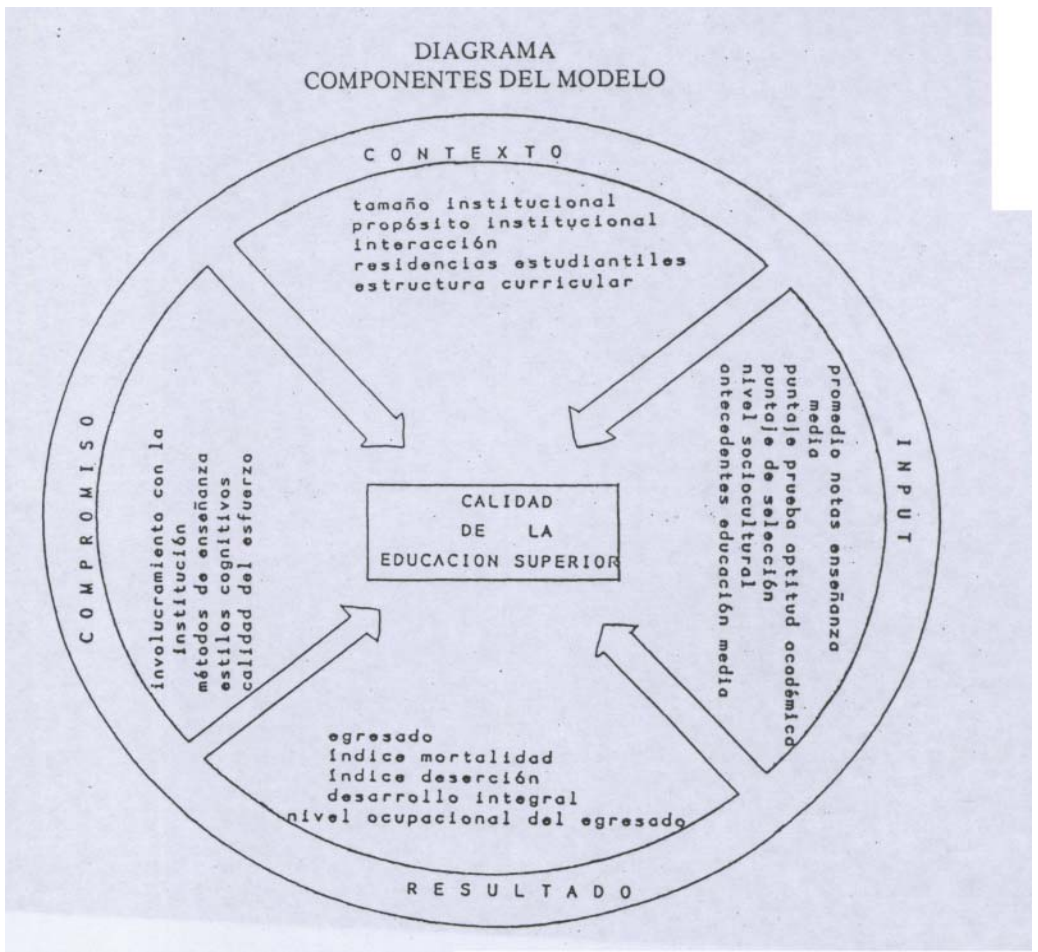
Los indicadores de Input son los más populares en la evaluación de la calidad de la educación superior. Estas son las características intelectuales que traen los estudiantes, medidas en puntajes tanto de pruebas de ingreso como promedios obtenidos en la enseñanza media. Sin embargo, también se incluyen características biográficas y no intelectuales, como desarrollo psicosocial y destrezas deportivas. De hecho, se ha comprobado que los jóvenes universitarios enfrentan cambios radicales en su desarrollo como personas desde que ingresan a la institución. Varias investigaciones longitudinales demuestran que el medio institucional irnpacta dicho desarrollo ofreciendo desafíos y medios que facilitan" la autonomía, las relaciones interpersonales, el manejo de. emociones, el desarrollo de va... lores, el sentido de identidad, etc.

Se ha demostrado que el desempeño del alumno en la enseñanza Inedia es un buen predictor de éxito académico en la educación superior. En cambio las pruebas de admisión tienen escasa validez predictiva en Chile, salvo la Prueba Aptitud Académica parte Matemática, y la prueba de conocimientos específico en Maternática (Díaz, Hirmmel y Maltés, 1985) y en USA el SAT y el CAT parecen tener un valor predictivo aceptable.

Los indicadores que conforman el Contexto incluyen todas las características del medio ambiente institucional que permanecen relativamente estables en el tiempo, como por ejemplo: el promedio de costo por alumno, tamaño del cuerpo estudiantil, calidad del personal académico medida en formación de postgrado y cantidad de publicaciones, como también la actuación del profesor dentro de la sala de clases, evaluada por pares, alumnos, superiores y por sí mismo, a través de una autoevaluación.

La literatura especializada señala que los estudiantes de instituciones más bien pequeñas y de alto costo tienden a lograr mejor rendimiento que aquellos de instituciones más grandes (Rack y otros, 1970; Chickering, 1969; Astin, 1977).

DIAGRAMA COMPONENTES DEL MODELO



Por otra parte, Chickering (1969) encontró que a medida que el tamaño de la institución aumenta disminuye la oportunidad para los estudiantes de asumir posiciones de liderazgo y las oportunidades de involucrarse activamente con la institución. Al mismo tiempo que las posibilidades de interacción personal entre alumno y profesor se hacen más escasas.

Otro aspecto cualitativo del Contexto es el propósito institucional, donde numerosos autores han ligado la claridad y coherencia del propósito de la institución con la calidad de la experiencia del estudiante universitario. Astin (1980) y Chickering (1980) señalan que instituciones con numerosas misiones y propósitos, envían mensajes equívocos tanto a los alumnos como a los profesores. Estos mensajes tienden a distorsionar el sentido de "comunidad", considerado importante para que una experiencia tenga poder de desarrollo en los jóvenes. Además, es bastante conocido el impacto de la "saga institucional", aquel conjunto de tradiciones, normas y costumbres que identifican al joven con su universidad, en la cual él siente satisfacción y trabaja duro para permanecer en ella hasta lograr sus metas educacionales.

Otros aspectos importantes del contexto se relacionan con la organización formal e informal de la institución, donde si bien la estructura formal ha demostrado no tener mayor impacto, sí lo tendrían los aspectos informales de la estructura, especialmente la facilidad de interacción fuera de la sala de clases entre profesores y alumnos (Pascarella, 1980).

También se ha señalado que los campus universitarios que poseen residencias estudiantiles tienen un impacto en la calidad de las experiencias que viven los estudiantes. Las residencias donde los jóvenes tienen autonomía para proponer normas de funcionamiento y tomar decisiones sobre su hábitat contribuyen a mejorar la calidad institucional. Lo anterior es válido siempre que el estudiante esté en la edad tradicional para estar en la universidad, por tanto se excluyen las personas mayores, o que ya han formado un hogar.

Este aspecto ha sido extensamente investigado en los Estados Unidos y se ha llegado a reunir más de 20 instrumentos de evaluación ambiental, para monitorear la calidad de las variables que inciden en el hábitat universitario (Baird y Hartnett, 1980).

Los indicadores de COMPROMISO son los que han sido menos investigados; sin embargo hay resultados de estudios que indican que existe una correlación positiva entre calidad institucional y el grado en que los estudiantes están involucrados y satisfechos con su compromiso con otros estudiantes y con la institución (Feldman, 1969; Astin, 1980).

Gran importancia cobran aquí las actividades extracurriculares, como deportes u otras actividades que impliquen un espíritu de trabajo en equipo para lograr objetivos de interés común.

En el grupo de indicadores de compromiso también se encuentran los métodos de enseñanza que se utilizan en la institución y la preparación pedagógica que presentan sus profesores. La literatura señala que en la medida que éstos consideren los estilos cognitivos de los estudiantes en sus métodos de enseñanza habrá, producto de esta congruencia, mayores posibilidades de éxito académico. Lo anterior está sin duda ligado al número de alumnos que cada profesor debe atender, aspecto que ya se mencionó y sobre el cual se dijo que el tamaño de la institución es un factor gravitante en lo que a calidad se refiere.

Muy unido al aspecto anterior está el esfuerzo que el alumno realiza por sacar el máximo provecho de su tiempo y las facilidades que tiene a su disposición. En efecto, mucho se ha enfatizado que los estudiantes aprenden mejor cuando invierten tiempo y energía en sus tareas de aprendizaje (Bloom, 1974; Gagné, 1977).

En otras palabras, lo importante es la cantidad de actividades que el alumno realiza, sino la calidad de las mismas. De ahí la necesidad de revisar sistemáticamente los planes y programas de estudio con el objeto de evitar por una parte la hipertrofia curricular, y por otra la formación enciclopédica que todavía domina en algunos programas docentes tanto en Chile como del extranjero. Esta formación enciclopédica generalmente favorece la atomización del conocimiento en desmedro de la integración del mismo y la interdisciplinariedad.

Tal vez no se ha enfatizado lo suficiente la necesidad que los alumnos más que conocimientos adquieran la capacidad de resolver problemas, perisar críticamente y localizar con eficiencia las distintas fuentes de información disponibles en su disciplina.

Los indicadores de RESULTADO aparecen en segundo lugar después de los indicadores de input en popularidad de uso como medidas cuantitativas clásicas de calidad. Entre éstos se encuentran los índices de retención académica y varios investigadores concuerdan que ésta es una medida válida de calidad. Este índice ha demostrado correlacionarse positivamente con la frecuencia y calidad de la interacción alumno-profesor, con el compromiso que el joven adquiere con las actividades de la institución, con la autoestima del alumno y el promedio de rendimiento académico (Astin, 1975, 1977; Kegan, 1978).

Otros aspectos indicadores de RESULTADO son el desarrollo alcanzado por los estudiantes en términos de desarrollo intelectual, emocional, axiológico, motor, social, etc., donde varios resultados de estudios muestran que el egresado de la universidad tiene un mayor desarrollo en todas estas áreas que jóvenes de la misma edad y extracción social que no han asistido a la universidad. Los estudios señalan, además, que los patrones de comportamiento adquiridos en el paso por la institución tienden a permanecer a través de la edad adulta.

Un aspecto final de este grupo de indicadores es el relacionado con ex alumnos, los cuales, en países desarrollados, y en menor escala en Latinoamérica, hacen aportes económicos a la institución que los formó. En la medida que la institución haya dejado un impacto positivo en el profesional, éste propenderá a favorecer su "alma mater" en asuntos de donaciones o beneficios a través de su fuente laboral o en forma privada.

3. CONCLUSIONES

A través de los modelos descritos se vislumbra la necesidad de buscar una mayor variedad de parámetros cuando se trata de evaluar la educación superior. Los modelos que sólo descansan en aspectos meramente cuantitativos dejan de lado dimensiones muy importantes de la institución, especialmente en lo que se refiere a la calidad de la experiencia integral que tiene el estudiante dentro y fuera de la sala de clases. '

Las investigaciones mencionadas en este trabajo se han realizado en Estados Unidos, pero algunas de ellas ya se están realizando en Latinoamérica y los resultados estarían señalando que los indicadores descritos tienen un valor transcultural.

La aplicación, entonces, de solamente un tipo de criterio evaluativo parece inadecuada y se corre el riesgo de obtener resultados sesgados y, por tanto, no válidos. Por otro lado, el observar solamente del desempeño del profesor, evaluado aunque sea por distintos jueces, presenta una visión simplista y estática de la función docente, la cual es una experiencia dinámica y de alta complejidad.

Finalmente, si se ligan los criterios presentados por Bergquist y Cross con los indicadores descritos en el modelo integral sería posible obtener resultados que conduzcan a verificar las dimensiones señaladas en el seminario internacional sobre calidad de la función docente que organizara CINDA: relevancia, efectividad, eficiencia y eficacia.

BIBLIOGRAFIA

- ARGYRIS, CHRIS y SCHOEN, D.A.: Theory in Practice. "Increasing professional effectiveness"; San Francisco . Jossey-Bass, 1974.
- ASTIN, ALEXANDER: Measuring the Outcomes Of Higher Education, en "Evaluating Institutions for Accountability". Ed. Howard Ro Bowen. San Francisco. Jossey-Bass, 1974.
- "Preventing Students from Dropping Out", San Francisco. Jossey-Bass, 1975.
- "Four Critical Years", San Francisco. Jossey-Bass, 1977.
- When does a College Deserve to be called High Quality?, en "Improving Teaching and Institutional Quality ". Washington, D.C., AAHE, 1980.
- BAIRD, L. y HARTNETT, R.: Understanding Students and Faculty Life. San Francisco. Jossey-Bass, 1980.

- BERGQUIST. WILLIAM H. Y ARMSTROND. JACK: Planning effectively for Educational Quality, San Francisco. Jossey-Bass, 1986.
- Boletín Avances del Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria, N° 9, Santiago de Chile, CINDA, 1990.
- BLOOM. BENJAMIN: Time and Learning , American Psychologist N° 29: 682-688, 1974.
- CHICKERING, ARTHUR: Education and Identity, San Francisco. Jossey-Bass, 1969.
- CROSS, K. PATRICIA: Learner-Centered Reform, en "Learner-Centered Reform:Current issues in Higher Education". San Francisco. Jossey-Bass, 1975.
- DIAZ, E.; HIMMEL. E.; MALTES. S.: Evolución histórica del sistema de selección a las universidades chilenas : 1967-1984, en "La Educación Superior en Chile: riesgos y oportunidades en los 80". Santiago de Chile. CPU, 1985.
- FELDMAN, K. Y NEWCOMB, T.: The Impact of College on Students Volumen I. San Francisco. Jossey-Bass, 1969.
- GAGNE. ROBERT: Las Condiciones de Aprendizaje. N:Y. Holt, Rinehart y Winston, 1977.
- GONZALEZ. LUIS EDUARDO: Concepciones e implicancias para el mejoramiento cualitativo de la Universidad Latinoamericana. en "Pedagogía Universitaria en América Latina", 31 parte, Santiago, CINDA, 1988.
- KEGAN. DANIEL L.: The Quality of Student Life and Financial Costs: The Cost of Social Isolation, Journal of Student Personnel, 19: 55-58, 1978.
- KUH, GEORGE: Indices of Quality in the Undergraduate Experience. Higher Education Research Report N° 4, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1981.
- PASCARELLA. E.: Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. Review of Educational Research 50: 545-595, 1980.
- RAMIREZ G., SOLEDAD YTORO, CRISTINA: La evaluación de la calidad de la educación universitaria. Rev. de Estudios Sociales, N° 5, Santiago, CPU, 1990.
- STUFFLEBEAM, DANIEL y otros: Educational Evaluation and Decision Making. Itaska, Illinois: Peacock, 1971.

PROYECTO METODOLOGICO PARA EL REGISTRO DE
INFORMACION DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

ALBERTO CRISTOFFANINI*
MARÍA ELENA SAN MARTÍN*
ESTER FECCI*
ROSA EUGENIA TRUMPER*

* Universidad Austral de Chile.

INTRODUCCION

En el marco del Programa Políticas y Gestión Universitaria de CINDA y específicamente dentro del proyecto sobre Calidad de la Función Docente en América Latina, se explicitaron algunos objetivos que en la propuesta inicial se expresan como:

- analizar parámetros que permitan estimar calidad de la docencia, tratando de precisar su validez y confiabilidad, y
- proponer formas de alternativa de presentación de la información que permitan un análisis más significativo, y que, de resultar adecuadas, logren su incorporación institucional a sistemas de registros permanentemente actualizados.

En la primera parte del trabajo realizado por la Universidad Austral como parte de la Investigación Cooperativa (1) se recogió la información de acuerdo a las pautas preparadas en forma conjunta por los especialistas participantes, a partir de las conclusiones y sugerencias que se obtuvieron de la Reunión Técnica del Programa llevada a cabo en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (1986) (2).

En las conclusiones de ese trabajo se señala que la metodología utilizada "permitió identificar algunos elementos que caracterizan a la docencia universitaria y que en alguna medida corresponden a un evaluación "cuantitativa" de la docencia que la Universidad realiza"(1).

Aceptando que el objetivo de evaluar "cualitativamente" la función docente es mucho más complejo que las inferencias que pueden deducirse de esa evaluación cuantitativa, se señalaba además que la información que habitualmente se obtiene es frecuentemente incompleta, y está presentada en forma heterogénea, lo que impide un análisis más profundo (1). Es decir, la información entregada satisfaría parcialmente el primer objetivo señalado más arriba, no así el segundo de esos objetivos.

- (1) Cristoffanini, A., San Martín, M.E., Fecci, E. *Calidad de la Educación Superior: El caso de la Universidad Austral de Chile*, en CINDA, Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe, 1990.
- (2) CINDA Pedagogía Universitaria en América Latina 3' Parte, *Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la Educación Superior 1988*.

En virtud de lo anterior, esta segunda etapa se ha orientado a proponer un "proyecto metodológico para registro y análisis de la información sobre docencia universitaria".

Como objetivos específicos se propuso:

- sistematizar y estandarizar procedimientos de recolección de información, y
- llevar esa información a un programa computacional, con el propósito de disponer de una forma de análisis que permita estimaciones comparativas y orientaciones en la toma de decisiones.

En anexos se incluyen los formularios utilizados que muestran el detalle de la información requerida y su ordenamiento.

1. METODOLOGIA

Se analizó la información recogida, las fuentes de la información, los procesos que esa información sigue y los objetivos que persigue en su contexto actual, y se propuso su análisis por todos los involucrados, docentes, administradores de la docencia y expertos en computación, con el fin último de proponer un sistema de información.

Al mismo tiempo, tomando en consideración que la Universidad Austral de Chile está implementando un sistema que cubra todos los procesos administrativos, tanto a nivel operativo, de gestión, como estratégicos, manejados por las Vicerrectorías Académica y Administrativa (3), se procuró establecer una compatibilidad con ese sistema global de información.

En el análisis inicial se convino plantearlo como un proceso centralizado, reconociendo entradas que corresponden a diversas estructuras dentro del organigrama de la Universidad.

Se anticipó que:

- es necesario formar equipos de trabajo que definan y organicen los procedimientos administrativos que deban implementar cada una de estas estructuras, y que,
 - sean definidas con claridad y anticipación, y
 - sean cumplidas y se hagan cumplir (3).

2. INFORMACION

La información básica para el registro y análisis debe cubrir necesariamente a los dos actores involucrados en el proceso, vale decir; docentes y estudiantes.

El registro de información sobre los estudiantes debe recoger la identificación de ellos, así como su individualización en términos de procedencia, estratificación socioeconómica y antecedentes de postulación y admisión.

En cuanto a proceso, el registro sobre los estudiantes debe considerar rendimiento, movilidad, efectividad, eficacia y eficiencia.

El registro de información sobre los académicos debe igualmente precisar su identificación y su individualización en términos de grados o títulos, experiencia académica, formación pedagógica, perfeccionamiento académico y profesional, labor académica desarrollada, tiempo de dedicación y contrato y administración universitaria.

(3) Barriga, H.C. y Mardones, J.G. *Planificación de Sistemas de Información: Área de Administración Académica* Fase 2: Definición de los sistemas U.A.CH. 1989.

Tal como se planteó en la primera parte de esta investigación, para la interpretación de la función académica es indispensable considerar la distribución del tiempo académico entre docencia, investigación, extensión y administración.

El análisis de esta distribución demostró limitaciones que es necesario definir y precisar.

Para los efectos de función docente, el análisis llevó a la elaboración de un formulario que permitiera representar exactamente características de esa función (ver anexos). La heterogeneidad de esos procesos en distintas áreas ha obligado a una prueba de instrumentos, actualmente en proceso, con el fin de detectar las dificultades de aplicación en distintas áreas.

Iguals precisiones se están revisando en lo que respecta a investigación, ya que la sola medición por la vía de publicaciones no parece ser suficiente para la estimación de rendimiento.

El área de extensión es aún más compleja: en un informe elaborado por una Comisión ad hoc de Rectoría para revisar el problema (4) se identificaron por lo menos siete tipos de extensión:

- divulgación y difusión . extensión artística
- prestación de servicios derivados de quehacer profesional
- convenios de investigación de necesidades de la comunidad'
- ventas de servicios y,
- capacitación o educación asistemática y no conducente a grados o títulos.

La última, extendida a su máxima expresión como educación continuada, debería ser nítidamente clasificada, en cada caso, como docencia o como extensión.

Por último, el área de administración académica exige precisión: una parte corresponde propiamente a administración general de la Universidad o sus macrounidades (las actividades de Vicerrectores, Decanos, Consejeros Superiores), en cambio otras son específicas de las funciones por separado:

En docencia,

- dirección de escuelas
- comisiones curriculares
- profesores encargados de curso
- comisiones global es de evaluación

En investigación, administración y evaluación de proyectos; en Extensión, administración y evaluación de proyectos o actividades; en Servicios, la administración correspondiente.

La proposición es que se circunscriba el rubro administración a la administración general de la Universidad y que la administración correspondiente a cada una de las funciones se incorpore como parte de la misma.

* Estos dos tipos corresponden a áreas donde se superponen funciones, y que deberán definirse, explicitarse y decidir dónde incluirlas .

(4) Comisión de Extensión U.A.CH.. Informe relacionado con la Extensión como área de actividades en la Universidad Austral de Chile. y sus posibilidades de desarrollo. Rectoría U.A.CH . 1990.

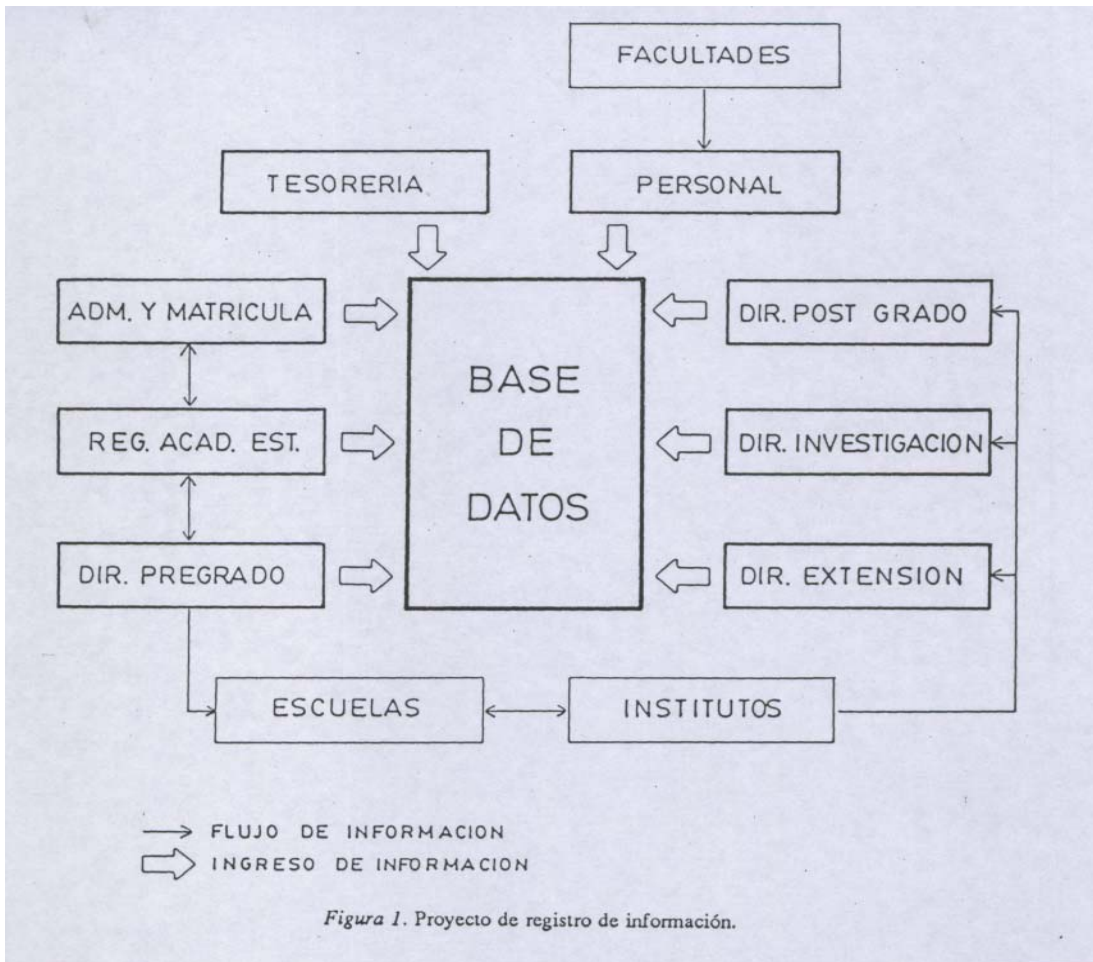
3. PROPOSICION DE MODELO

La Figura 1 propone un esquema general para el ingreso de la información a una base de datos, dentro del esquema organizacional de la Universidad Austral de Chile.

Los datos de individualización de los académicos deberían ingresar vía Dirección de Personal.

La distribución y asignación de funciones para los académicos es responsabilidad, de las Unidades Básicas (en nuestro caso Institutos), quienes a través de su programación deben informar de la actividad asignada en docencia de pre y postgrado e ingresar al sistema por la vía de las respectivas direcciones de pre y postgrado.

Las actividades programadas en investigación y extensión deben ser ingresadas a la base de datos, por las instancias correspondientes.



La información estudiantil de pregrado proviene de diversas fuentes:

- Admisión y Matrícula
- Tesorería
- Registro Académico Estudiantil, que recoge información de Escuelas, y de Dirección de Asuntos Estudiantiles.
- Dirección de Pregrado.

4. PROBLEMAS PREVISIBLES .

Esta fase de la investigación ha permitido detectar la necesidad de establecer códigos que permitan identificar claramente la información requerida, algunos de ellos inexistentes y otros difíciles de homologar en diferentes actividades. Estos incluyen:

- precisiones sobre grados, títulos, profesiones, etc.
- cargos de administración universitaria (incluyendo comisiones permanentes y/o suprafacultades)
- formación pedagógica
- perfeccionamiento académico, profesional y otros.

BIBLIOGRAFIA

- CRISTOFFANINI A. SAN MARTIN M.E . FECCI E. Calidad de la Educación Superior: El caso de la Universidad Austral de Chile, en CINDA, Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe, 1990.
- CINDA Pedagogía Universitaria en América Latina 31 Parte 3, Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la Educación Superior 1988.
- BARRIGA M.C. Y MAR DONES IG. Planificación de Sistemas de Información: Area de Administración Académica Fase 2: Definición de los sistemas U.A.CH. 1989.
- Comisión de Extensión U.A.CH. Informe relacionado con la Extensión como área de actividades en la Universidad Austral de Chile, y sus posibilidades de desarrollo, Rectoría U.A.CH. 1990.

ANEXOS

INFORMACION CARGA DOCENTE O INFORMACION DISTRIBUCION DE TIEMPO EN DOCENCIA

I. INFORMACION DE IDENTIFICACION

1. NOMBRE DEL DOCENTE _____ PERIODO
QUE SE INFORMA _____

APELLIDOS _____ NOMBRES _____

2. FACULTAD A LA CUAL PERTENECE _____

3. INSTITUTO AL CUAL PERTENECE _____

4. ASIGNATURAS QUE OFRECIO DURANTE EL PERIODO

	NOMBRE	CODIGO	CARRERA(S)	ASIG. COMPARTIDA		CURSO OFRECIDO POR UD.	
				Sí	No	Primera vez	Más de 1 vez
4.1.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. INFORMACIÓN DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO DEDICADO A ASIGNATURAS

- POR CADA ASIGNATURA DEBE COMPLETAR EL MISMO FORMATO.
- EL TIEMPO DEBE ESTAR EXPRESADO EN HORAS CRONOLÓGICAS (60 minutos)

NOMBRE ASIGNATURA:

. CÓDIGO:

NUMERO ALUMNOS.:

ACTIVIDADES	CONCEPTO	TIEMPO SEMEST.	ESPECIFICACIONES
1) Preparación del programa de la asignatura.	Incorporar estimación de tiempo que implicó el diseño del programa de la asignatura (objetivos, calendario actividades, contenidos, bibliografía, etc.)		Programa nuevo Variaciones sustanciales Variaciones mínimas Sin variación
2) Preparación de clases	Incorporar estimación de tiempo dedicado a preparar material de apoyo, desarrollar pautas de clases, lectura bibliográfica. Otras acciones (especificíquelas)		
3) Actividad Presencial	Incorporar estimación de tiempo en sala dirigida por UD (excluya tiempo de pruebas)		N ^a horas x Tiempo pedagógico 45'
4) Actividades prácticas	Reuniones de programación y coordinación con ayudante (s) Sesiones de ayudantías		Hay ayudantías presenciadas Sí D por Ud.? No D Si las hay anote N ² hrs. presenciadas
	Otras actividades relativas a prácticas que consuma tiempo. Especifique.		
5) Salidas a terreno	Incorporar estimación de tiempo dedicado a programar salidas de los alumnos (giras, visitas, trabajo en terreno). Especifique otros si es el caso		Lo hace Solo En equipo D D Colegas Instituto Colegas otros Inst. C
			Colegas otras Fac. C
	Tiempo de la acción propiamente tal dirigida por usted.		N ^Q salidas x Tiempo
	SUBTOTAL		

ACTIVIDADES	CONCEPTO	TIEMPO SEMEST.	ESPECIFICACIONES	
	Otras actividades relativas a salidas a terreno. Especifique.			
6) Evaluaciones	Estimación de tiempo dedicado a la preparación de instrumentos de evaluación (pruebas, controles, exámenes, interrogaciones, casos, ejercicios). Especifique otras si es el caso		Los prepara: Solo D Con colegas de la Unidad Con otros colegas D ¿Tiene banco de pruebas? Sí No D D Otros (especifique)	
j	Estimación de tiempo dedicado a la validación del instrumento de evaluación (probar con otros profesores, claridad de las preguntas, tiempos, etc.)			
	Estimación de tiempo dedicado a la aplicación de los instrumentos de evaluación.			
	Estimación de tiempo dedicado a corrección del instrumento (s) aplicado (pruebas, controles, exámenes, interrogaciones, casos, ejercicios).		Lo hace Solo D Con colaboradores - Colegas - Ayudante	D D
	Análisis de los resultados del instrumento de evaluación.		Lo hace Solo D Con colaboradores - Colegas - Ayudante	D O
	Estimación de tiempo dedicado a correcciones.			
	Otros tiempos no contemplados. Especifique.			
7) Actividades consultoría	Estimación de todo aquel tiempo dedicado a los alumnos en consultas cara a cara.			

ACTIVIDADES	CONCEPTO	TIEMPO SEMEST.	ESPECIFICACIONES
8) Otras actividades en asignaturas	Especifique		
	SUBTOTAL		

III. INFORMACIÓN DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO DE OTRAS ACTIVIDADES DOCENTES

Si usted ofreció más de una asignatura, especifique una sola vez este tiempo.

ACTIVIDADES	CONCEPTO	TIEMPO SEMEST.	ESPECIFICACIONES
) Actividades administrativas	Estimación de tiempo para calcular notas y llenar planillas de notas		
	Estimación de tiempo para tratar temas de docencia (Facultad, Instituto, Escuela).		
	Estimación de otras actividades administrativas no contempladas. Especifique.		
Preparación pedagógica	Estimación de tiempo dedicado a preparación de material para conducir actividades de perfeccionamiento pedagógico.		Tipo de Actividad Individual - Sistemática - Con pares - No sistemática Con otros -
	Estimación de tiempo dedicado a participar en actividades de perfeccionamiento pedagógico.		
	Estimación de tiempo dedicado a otras actividades de preparación pedagógica. Especifique.		
í) Otras actividades	Especifique:		
	SUBTOTAL		
	TOTAL DE HORAS ESTIPULADAS		

IV. INFORMACIÓN QUE DEBE INGRESAR A LA BASE DE DATOS SEGÚN FUENTE

PERSONAL

- Docentes:
- Grado o Título
 - Jornada
 - Calificación académica
 - Categoría académica
 - Experiencia Docente
 - ¿Calificación Pedagógica?
 - Unidad
 - microunidad (Institutos)
 - macrounidad (Escuela-Facultad)

- No docentes:
- Tipo de actividad
 - Jornada
 - Unidad
 - microunidad (Institutos)
 - macrounidad (Escuela-Facultad)

- TESORERÍA
- Cancelación de matrículas
aranceles otros
 - Plan de cuentas
 - Modalidad de pagos

ADMISIÓN Y MATRICULA

- Matrícula: por área o macrounidades
 - pregrado
 - postgrado
- Identificación de alumnos
 - proveniencia
 - nivel socioeconómico
- Ingresos especiales y regulares
- ¿Becados?
- Condiciones de admisión:
 - puntaje (selección)
 - N^o orden
 - promoción

REGISTRO ACADÉMICO ESTUDIANTIL

- Calificaciones
- Promociones
 - rezagos
 - deserciones
 - suspensiones
 - repitencia
- Planes de estudio y reglamentación académica
- Asignatura o cursos
 - Inscripción
 - Duración - características

- Profesor responsable
 - otros recursos docentes
- ¿ carga docente?
- requisitos
- Ayudantías
- Requisitos titulación
- Título

PREGRADO

Docentes:

- Jornada destinada a docencia pregrado
- Carga académica real
- ¿Resoluciones?
- Carga docente

Alumnos:

- Resoluciones:
 - renuncias, suspensiones, anulaciones, postergaciones, etc.
 - exoneraciones.
- Becas

POSTGRADO

Docentes:

- Jornada destinada a docencia postgrado
- Carga académica real
- Dirección de Tesis

Alumnos:

- Resoluciones

INVESTIGACION

Docentes:

- Jornada destinada a Investigación
 - Participación
- Proyecto de Investigación
 - Inscrito
 - Financiado DID
 - Otros financiamientos
- Productividad
 - Presentaciones
 - Publicaciones
 - Otros

EXTENSION

- Actividades
- Proyectos
- Servicios
 - por contraparte
 - por venta
 - por actividades comunitarias
- Asesoría Técnica.

DAE

- Actualización antecedentes socioeconómicos
- Beneficios estudiantiles:
 - crédito universitario
 - becas
 - laborancias
 - subsidios
 - hogares
 - servicio médico

LA EVALUACION DE LA FUNCION DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

KARY CABRERA DE RUIZ*
ADA ISABEL CUAO BURGOS*

INTRODUCCION

En este trabajo se exponen las experiencias de la Universidad del Norte en cuanto a evaluación de la función docente, sus elementos referenciales, conceptuales y prácticos.

El proceso descrito se inició hace diez años cuando se estimuló institucionalmente la función de Autoevaluación a través de grupos interdisciplinarios como el de "Autoevaluación Institucional" y el "Grupo de Asesoría Docente", GAD. Los programas académicos a su vez fueron generando y adoptando sucesivamente formas de evaluación docente cada vez más desarrolladas; cabe destacar el valor de la docencia universitaria por su sentido inicial y su misión permanente de contribuir y facilitar la búsqueda de la verdad. Iaspers señalaba al respecto: "En la Universidad se realiza el querer saber originario. Esa búsqueda del saber que se orienta en la ciencia hacia la búsqueda de la verdad y encuentra su cumplimiento en el método del pensamiento y en la autocrítica como educación para la objetividad". ¿Por qué se le atribuyen esas facultades tan elevadas a la Universidad? Porque "en la Universidad están reunidos hombres en una institución, con la misión tanto de buscar como de transmitir la verdad por medio de la ciencia"¹. Pero además con la tarea esencial de formar a las personas que regirán los destinos futuros de una región y de un país; personas con la sensibilidad suficiente y la capacidad de liderazgo necesaria para identificar los problemas que le aquejan y contribuir en sus soluciones. Esta misión enlaza al profesor a la vocación educadora y formadora.

La Universidad ha venido sufriendo un deterioro en la tarea docente y de su vida académica. En diversos estudios se ha encontrado que el profesor universitario es más que todo un profesional que llega a la Universidad sabiendo lo que ha aprendido en los estudios de su profesión, pero sin haber recibido una preparación didáctica. Además, trae con ese vacío otro más grave que es la falta de una conciencia clara de su misión educadora y formadora.

La tarea del docente universitario no es fácil, teniendo presente que en un significativo número de estudiantes llega a la universidad sin haber logrado la madurez de su pensamiento formal, el cual supone la existencia de las estructuras necesarias para razonar y manejar ideas y abstracciones.

1 Citado por FERRO, Jesús. *La educación universitaria*. Ed, Uninorte, 1989.

Esta situación adiciona otro compromiso al docente universitario, que es educar la razón, es decir enseñar a pensar.

Para la Universidad del Norte ha sido una gran preocupación y eje central de sus acciones y decisiones el recurso docente, ya que se considera que sin el desarrollo de éste no se dará el desarrollo de la ciencia y de la institución educativa.

1. PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Este perfil fue definido y aprobado por el Consejo Académico como punto de partida del sistema unificado de evaluación docente. Se fundamentó en el análisis de las distintas declaraciones y experiencias vividas en la práctica de la docencia en la Universidad durante sus 25 años de existencia, que se celebran este año.

Como rasgos esenciales de este perfil docente se destacan los siguientes:

- Debe tener actividades, conocimientos, habilidades para ejercer las funciones docentes tanto en el aula como en el ámbito institucional y, a través de éste, en el ámbito local y regional. Para ello se espera que:
 - a. En cuanto a actividades y características personales manifieste:
 - Pasión por la búsqueda del saber a un nivel superior, lo que implica la expresión de un alto interés por la investigación.
 - Deseo permanente de apropiación de la cultura en general.
 - Capacidad para integrar efectivamente el área del conocimiento que promueve en los procesos de cambio de la institución y del entorno,
 - Interés por asimilar la cultura institucional.
 - Capacidad para adoptar una posición analítica y favorecedora del mejoramiento institucional.
 - Tener claridad con respecto a conceptos como: formación universitaria, formación integral y excelencia académica.
 - Poseer en alto grado valores como: sentido humanista, ética profesional, apertura multidisciplinaria.
 - Capacidad para establecer relaciones interpersonales y de trabajo adecuadas, con estudiantes, superiores, colegas y una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.
 - b. Respecto a sí mismo se espera que:
 - Tenga una actitud positiva hacia su autodesarrollo, lo que implica una actitud positiva hacia la evaluación y autoevaluación.
 - Participe en las actividades y programas de capacitación y que aproveche las oportunidades de autoformación que brinda la Universidad.
 - c. Respecto al ejercicio docente se espera que:
 - Administre eficazmente su cátedra, es decir que evidencie capacidad para planear, ejecutar, evaluar y evaluar sus actividades docentes.
 - Utilice las herramientas pedagógicas y metodológicas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje y su evaluación.
 - Interactúe con el estudiante especialmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las actividades curriculares de investigación y extensión.

Con este perfil se planteó la tarea de diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación docente que respondiera a las necesidades, objetivos y misión de la Universidad del Norte.

2. SISTEMA DE EVALUACION DOCENTE

Este sistema fue tomado y adaptado de los modelos de la Psicología Organizacional entendiendo la universidad como un sistema abierto en el que interactúan un conjunto de subsistemas y en ellos las personas que buscan satisfacer sus necesidades y las de la organización.

De otra parte, se considera la Universidad como una organización formal y primaria en la que están claramente definidos sus objetivos, sus canales de comunicación, sus relaciones de autoridad y sus responsabilidades, que busca la participación personal y emocional completa de sus miembros para cumplir consu misión de educar y formar.

2.1. ELEMENTOS CONCEPTUALES

Las premisas en las que se sustenta este sistema de evaluación son las siguientes:

- El quehacer universitario está dado por la interacción de acciones administrativas, técnicas, docentes, de investigación y de extensión orientadas a facilitar los elementos básicos indispensables para el cumplimiento de su función esencial: educar y formar.
- La evaluación debe ser un proceso sistemático e inherente a este quehacer universitario para asegurar la coordinación e integración de las acciones desarrolladas por los distintos frentes comprometidos con el logro de los objetivos educacionales.
- La evaluación es un proceso indispensable en la administración universitaria para lograr las metas de mejoramiento, crecimiento y superación de los docentes, de la ciencia y de la institución. Ello implica la revisión constante no sólo de los niveles de actuación del profesor y del alumno, sino también el análisis de los elementos de infraestructura que determinan en gran parte la adecuada realización de la tarea de enseñar y aprender.
- La evaluación es un problema de actitud y como tal debe partir de un conocimiento claro y preciso de la misma y de su función, para despertar un interés positivo hacia ella y concretarlo en acciones que lleven al cumplimiento del objetivo que persigue: mejoramiento, superación, desarrollo.
- La evaluación debe ser un compromiso, una responsabilidad individual e institucional que propende por el elautodesarrollo, de tal manera que estimule y facilite el desarrollo de acciones tendientes al logro de objetivos y metas trazadas previamente.
- La evaluación debe ser un proceso continuo y permanente que permita retroalimentar el sistema de igual manera.
- Finalmente, siguiendo la concepción de Stufflebeam- se entiende que "la evaluación no es un fin en sí misma sino que es un área de servicio cuya finalidad no es discriminar a las personas, ni destruir lo que están tratando de hacer, sino la de superar su trabajo y mediante ello servir mejor a las necesidades educacionales de los educandos y de la sociedad en general".

2.2. NECESIDADES y OBJETIVOS DEL SISTEMA

Un sistema de evaluación busca principalmente responder a unas necesidades de información y de conocimiento con respecto a lo que se hace, para facilitar el diseño de planes y objetivos de trabajo futuros tanto para el evaluado como para el evaluador y la organización.

STUFFLEBEAM, Daniel y otros. *La evaluación educativa*.

Este sistema busca responder a necesidades y objetivos del docente, del jefe de departamento y de la organización universitaria que surgieron como producto de la investigación realizada con este fin por un grupo de profesionales de la Universidad.

A. *Evaluado (Docente)*

Necesidades

- Conocer su nivel de desempeño.
- Saber lo que debe hacer en el futuro. '
- Conocer su proyección dentro de la institución.

Objetivos

- Comunicar al docente su nivel de desempeño.
- Informar al docente sobre lo que podría hacer en lo sucesivo.
- Proporcionar al docente un mayor conocimiento de su trabajo y de sus habilidades.

B. *Evaluador (Jefe del Departamento)*

Necesidades

- Conocer el nivel de desempeño que alcanza el docente.
- Conocer las potencialidades "realizadas" y por realizar y las dificultades del docente.
- Reunir datos para apoyar sus recomendaciones acerca de la carrera y progreso del docente en la institución. '
- Verificar los métodos de gestión de personal.
- Mantener relaciones constructivas de trabajo.

Objetivos

- Ampliar el conocimiento del docente.
- Proporcionar datos válidos que faciliten el diseño de un plan de desarrollo para cada docente que además se ajuste a la realidad institucional.
- Orientar la distribución de las actividades académicas de los docentes.
- Permitir la validación del proceso de selección utilizado.
- Contribuir a una comprensión más clara y a una relación más estrecha entre jefe de departamento y docentes.
- Prever la aparición de situaciones conflictivas.

C. *Organización (Organización)*

Necesidades

- Conocer el nivel de desempeño de los docentes y sus capacidades para optimizar la administración de recursos docentes.
- Conocer las carencias del recurso docente para diseñar los planes de capacitación.
- Conocer su capacidad de gestión administrativa.

Objetivos

- Proporcionar información que facilite el desarrollo y aplicación de planes de mejoramiento y desarrollo docente.
- Contribuir al descubrimiento de las necesidades de formación y desarrollo.

- Identificar las fallas a nivel de gestión administrativa para lograr un mejor desempeño de la función docente.

2.3. NATURALEZA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La naturaleza de la evaluación en la que se basa este sistema es de tipo formal, la cual se identifica por las siguientes características,

- Es sistemática y estructurada.
- Utiliza instrumentos y técnicas objetivas.
- Tiene parámetros comunes para el evaluador y el evaluado.
- Se basa en reglas y criterios conocidos.
- Las ventajas de este tipo de evaluación pueden sintetizarse en los siguientes puntos:
- Permite obtener datos uniformes sobre el desempeño docente.
- Se constituye en un factor motivacional ya que al conocer los parámetros sobre los que se evaluará estimula un mayor esfuerzo y da claridad sobre el trabajo.
- Permite resumir la evaluación del evaluador y hacer comparaciones en el tiempo y en el espacio con respecto al docente mismo,

De otra parte, se continúa haciendo uso de la evaluación informal (diálogo directo con profesores y estudiantes) que permite obtener información con mayor frecuencia sobre lo que sucede en la actividad diaria. Esto facilita la detección a tiempo de dificultades y problemas que se presentan diariamente y que deben resolverse también diariamente.

2.4. ENFOQUE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

El enfoque de la evaluación hace referencia a las distintas maneras de abordar el análisis de los datos obtenidos. O también, al marco de referencia utilizado para analizar los. Este sistema de evaluación docente combina dos enfoques: el centrado en las personas y el centrado en los procesos y los resultados.

Es centrado en las personas (docente) porque:

- Está orientado hacia el docente como individuo, lo 'que significa que tiene en cuenta su personalidad, su conducta, su potencial.
- Evalúa al docente en cuanto a los resultados que obtiene con respecto a sí mismo. Es centrado en los procesos y resultados porque:
- Evalúa el grado de realización o de logro del docente con respecto a los criterios definidos previamente.
- Evalúa el desarrollo de la actividad académica.

2.5. MÉTODO DE EVALUACIÓN

El método de evaluación que se utiliza en este sistema es el de escalas. Mediante este método la evaluación permite determinar el nivel de desempeño del docente con respecto a cada uno de los criterios de evaluación que se han definido previamente. Este procedimiento permite ubicar en la escala el punto que describe la actuación del docente.

La escala que se utiliza es cuantitativa ya que los grados de desempeño se expresan por medio de números. Es continua, pues el desempeño del docente puede ser ubicado en todos los puntos de la escala, aun cuando sólo se identifican los polos o picos del intervalo: deficiente, regular, bueno, excelente. Es descriptiva, ya que cada grado de la escala está

definido por uno o varios enunciados que identifican el comportamiento relacionado con el criterio o factor a evaluar.

2.6. EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es responsabilidad de todos: estudiantes, docentes, jefes de departamento, institución.. En este caso los jefes de departamento' y los docentes mismos son responsables del proceso de evaluación. En este sentido la autoevaluación docente es un método que se enfatiza como parte fundamental del proceso; El papel del jefe de departamento en la evaluación es el de guía, orientador y facilitador del proceso de desarrollo docente y académico.

El docente es su principal evaluador, pues se considera que está en capacidad de identificar sus puntos fuertes y débiles. El docente es la primera fuente de Información, convirtiéndose en un agente activo de este proceso. El alumno se constituye en una segunda fuente de datos, muy importante, pues en ella se produce O se aprecia el efecto del quehacer docente.

En la ejecución de la evaluación la oficina de Planeación es un ente de, apoyo que permite agilizar el proceso y obtener la información esperada en el menor tiempo posible. mediante la sistematización de los resultados.

3. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Los instrumentos de eval.

ación están conformados por tres cuestionarios básicos y uno complementario. Ellos presentan las siguientes características:

3.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA CÁTEDRA

Forma E. Cuestionario para los alumnos,

El objetivo de este cuestionario es evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cátedra que corresponda, con miras a su mejoramiento actual y futuro. En él se entrega una serie de factores y subfactores con cuatro opciones de respuestas para cada uno, de las que el estudiante debe elegir una. De esta manera el alumno debe evaluar, desde su propio punto de vista, el proceso educativa en aula, centrandó su. atención en los, principales elementos del proceso como son los actores (el propio alumno y el profesor); la administración de la cátedra; contenidos y aplicabilidadde la asignatura y la evaluación de aprendizaje.

El estudiante -recibe un detallado instructívov con la definición de los factores, debiendo anotar su selección en una hoja respuesta, de la .cual se muestra su facsímil en el Cuadro 1, que permite apreciar la nómina de los factores en consideración.

3.2. INSTRUMENTO DE AUTOEV ALUACIÓN DOCENTE

Forma A: Cuestionario para el profesor.

Este cuestionario tiene como objetivo que el mismo' profesor evalúe su desempeño docente. El formulario comprende cuatro partes.

3 El trabajo trae como anexo el manual con instrucciones detalladas y formularios, el ,que por su extensión no fue posible incluirlo en este libro. Puede ser solicitado por los interesados directamente a la Universidad del Norte.

CUADRO 1
UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CÁTEDRA - FORMA E -
DILIGENCIADO POR EL ESTUDIANTE

HOJA DE RESPUESTA

Fecha: _____
 día mes año

PROGRAMA: _____

ASIGNATURA: _____

CÓDIGO DE ASIGNATURA: _____

BÁSICA () APLICADA ()
(favor no responder este ítem)

GRUPO: i _____

- | | | | | |
|--------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 1. ALUMNO: | | | | |
| 1.1. Puntualidad | a () | b () | c () | d () |
| 1.2. Atención y toma de apuntes | a () | b () | c () | d () |
| 1.3. Responsabilidad académica | a () | b () | c () | d () |
| 1.4. Motivación | a () | b () | c () | d () |
| 1.5. Participación | a () | b () | c () | d () |
| 2. ADMINISTRACIÓN DE LA CÁTEDRA: | | | | |
| 2.1. Planeamiento de la asignatura | a () | b () | c () | d () |
| 2.2. Cumplimiento de objetivos | a () | b () | c () | d () |
| 2.3. Eficacia de la metodología | a () | b () | c () | d () |
| 2.4. Eficacia de recursos y medios didácticos | a () | b () | c () | d () |
| 2.5. Bibliografía | a () | b () | c () | d () |
| 2.6. Monitor | a () | b () | c () | d () |
| 3. DISEÑO DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA: | | | | |
| 3.1. Pertinencia | a () | b () | c () | d () |
| 3.2. Cantidad | a () | b () | c () | d () |
| 3.3. Secuencia | a () | b () | c () | d () |
| 3.4. Naturaleza | a () | b () | c () | d () |
| 4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: | | | | |
| 4.1. Pertinencia de la evaluación | a () | b () | c () | d () |
| 4.2. Métodos de evaluación | * () | b () | c () | d () |
| 4.3. Conocimiento de los resultados | a () | b () | c () | d () |
| 4.4. Forma de evaluación | a () | b () | c () | d () |
| 4.5. Desarrollo académico | a () | b () | c () | d () |
| 4.6. Actitud | a () | b () | c () | d () |
| 5. PROFESOR: | | | | |
| 5.1. Puntualidad | a () | b () | c () | d () |
| 5.2. Compromiso | a () | b () | c () | d () |
| 5.3. Interés por el alumno | a () | b () | c () | d () |
| 5.4. Dominio de la materia | a () | b () | c () | d () |
| 5.5. Capacidad de exposición | a () | b () | c () | d () |
| 6. APLICABILIDAD DE LA ASIGNATURA: | | | | |
| 6.1. Comprensión de la realidad | a () | b () | c () | d () |
| 6.2. Generalización | a () | b () | c () | d () |
| 6.3. Investigación | a () | b () | c () | d () |
| 6.4. Niveles de aprendizaje | a () | b () | c () | d () |

Parte 1: *Vinculación y Asignaturas a su cargo*

En esta parte se describe el tipo de contrato vigente, tipo de jornada (completa, medio tiempo o cátedra) y una lista de las asignaturas a su cargo, especificando el tiempo durante el cual las ha dictado.

Parte 2: *Cuestionario de autoevaluación*

En este cuestionario el profesor debe evaluar su docencia considerando quince factores, los que debe calificar en cuatro categorías de mayor a menor. La estructura de este formulario es similar a la que tiene el cuestionario para los alumnos.

Parte 3: *Participación en actividades institucionales*

En esa parte el profesor debe exponer, también por medio de un formulario sistematizado, su grado de participación en proyectos de investigación; en comités o grupos de trabajo; en el Centro de Consultoría y Servicios, en el Centro de Educación Continuada. Además debe detallar el tipo de publicaciones hechas durante el año y su participación en eventos como seminarios, talleres, congresos, Cursos, convenciones, etc.

Parte 4: *Necesidades de perfeccionamiento docente*

En esta parte el profesor debe exponer sus expectativas y potencial de desarrollo considerando los resultados obtenidos, con el fin de desarrollar notas de trabajo en el año siguiente. El formulario considera cuatro aspectos en relación con su cátedra, 14 en cuanto a qué actividades o cursos de especialización considera necesario realizar y dónde para mejorar su desarrollo profesional y docente. Por último debe jerarquizar cinco aspectos relacionados con su desarrollo personal en los que desearía trabajar.

3.3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE POR EL JEFE DE DEPARTAMENTO

Forma J: Cuestionario para el Jefe de Departamento.

Este cuestionario debe ser llenado por quien está a cargo del Departamento, uno por cada profesor y para el período en cuestión.

Las instrucciones detalladas están orientadas a que esta evaluación sea lo más objetiva posible. Los factores que considera son quince y el manual establece claramente su definición y la forma de aplicar los cuatro grados en que deben calificarse.

3.4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL. CUESTIONARIO COMPLEMENTARIO

Preparado por el Jefe de Departamento. Este cuestionario es una guía detallada que sirve para presentar un cuadro de Evaluación Final y Recomendaciones respecto a la permanencia del profesor evaluado, las justificaciones y las metas de perfeccionamiento docente a desarrollar,

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Con respecto a los objetivos trazados por el sistema se ha logrado:

- Un mejor conocimiento por parte del docente y de su jefe sobre sus habilidades y potencialidades para el ejercicio docente.
- Identificar las carencias a nivel de herramientas pedagógicas y metodológicas para

diseñar programas de preparación y. actualización en pedagogía universitaria, en metodología y técnicas de investigación.

- Detectar dificultades en la gestión de oficinas de apoyo a la docencia tales como: Recursos audiovisuales, biblioteca, recursos humanos y sugerir cambios para favorecer el trabajo docente.
- Validar y afinar el método de selección de docentes utilizado por la Universidad.
- Generar una actitud altamente positiva hacia la evaluación, por el manejo que se ha hecho de sus resultados, en el cual siempre se ha tenido presente que la evaluación es un proceso necesario para superarse y desarrollarse.

Más específicamente la aplicación de este sistema ha permitido a las distintas unidades académicas tomar decisiones relacionadas con:

- La cátedra: En lo que tiene que ver con actualización de contenidos, aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje, aplicación de nuevos métodos de evaluación y en el diseño e implantación de trabajos de investigación en cátedra.
- El desarrollo profesional y docente de los profesores: En este aspecto ha contribuido con amplia información para diseñar un plan de desarrollo para cada docente en el cual se integran en lo posible las necesidades e intereses de la Universidad con los del profesor. Permite hacer una proyección del profesor a dos años a nivel de docencia, investigación, extensión y consultoría. Para ello utiliza recursos como asignación de becas para estudios de postgrado dentro y fuera del país, apoyo financiero para la realización de pasantías, cursos de actualización y perfeccionamiento, vinculación a líneas de investigación en marcha, apoyo logístico y financiero a la apertura de nuevas líneas de investigación, participación en actividades de consultoría y servicio entre otros.

Mediante el programa de capacitación y desarrollo docente de la Universidad, principal soporte de esta área, se ha apoyado la formación avanzada a nivel de especializaciones y maestrías de 31 profesores que corresponden a 1500 del personal docente de la Universidad.

El desarrollo personal del docente: A este nivel, la retroalimentación permanente que se tiene ha permitido trazar metas concretas en lo que tiene que ver con el mejoramiento de las relaciones interpersonales, la actitud de colaboración, la capacidad de autocrítica, el sentido de responsabilidad y la actitud respecto al trabajo.

BIBLIOGRAFIA

BLUM, M., NAYLOR, I. Psicología Industrial. México. Ed. Trillas, 1979.

CHIAVENATO, IDALBERTO. Administración de Recursos Humanos. Ed. McGraw-Hill, 1983.

CHIAVENATO, IDALBERTO. Introducción a la teoría general de la administración. 3ª Ed. McGraw-Hill, 1989.

DAVILA, CARLOS. Teorías Organizacionales y Administración. Ed. Interamericana, 1985.

FERRO, JESUS. La Educación Universitaria. Ed. Uninorte, 1989.

FERRO, JESUS. Universidad y Desarrollo. Ed. Uninorte, 1985.

HARRIS, JELB. Administración de Recursos Humanos, Ed. Lirnusa, México, 1982.

STUFFLEBEAM, DANIEL y otros. La Evaluación Educativa.

EVALUACION DEL DOCENTE EN EL AULA

NATALIA BRANDLER*

** Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

INTRODUCCION

Ya sea con fines de ascenso y promoción o para orientar su perfeccionamiento profesional, los profesores universitarios están sujetos a diversas formas de evaluación.

Aun cuando la institución universitaria no tenga establecido formalmente un Plan de Evaluación Integral del Profesor, hay criterios que se utilizan de hecho para obtener información sobre si los profesores están logrando los objetivos asignados y si obtienen resultados de calidad. Uno de los criterios que se utilizan con frecuencia para determinar la productividad de un profesor es el número de libros y artículos publicados. Sin embargo, no existen criterios igualmente definidos para medir la eficiencia docente. Con frecuencia se ha intentado establecer criterios, y ese intento se ha centrado en la elaboración y validación de cuestionarios para medir la opinión estudiantil sobre la actuación del docente en el aula.

Hoy en día se acepta que las opiniones de los estudiantes son confiables cuando se refieren a aspectos formales de la docencia en aula, tales como organización y presentación de la materia, relación con el estudiante y evaluación de los contenidos, no siendo adecuado usarlas para aspectos que se refieren al nivel de conocimiento del docente, o el valor intrínseco del curso.

Por ser un indicador adecuado de la calidad de la docencia, el uso de estos cuestionarios se ha generalizado en numerosas universidades, a pesar de la oposición que genera entre los profesores.

La principal preocupación de los docentes universitarios reside en la posibilidad de que las mediciones utilizadas no sean adecuadas para calificar los aspectos esenciales de su actuación en el aula, o de que las apreciaciones estudiantiles puedan estar influidas por variables extrañas; fuera de su control, y que, por tanto, puedan ejercer una influencia no válida sobre su ejercicio profesional. Dicha preocupación puede tener fundamento ya que con frecuencia se emplean instrumentos cuyo contenido se encuentra mal definido y cuyas propiedades psicométricas no han sido probadas. Es por ello que para realizar una interpretación válida de las respuestas estudiantiles a un instrumento de evaluación se necesita un conjunto interrelacionado de estudios, que incluyen definición del constructo, desarrollo del instrumento, recolección de data y análisis lógico.

Además de esta dificultad en la interpretación de las opiniones estudiantiles, hay que tomar en cuenta que éstas, por sí solas, no son suficientes para determinar la calidad de la docencia. El trabajo en el aula es sólo una parte de la actividad docente, y los estudiantes no son la única fuente de información, por lo que es necesario escuchar otras opiniones, y entre ellas las de los propios profesores.

Sin embargo, estas objeciones a la utilización de cuestionarios de evaluación de la docencia en aula, que esgrimen los docentes, encubren otro factor, tal vez de mayor peso, relacionado más bien con los valores compartidos por las instituciones de educación superior. Estos valores, que favorecen cada vez más la investigación sobre la docencia, están afectando a muchos estudiantes, que a su vez son criticados por el creciente desinterés que muestran hacia el aprendizaje.

El sistema de incentivos hace que los profesores tengan que dedicar cada vez más tiempo a sus publicaciones, y cada vez menos a la preparación de clases o al trabajo con sus estudiantes.

Recientemente la revista norteamericana *U.S. News* señalaba que en 1985 el promedio de horas dedicadas a la docencia en las principales universidades de los Estados Unidos había sido de 8,4 horas por semana, frente a 10,2 horas que dedicaban a esta actividad en el año 1980, y que esta cifra tendía a disminuir aún más. Como causante de este fenómeno situaba en primer lugar a los sistemas de incentivos y señalaba que, a menos que las instituciones de educación superior hicieran un esfuerzo por ligar los incentivos al desempeño en el aula, los profesores tenderían a recortar el tiempo que dedicaban a sus actividades docentes¹,

A su vez, el Rector de la Universidad de Stanford, Dr. Donald Kennedy, en un discurso que fue ampliamente comentado por la prensa norteamericana, aseveró que muchos de los profesores jóvenes, que se destacaban como docentes, no lograban el pase al escalafón, y que esto provocaba una gran decepción entre los estudiantes, que se preguntaban sobre cuáles eran los valores que defendía la Universidad. Dijo entonces: "Es hora de reafirmar la educación, esto es la docencia en todas sus formas, como la tarea primordial"²,

En esencia se trata de restablecer un equilibrio entre la investigación y la docencia, puesto que descuidar esta última trae como consecuencia que se olvide que la principal responsabilidad de la Universidad es la formación de los estudiantes. De allí que muchas de las más prestigiosas universidades norteamericanas han comenzado a desarrollar programas con la finalidad de valorar más significativamente la docencia y mejorar su calidad, sobre todo a nivel de pregrado. En estos programas resalta el énfasis dado a la necesidad de identificar y evaluar las habilidades que requieren los docentes, de acuerdo a las asignaturas específicas que imparten, y a que se tomen en cuenta los resultados de dichas evaluaciones, tanto para diseñar programas de mejoramiento como para tomar decisiones administrativas relativas a escalafón y ascenso.

Esta tendencia en universidades de reconocido prestigio en el campo de la investigación debe servir para reconsiderar la cada vez mayor importancia de la investigación en nuestras universidades y la concepción de que una Universidad es mejor cuanto más investigación produzca. Esta concepción sostiene, además, la creencia de que existe una relación positiva entre la investigación y la docencia. La experiencia y la literatura en el área parecen afirmar lo contrario.

Sólo si los docentes perciben que ambas tareas tienen el mismo valor y el mismo prestigio pueden tener la motivación intrínseca para dedicarle el tiempo necesario a su

1 Tomado del artículo "Return to Teaching?", del número del 15 de octubre, de la revista *U.S. News*, p. 107.

2 Tomado del artículo "Geuing Back to Basics" t en el mismo número de la revista *U.S. News*.

mejoramiento. Este mejoramiento no consiste tan sólo en la adquisición de nuevas habilidades docentes, sino también en lo que se conoce hoy en día por la revitalización del docente", la cual estimula la renovación permanente, no sólo del docente, sino de los departamentos y de la propia institución.

La experiencia, que realizó la Universidad Simón Bolívar, de desarrollar un instrumento de evaluación de la docencia en aula, puede ser de gran utilidad para llevar a cabo un esfuerzo de esta naturaleza. La información que se obtiene de un cuestionario de opinión estudiantil sobre la eficiencia docente, complementada con otras opiniones calificadas, como la de los colegas, jefes de departamento o de los mismos profesores, y que tome en cuenta otras actividades, como preparación y actualización de programas y cursos, es necesaria para que las autoridades universitarias tengan una visión global de la calidad de la docencia que se imparte, así como para que los departamentos y los profesores puedan conocer y mejorar aquellos aspectos de la actividad docente que deben ser fortalecidos. Debe servir igualmente para que aquellos docentes que se destacan por sus resultados en el área docente sientan que la Universidad les otorga el mismo reconocimiento que da a quienes se destacan por sus resultados en el campo de la investigación. Igualmente podría recomendarse la creación de un nuevo sistema de incentivos que permitiera a los profesores dedicarse a diversas tareas durante las diferentes etapas de sus carreras. Cada una de estas actividades debería tener el mismo peso a la hora de evaluar su desarrollo como profesional.

1. EXPERIENCIA DE LA EVALUACION DE LA ACTUACION DOCENTE EN AULA EN LA UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR

El proceso de desarrollo de un instrumento de medición de la eficiencia docente a través de la opinión valorativa de los alumnos se inició en el año 1985. La versión preliminar del Instrumento fue una derivación del Student Instructional Report, del Educational Testing Service de Princeton, New Jersey, originado en 1965, con sucesivas versiones en 1970, 1972 y 1973 (Centra, 1973). De esta última versión se aislaron unas diez dimensiones o factores del constructo de Eficiencia Docente, consistentes con factores encontrados en la literatura, lo que confirmó que existen algunas características fuertemente asociadas entre sí en estos instrumentos, a partir de las cuales se pueden construir escalas.

En Venezuela el Instrumento fue adaptado para su aplicación en un Instituto de Educación Superior en 1983 (Rivas, 1984), y analizado posteriormente con pequeñas muestras de alumnos en la Universidad Simón Bolívar en 1985 y 1986. En esta última ocasión se seleccionó una muestra aleatoria de 50 docentes que representaban las tres divisiones de la Universidad Simón Bolívar, los cuales fueron evaluados por 1.282 alumnos (20 por ciento de la totalidad de la población estudiantil). Esta primera versión Universidad Simón Bolívar del Instrumento constaba de 31 ítems, agrupados en cinco escalas: Organización (6 ítems), Contenido (6 ítems), Presentación (5 ítems), Actitud (7 ítems) y Evaluación (7 ítems), escalas que habían sido diseñadas respondiendo a los factores o dimensiones derivados de la investigación sobre eficiencia docente y que mantiene el actual formato del Student Instructional Report.

El Instrumento, en esta primera versión, demostró tener una Confiabilidad Cronbach Alpha Adecuada (.91).

2 La revista *Higher Education* ha venido publicando desde 1982 numerosos artículos sobre este constructo de "vitalidad" académica.

Del análisis factorial se evidenció que tan sólo dos de las escalas del instrumento se comportaban como factores: la escala "Presentación" y la escala "Actitud", con la primera como factor predominante, ya que las variables que contribuían con más peso a este factor eran las cuatro variables de la escala "Presentación".

Estos análisis realizados sobre el Instrumento condujeron a reducir el número de ítems y modificar el tipo de escala. Se realizaron versiones sucesivas, donde cada versión mejora la anterior, con la eliminación de ítems de menor peso o que disminuyen la confiabilidad. Se redujo el número de ítems de 31 a 39, Y se sustituyó la escala tipo Lickert, Total Acuerdo (4), Bastante Acuerdo (3), Poco Acuerdo (2), Ningún Acuerdo (1), por una escala de tipo. Diferencial semántico, con seis valores, donde sólo se definen los valores extremos: Excelente (6) y Deficiente (1). Esta escala representa ventajas sobre la anterior; por una parte, al tener valores en vez de 4, hay mayor dispersión, lo que, de acuerdo a la literatura, puede mejorar la estructura de los factores y aumentar la confiabilidad de la escala. Por otra parte, el cambio de escala permite asumir con mayor Libertad que se trata de una escala ordinal, que puede ser tratada estadísticamente como escala de intervalo.

Se elaboraron adicionalmente dos escalas diferenciadas para los cursos de Estudios Generales y Estudios Profesionales, que miden "Evaluación del Curso", dando lugar a dos versiones del Instrumento, que serían aplicadas a los respectivos cursos.

2. PROCEDIMIENTO PARA ADMINISTRACION DEL INSTRUMENTO

El Instrumento de "Evaluación de la Actuación Docente en Aula; Opinión del Estudiante" se aplicó masivamente durante los dos trimestres de abril-julio y septiembre-diciembre de 1987. En el trimestre septiembre-diciembre de 1988 se aplicó solamente a determinados departamentos de la División de Física y Matemáticas. En el primer caso se evaluaron un total de 378 cursos (53 por ciento de la oferta evaluable), los cuales correspondieron a un total de 307 profesores evaluados. Se administraron 6.597 encuestas. En la segunda ocasión se evaluaron 239 cursos (31 por ciento de la oferta evaluable), dictados por 131 profesores. Se administraron 4.477 encuestas. En 1988 se administraron 2.258 encuestas, se evaluaron 115 cursos dictados por 102 profesores.

Los estudiantes completaron trimestralmente el cuestionario en la novena semana del trimestre, es decir antes de los exámenes y después del retiro de asignaturas. Por no solicitarse el nombre de los estudiantes en la encuesta, el anonimato estuvo garantizado.

3. PROCEDIMIENTOS PARA DETERMINAR CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

Se realizaron cuatro análisis de Confiabilidad, dos en cada trimestre, uno para la Encuesta de Estudios Profesionales y otro para la de Estudios Generales. Se calculó la Confiabilidad Cronbach, Alpha (Hull y Nie, 1981), tanto total del Instrumento como por escalas.

3.1. ANÁLISIS FACTORIALES

Se realizaron dos análisis factoriales, uno para la muestra de abril-julio y otro para la de septiembre-diciembre. En ambas se analizaron las respuestas de la totalidad del grupo. Se utilizó el método de componentes principales y las matrices de factores resultantes

fueron rotadas usando el método ortogonal (Varimax). Esto con la finalidad de determinar la estructura de factores del cuestionario.

3.2. PREDICCIÓN INTERNA DEL INSTRUMENTO ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Se realizaron análisis de Regresión Múltiple por etapas, para determinar cuáles de las variables o ítems del instrumento predicen mejor la pregunta Evaluación Global del Docente. Aquí se busca cuáles son los ítems tratados en forma individual que mejor predicen el ítem de Evaluación Global.

3.3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN Y FACTORIALES PARA DETERMINAR POSIBLES SESGOS EN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre tres preguntas del Instrumento que se incluyeron con fines de investigación y que se refieren a la calificación esperada en el curso por el estudiante, su percepción de cuánto aprendió en el curso y la actuación Global del Docente

Como otra forma de aproximarse a la asociación, y con la finalidad de establecer la relación de estas variables con las tres dimensiones del Instrumento previamente encontradas en análisis factoriales, se combinaron las 19 variables del Instrumento que miden la actuación del docente en el aula, junto con las variables de calificación esperada, aprendizaje subjetivo y actuación global del docente, en un diseño de análisis factorial. Dichas variables se introdujeron una por una en el análisis factorial, para evitar la asociación entre ellas.

4. RESULTADOS

4.1. CONFIABILIDAD

En la segunda versión del Instrumento, aplicada en septiembre-diciembre de 1987, se obtuvo una Confiabilidad Cronbach Alpha de .937, para la Encuesta de Estudios Profesionales, y de .933 para la Encuesta de Estudios Generales, mejorando ligeramente la obtenida en versiones anteriores.

4.2. ANÁLISIS FACTORIALES

Se identificaron tres factores, atendiendo a criterios de aceptación fijados previamente. Dichos factores son: "Organización-Presentación", "Actitud" y "Evaluación". A diferencia de los resultados de análisis factoriales a las versiones anteriores, en esta versión no existe ningún factor que domine el Instrumento, sino que cada factor contribuye con un peso aproximado a la varianza total del Instrumento, (Factor "Organización-Presentación", Eigen value = 4.744; Factor "Actitud", Eigen value = 3.593; Factor "Evaluación", Eigen value = 3.277). Se trata, por lo tanto, de un cuestionario con un contenido bien estructurado y que mide tres dimensiones específicas de la eficiencia docente. Estas se definen de la siguiente manera:

Factor 1. Organización-Presentación: Representa qué tan bien el profesor planificó y organizó el curso, así como su capacidad de exponer la materia en forma clara y adecuada al ritmo del aprendizaje de sus alumnos.

Factor 2. Actitud: Se define como la actitud del docente hacia sus estudiantes, tales como su disponibilidad, trato justo y respetuoso e interés hacia el aprendizaje.

Factor 3. Evaluación: Mide la percepción, de los estudiantes en relación a cuán apropiados son los instrumentos de evaluación que utiliza el profesor para evaluar adecuadamente sus conocimientos y habilidades.

4.3. PREDICCIÓN INTERNA

Se encontró que los mejores predictores de la actuación global del docente, entre los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, son los ítemes siguientes:

Item # 3 : "Un ritmo apropiado de trabajo en la clase".

Item # 8 : "Habilidad para mantener el interés durante toda la clase".

Item # 11 : "Trato justo a todos los estudiantes".

Item # 13 : "Auténtico interés en el aprendizaje de los alumnos".

Item # 19 : "Asignación de calificaciones justas a los alumnos".

Estos cinco ítemes son los que determinan la percepción del estudiante sobre la actuación general de sus profesores.

4.4. POSIBLES SESGOS

Se encontró que el aprendizaje subjetivo, esto es, la percepción que tiene el estudiante de cuánto ha aprendido en el curso, está asociado fuertemente con la evaluación global del docente ($r = .70$). Igualmente, que la relación entre calificación esperada por el estudiante en el curso y su evaluación de la actuación global del docente es de $.20$, y consistente con lo hallado en la literatura (entre $.20$ y $.40$).

Estos resultados parecen confirmar la hipótesis de validez, sostenida por Baird (1986), según la cual los estudiantes evalúan a sus profesores más de acuerdo a cuánto creen que han aprendido que según la nota que esperan obtener en el curso. Esto implica que las evaluaciones globales de la eficiencia docente son más la función de la percepción de la calidad de la enseñanza (hipótesis de validez) que de la nota esperada (hipótesis del efecto de calificación indulgente por parte del estudiante que espera obtener buena calificación).

Los resultados de los análisis factoriales, utilizados como método exploratorio, de asociación, muestran que la Calificación esperada está fuertemente asociada con el factor "Evaluación", o Factor 3, con pesos de $.793$ y $.506$ en dos muestras diferentes, pero no aparece asociada con los otros dos factores del instrumento. Cuando se introduce la variable "Aprendizaje Subjetivo", ésta se asocia al Factor 1 "Presentación-Organización" con pesos en el Factor de $.583$ y $.586$, en dos muestras distintas.

Estos resultados sugieren que la calificación esperada por el estudiante podría ser función de la percepción estudiantil sobre lo apropiado de los instrumentos de evaluación o bien que la calificación esperada podría influir el criterio del estudiante con respecto a su evaluación del profesor en la dimensión "Evaluación".

Por otra parte, tanto la evaluación global del docente como el aprendizaje subjetivo parecen depender más de la forma como el profesor presenta y organiza la asignatura que de su actitud hacia los estudiantes o su forma de evaluar la asignatura. Esto confirma la idea de Cohen (1981) de que ciertas dimensiones de los instrumentos para medir la eficiencia docente están más relacionadas con características estudiantiles que otras.

5. CONCLUSIONES

Resultó dudable que la actividad del docente no se agota en las tres dimensiones halladas en los estudios realizados con el instrumento "Evaluación de la Actuación Docente en Aula: Opinión del Estudiante". En la literatura se citan otros aspectos, tales como la vitalidad o entusiasmo demostrados; el valor de las tareas o ejercicios encomendados, la dedicación al mejoramiento continuo de los programas y cursos, la preparación del material de instrucción. El debate acerca de cuáles son los componentes de la eficiencia docente que pueden o deben ser medidos por los estudiantes u otros informantes aún no ha sido resuelto. Sin embargo, estas decisiones pueden ser tomadas partiendo de los estudios existentes, la experiencia de otras universidades similares a la nuestra y el diálogo con expertos y colegas dentro de la Universidad.

El instrumento que desarrolló la Universidad Simón Bolívar desde el Centro de Investigaciones Educativas es adecuado para conocer la opinión de los estudiantes, quienes son finalmente los receptores de la actividad docente y por ello están en capacidad de apreciar las conductas que exhiben los profesores en el aula.

Además, aunque no existe evidencia de que haya una relación entre las opiniones de los estudiantes sobre el profesor y el aprendizaje de éstos en su asignatura, se ha comprobado que dichas opiniones sí tienen un efecto positivo, aunque moderado, sobre el mejoramiento docente.

Tal vez lo más importante sea que la evaluación de la docencia forme parte de un intento de toda la institución por valorar más significativamente la docencia, asegurar la calidad de la educación que se imparte y reconocer el mérito que tienen aquellos profesores que le conceden mucha importancia al aprendizaje de sus estudiantes y que por ello se esfuerzan en ser cada vez mejores docentes.

REFERENCIAS

- BAIRD, J.S. (1987): "Perceived Learning in Relation to Student Evaluation of University Instruction", *Journal of Educational Psychology*, 79, 1, 90-91.
- CENTRA, JOHN A. (1973): "Self-Ratings of College Teachers: A Comparison with students Ratings", *Journal of Educational Measurement*. Vol. 1a, NQ 4, pp. 287-295.
- COHEN, P.A. (1981): "Students Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies", *Review of Educational Research*, 51, 3, 281-309.
- RIVAS, C. (1984): "Hacia una medición de la eficiencia docente". *Perfiles*. 15-16, 13-26.

EVALUACION DEL FONDO DE
DESARROLLO DE LA DOCENCIA

ADRIANA VERGARA*

*• Pontificia Universidad Católica de Chile.

INTRODUCCION

En 1974, completado el ordenamiento y estructuración de currículos y planes de estudio, la Pontificia Universidad Católica de Chile se abocó al problema de mejoramiento de la docencia universitaria, para lo cual creó el Programa de Pedagogía Universitaria, como una instancia que diera apoyo técnico al cuerpo académico con el fin de consolidar la calidad del proceso docente en el nivel superior.

En ese momento los objetivos que enmarcaron el quehacer de dicho Programa fueron la capacitación de los académicos en materias pedagógicas, la asesoría a los docentes y unidades académicas en torno a problemas curriculares y el fomento de las investigaciones y experiencias relativas a la función docente. Sin embargo, el perfeccionamiento docente concentró gran parte de los esfuerzos y de los recursos humanos disponibles.

A diez años de su creación, en 1984, se realizó una evaluación del impacto de este Programa. Las conclusiones e inferencias establecidas a partir de dicha evaluación derivaron en una reformulación del plan estratégico del Programa de Pedagogía Universitaria, lo que significó que durante 1985 a 1987 los esfuerzos del Programa se orientaran a la asesoría de proyectos puntuales solicitados por las unidades académicas. Sin embargo, esta modalidad no permitió una cobertura como la que se esperaba y una extensión de los avances en recursos y métodos de enseñanza universitaria.

Lo anterior, unido a la necesidad de mantener un desarrollo armónico entre investigación y docencia, llevó a la Vicerrectoría Académica a crear en 1988 el fondo de Desarrollo de la Docencia (FDD) con el propósito de promover el mejoramiento cualitativo de la docencia universitaria, a través de proyectos fonnulados por los académicos para resolver problemas de docencia de su interés.

El Fondo de Desarrollo de la Docencia ofrece a los académicos de la Universidad la posibilidad de orientar su actividad hacia el desarrollo

de la docencia, de modo que sea valorada igualmente que la investigación, ya que a esta última se le había otorgado mucho énfasis en los últimos años. El impulso a la investigación se originó desde la propia Universidad, con políticas adecuadas de fomento y desde instancias externas, con la creación de otros fondos. El apoyo recibido desde fuentes internacionales aumentó también considerablemente los recursos para la investigación, lo que ha permitido el financiamiento de proyectos de tipo experimental en las áreas científicas y tecnológicas, cuyos costos son

normalmente elevados. La ayuda de organismos internacionales ha permitido también el intercambio entre académicos, lo que es muy deseable en la comunidad científica.

Por otra parte, los académicos universitarios no suelen poseer una formación para transmitir su docencia: y si no tienen cualidad es innatas de comunicadores, aprenden sobre la base de experiencias no siempre positivas. El desarrollo de la Pedagogía Universitaria como disciplina, por su breve tradición, tampoco les da respuestas, que supongan conocimientos reales y seguros acerca de cómo enseñar cada una de las disciplinas. Un verdadero maestro universitario no es simplemente aquel que es estimado por su investigación, sus publicaciones y su nivel científico, sino el que se destaca además por sus cualidades pedagógicas, que implican el ser buen comunicador y orientador del aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. En suma, el profesor universitario tiene que saber investigar, enseñar y formar, amalgamando estas tres tareas en una sola expresión de su quehacer académico.

Con la creación del Fondo de Desarrollo de la Docencia no se ha tratado de sustituir la investigación por la docencia, sino de conseguir un adecuado equilibrio entre ambas actividades. Por otra parte, si bien el mejoramiento de la docencia es de primera prioridad, muchas veces los académicos no poseen ni el tiempo ni los recursos para dedicarse al desarrollo de la docencia, y no se convierte, entonces, en la principal preocupación de los docentes. Cuando no se le reconoce el tiempo dedicado a la investigación y estudio de cómo mejorar la docencia, es poco probable que los académicos se dediquen a reflexionar sobre cómo optimizar lo que enseñan y cómo lo enseñan, en beneficio de las futuras generaciones que preparan para incorporarse a la sociedad.

1. FUNCIONAMIENTO DEL FONDO

El Fondo opera en la actualidad con una modalidad vía proyectos presentados por los propios docentes. Se ha elegido esta línea de acción por considerarla más atingente a la problemática puntual que un determinado docente pueda tener respecto de su docencia. De esta forma, a través del Fondo, se ayuda a más docentes en sus problemas específicos que mediante la asesoría o cursos sistemáticos, cuya aplicabilidad en el tiempo disminuía considerablemente. En otras palabras, es el docente quien presenta su problema y mediante este Fondo la Vicerrectoría Académica lo apoya para que encuentre la solución más apropiada.

Para la realización de estos proyectos se ha asignado un ítem del presupuesto universitario, de modo que permita a los docentes dedicar, aunque sea una parte mínima de su tiempo, a reflexionar e investigar acerca de la tarea docente y diseñar estrategias para mejorar su desempeño. Igualmente, organismos de apoyo como Secico (Servicio de Ciencias de la Informática y Computación) y Teleduc (Sistema de Educación a Distancia), a través de su Departamento de Multimedia, colaboran con la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica en la realización de los proyectos aprobados.

Dentro del financiamiento de los proyectos que se presentan al concurso anual, el Fondo contempla un complemento de remuneraciones para los académicos, como una forma de incentivar la participación y de reforzar la preocupación por la docencia. Estos montos ascienden a US\$ 1.300, si se trata de proyectos individuales; a US\$ 1.500 si son proyectos de dos docentes, y a US\$ 1.700, en caso de tres o más docentes. En su globalidad, incluyendo los gastos operacionales, los proyectos tienen un presupuesto promedio de US\$ 3.000.

El tiempo asignado para la realización de los proyectos va de seis a diez meses, dependiendo de la naturaleza de éstos. La Vicerrectoría Académica llama a concurso una

vez al año, enviando las bases a las unidades académicas y a los docentes para que participen de estos Fondos. Una comisión evaluadora y jueces externos seleccionan los proyectos que se financian cada año.

Los tipos de proyectos que se financian a través de este Fondo se han enmarcado en cuatro áreas: audiovisuales, computacionales, de innovación curricular y de texto.

a) Proyectos Audiovisuales: orientados a ampliar la capacidad comunicativa en la docencia, a través del lenguaje audiovisual contenido en un video, diaporama, audiorama, set de diapositivas o combinación de ellos. Su duración es entre tres y seis meses.

b) Proyectos Computacionales: tienen por finalidad servir de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de la computación y el desarrollo de software educacional. El material que se desarrolle puede ser usado como un complemento a las clases, como material de ejercitación, evaluación, profundización o como material de nivelación en cursos básicos. Su duración estimada es de diez meses.

c) Proyectos de Elaboración de Textos: destinados a la producción de textos de estudio que apoyen el aprendizaje, en materias fundamentales de los cursos. Se ha estimado un plazo de diez meses para su completación.

d) Proyectos de Docencia: son proyectos que contemplan un cambio en la estrategia de enseñanza y pueden significar la producción de más de un medio. Por ejemplo, texto y diapositivas; guías y software, etc. Lo que lo hace diferente no es la suma de dos o tres medios, sino la concepción del curso desde una perspectiva sistémica, en que cada uno de los componentes tiene un rol integrado que cumplir dentro del sistema para el logro de los objetivos del curso. Diez meses es la duración de estos proyectos.

e) Proyectos de Innovación Curricular: destinados a mejorar la docencia, ya sea a través de la planificación curricular, elaboración de perfiles académicos, de mecanismos o criterios evaluativos del currículo o estudios de planes y programas para carreras nuevas. El plazo es de diez meses para su completación.

Los resultados obtenidos en los tres concursos realizados a la fecha indican que esta iniciativa ha tenido buena acogida en los académicos y que su preocupación por la docencia ha podido ser satisfecha vía este Fondo. La necesidad de tener una visión más objetiva sobre el Fondo y el impacto que éste ha tenido llevaron a la Vicerrectoría Académica a conducir una evaluación de sus resultados, evaluación que se presenta en la sección siguiente.

2. PLAN DE EVALUACION DEL FONDO DE DESARROLLO DE LA DOCENCIA

El propósito de la evaluación fue el de determinar el impacto del FDD en relación a los objetivos que éste persigue. Asimismo, se obtuvo información acerca de aspectos funcionales relativos a la implementación y desarrollo de los proyectos que han participado en el Fondo de manera de poder introducir modificaciones tendientes a maximizar su eficacia en el perfeccionamiento de la actividad docente.

La naturaleza de este estudio ha permitido proponer otras estrategias de forma de brindar un apoyo aún más efectivo en el mejoramiento de la acción docente y contribuir a estimular la creatividad de los profesores para lograr un más alto nivel de excelencia en esta área.

Los objetivos planteados en las bases especifican que el FDD. está abocado a "promover la modernización y mejoramiento de la enseñanza universitaria... para resolver los problemas de docencia..." Por tanto, el mejoramiento de la enseñanza universitaria y la

resolución de problemas de docencia se constituyeron en el foco principal de la evaluación.

Sin embargo, el logro de estos objetivos ha estado en estrecha relación con aspectos relativos tanto al proceso de desarrollo de los productos en cuestión como su ulterior aplicación. Es por esto que una cabal evaluación del impacto del FDD en el mejoramiento de la docencia ha debido comprender una pluralidad de aspectos con miras a introducir e implementar las modificaciones que correspondan a fin de hacerlo más efectivo.

Dada la naturaleza del problema, se delimitaron cuatro aspectos globales sobre los cuales se centró la evaluación.

- contribución a la docencia
- participación de docentes y unidades académicas
- proceso de producción de la innovación propuesta
- calidad del producto y su impacto en la docencia.

De estos cuatro aspectos globales se derivaron preguntas concretas a fin de establecer los elementos relevantes de considerar dentro de esta evaluación, precisándose las variables e indicadores, fuentes de datos, instrumentos, tipo de análisis y técnicas a utilizar. Estos pueden observarse en Plan de Evaluación que se presenta en el Anexo 1.

Los instrumentos de evaluación (encuestas y otros) fueron construidos y sometidos a un proceso de validación por parte de un equipo de jueces previo a su aplicación. Los instrumentos usados hasta la fecha se pueden encontrar en el Anexo 2.

3. RESULTADOS

Si bien los resultados que se presentan son parciales, la tendencia de éstos permite afirmar con bastante certeza que el Fondo de Desarrollo está cumpliendo los objetivos para los cuales fue creado. Los resultados provienen de una encuesta de opinión administrada a 167 coordinadores de proyectos, cuya tasa de respuesta fue de 57 por ciento. También se incluyen datos de los registros del Fondo. Esta información se entrega agrupada según las dimensiones identificadas en el Plan de Evaluación.

3.1. CONTRIBUCIÓN A LA DOCENCIA

Este constituyó el aspecto central de la evaluación del FDD. Operacionalmente consistió en determinar el grado en que la innovación resolvió el problema para el cual se planteó el producto y su contribución al mejoramiento de la docencia. Se consideraron en este punto las opiniones de los docentes participantes así como las de la población objetivo de la innovación; esto es, los alumnos que fueron expuestos al producto. Asimismo, se contemplaron otros indicadores acerca del cumplimiento de los objetivos mencionados.

Para determinar si el problema de docencia se había solucionado fue necesario averiguar, en primer término, si el docente había quedado conforme con el producto. En cuanto a la satisfacción expresada por los coordinadores con respecto a los productos del Fondo, el 82,3 por ciento reportó estar conforme o muy conforme con el resultado obtenido al utilizar el producto. El 3,13 por ciento expresó disconformidad y el 14,6 por ciento no respondió. Este último porcentaje, aparentemente alto, corresponde a docentes que no han aplicado aún el producto.

Con respecto a la solución del problema de docencia que generó el proyecto, del total de coordinadores que han aplicado sus productos, el 98,5 por ciento siente que el problema se resolvió sustancialmente.

Se analizaron las dos variables anteriores en conjunto) puesto que se esperaba que el grado de satisfacción guardara relación con la percepción del grado de solución del problema de docencia que dio origen al proyecto. Al correlacionar la satisfacción de los coordinadores que utilizaron el producto con el grado percibido de resolución del problema de docencia) se constató que existe asociación entre estas dos variables medida a través del Tau de Kendall, considerando la muestra total y los tipos de proyecto por separado.

Para el caso de los proyectos de software y de audiovisuales) el grado de correlación fue aún mayor) indicando una alta correspondencia entre satisfacción y la percepción de solución del problema.

3.2. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES y UNIDADES ACADÉMICAS

Desde sus inicios este Fondo ha estado abierto a todas las unidades académicas y sus respectivos docentes con una contratación mínima de medio tiempo. Para un mejor análisis de la participación se consideraron dos dimensiones: el interés de docentes y unidades académicas por participar, medido a través de la presentación de proyectos) y el éxito alcanzado en los concursos hasta la fecha, medido por la cantidad de proyectos aprobados, ó entre otros.

3.2.1. Presentación de Proyectos

Uno de los puntos importantes de evaluar fue el grado de interés y los niveles de participación que había generado este Fondo en las distintas unidades académicas. Cabría esperar que en todas las unidades académicas) e idealmente en cada docente de la Universidad, existiera el deseo de abocarse a la tarea de revisar y mejorar la calidad de la docencia. Un criterio mínimo deseable en este aspecto lo constituiría el haber recibido al menos un proyecto por Unidad Académica desde la creación del Fondo. De no cumplirse este criterio resultaba conveniente investigar cuáles son las razones y factores de este aparente desinterés no consecuente con el quehacer propio de una labor docente en una institución que aspira a la excelencia académica.

3.2.2. Participación Exitosa

La segunda subdimensión considerada dentro del rubro de la participación docente fue el éxito alcanzado por los proyectos presentados a concurso. Actualmente se están realizando estudios comparativos de las tasas de aprobación y de los montos asignados a cada Unidad Académica, para determinar si existen diferencias significativas en relación a estos indicadores.

Los resultados que se disponen indican que todas las Facultades de la Universidad participan en el Fondo de Desarrollo. Unas desde sus inicios y otras se han incorporado este año. El Cuadro 1 muestra el número de proyectos aprobados por Facultad desde 1988 a 1990. Sin embargo, la cantidad de proyectos presentados ha variado en los tres años. En 1988 se presentaron 132 proyectos; en 1989 se presentaron 119 y en 1990 se llegó a 170. Esto indicaría que hay interés de las unidades y sus académicos por participar de este Fondo que va en directo beneficio de la docencia.

La participación de académicos se vio incrementada) aun cuando el número de proyectos aprobados no aumentó considerablemente. Esto puede deberse a que se ha fomentado la participación de más de un docente en los proyectos y la interdisciplinariedad. Por tanto, hay en ejecución proyectos en que trabajan equipos de académicos de diferentes unidades académicas.

CUADRO 1
TOTAL DE PROYECTOS APROBADOS POR FACULTAD

Facultad	Núm. de proyectos aprobados		
	1988	1989	1990
Arquitectura-Bellas Artes	13	9	12
Agronomía	4	8	5
Ciencias Biológicas	6	3	2
Ciencias Económicas-Admin.	2	1	1
Ciencias Sociales	4	6	3
Derecho	0	0	1
Educación	5	4	14
Filosofía	5	2	9
Física	2	2	1
Historia-Geograf.-Ciencias Políticas	6	7	5
Ingeniería	13	14	14
Letras	5	6	9
Matemáticas	5	3	6
Medicina	6	12	8
Química	3	4	1
Teología	3	2	1
Biblioteca	1	1	1
Total	83	84	93

El Cuadro 2 muestra la participación de los docentes en este Fondo. Dicha participación se ilustra por número de académicos en el total de proyectos aprobados en los tres años del Fondo. En cuanto a los proyectos presentados, se puede señalar que el número varía de la siguiente forma: 171 docentes en 1988; 133 docentes se presentaron en 1989 y 201 en 1990.

Por otra parte, resultó interesante estudiar hacia qué tipo de proyectos se inclinaban las postulaciones presentadas por los académicos, con el fin de resolver sus problemas de docencia,

Hasta 1989 los proyectos que se presentaban a concurso en una mayoría se categorizaban en el rubro innovación/docencia/texto. Al desagregarse ésta en 1990, se observó que la mayoría de los proyectos corresponde a la elaboración de textos de apoyo a la docencia. El Cuadro 3 muestra la cantidad, de proyectos por categoría en el transcurso de estos tres años.

3.3. PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA INNOVACIÓN

La efectividad del producto y su impacto en el mejoramiento de la docencia dependen de la calidad del trabajo realizado en el proceso de producción, por tanto son importantes, de evaluar. Factores tales como el apoyo técnico y asesoramiento recibidos, la interacción entre los equipos participantes, el cumplimiento de los plazos y la congruencia entre el producto esperado y el real, por nombrar algunos, se exploraron con miras a optimizarlos productos.

CUADRO 2
TOTAL DE DOCENTES EN LOS PROYECTOS APROBADOS

Facultad	Núm. de docentes en proy. aprob.		
	1988	1989	1990
Arquitectura-Bellas Artes	21	13	24
Agronomía	9	9	6
Ciencias Biológicas	12	7	3
Ciencias Económicas-Admin.	3	2	1
Ciencias Sociales	15	7	4
Derecho	0	0	1
Educación	16	11	34
Filosofía	7	5	10
Física	3	2	2
Historia-Geograf.-Ciencias Políticas	11	14	8
Ingeniería	17	14	19
Letras	17	11	19
Matemáticas	14	7	16
Medicina	14	22	23
Química	6	6	2
Teología	3	1	1
Biblioteca	3	2	4
Total	171	133	177

CUADRO 3
DISTRIBUCION DE LOS PROYECTOS POR CATEGORIA

Tipo de proyecto	1988	1989	1990
Computación	16	15	18
Audiovisual	19	15	11
Innovación-Docente	48	54	26
Texto			32
Equipamiento			6
Total	83	84	93

La opinión de los coordinadores de los proyectos en cuanto a su interacción con los organismos técnicos que apoyaron la producción de audiovisuales (Teleduc..Multimedios) y la de software académico (Servicio de Ciencias de la Informática y Computación) puede calificarse como satisfactoria. De las noventa y cinco encuestas recibidas, hay 32 proyectos (esto es, un 33,7 por ciento del total de proyectos aprobados) en los cuales intervinieron organismos de apoyo como Multimedios y Secico. De éstos, un 90,6 por ciento de los coordinadores calificaron el servicio prestado por estas instancias como bueno o excelente.

3.4. USO, CALIDAD DEL PRODUCTO Y SU IMPACTO EN LA DOCENCIA

Dado que los proyectos tienen como objetivo el fortalecimiento de la actividad docente, éstos se evaluaron en el contexto para el que fueron creados. Dentro de los puntos se consideró si el producto había sido empleado para el fin que fue construido. También se analizó la tasa real de uso del producto dentro y fuera del contexto para el que fue creado, vale decir si -el producto fue usado por otros docentes, en otras unidades académicas, si fue consultado por alumnos, etc. Asimismo, se analizarán, en un estudio futuro, sus repercusiones a nivel de la Unidad Académica, las cuales podrían constituir efectos no necesariamente planificados en el diseño del proyecto.

Los resultados que se tienen hasta el momento y que provienen de la opinión de los docentes y de los registros que se mantienen de este Fondo indican que los proyectos tuvieron un uso mayor que el esperado, en algunos casos.

Los datos señalan que de los 165 proyectos realizados en 1988 y 1989, sólo el 10 por ciento de ellos no se ha aplicado aún. La mayoría de este 10 por ciento corresponde a aquellos terminados recientemente,

Asimismo, los proyectos completados en los dos primeros años de funcionamiento del Fondo, el 84,4 por ciento de los coordinadores que respondieron señalan que el producto ha sido aplicado en la docencia.

Cabe señalar que un porcentaje alto de proyectos, 61,4 por ciento, ha sido aplicado entre 2 y 4 cursos y el número de alumnos, expuestos a los productos aplicados en la docencia varía entre 4 y 500 por proyecto.

En relación al número de alumnos expuestos según tipo de proyectos se observó que los proyectos de texto tuvieron el más alto promedio, seguido por los audiovisuales.

Con respecto a la utilización de los productos en actividades de extensión e impacto de éstos en un contexto más amplio, los resultados son satisfactorios, como, se describe a continuación.

Vale la pena destacar que algunos de los productos han superado las expectativas iniciales. Del software elaborado, dos de ellos, "[Tierra!", en 1988, e "Hyperestática", en 1989, ganaron el concurso "Alas para la mente", organizado por Apple para universidades latinoamericanas. A la vez, el conjunto de software presentado motivó que en 1990 la Pontificia Universidad Católica de Chile fuera premiada con el primer lugar en cuanto a institución en este concurso.

Por otra parte, la proyección externa que han alcanzado los productos audiovisuales, videos o diaporamas, queda demostrada por el hecho de que varios de ellos han sido solicitados a los mismos autores o a Multimedia, para ser usados en otras instituciones de enseñanza superior del país.

También un porcentaje considerable de textos han sido publicados, usando diferentes alternativas de editorial. Sin embargo, existe consenso de que se necesitaría apoyo para realizar ediciones de materiales ya elaborados y que no han encontrado medios de publicación.

Varios diaporamas, videos y software han sido presentados en seminarios y congresos, tanto a nivel nacional como internacional. Algunos de los proyectos de innovación curricular se han puesto en marcha. Por ejemplo, el Postítulo de Familia realizado por la Facultad de Ciencias Sociales.

En general, los productos se han usado en diferentes contextos y han servido para otras finalidades, aparte de la docencia. Dentro de las diferentes modalidades de proyecto, los de texto y audiovisuales son los que más aplicación tienen en un contexto académico más amplio de aquel para el cual fueron creados. De los audiovisuales realizados el 45,5 por ciento de ellos se ha utilizado en extensión y el 36,4 por ciento como base de publicación.

En relación a las sugerencias para mejorar el Fondo de Desarrollo, un porcentaje importante de docentes opina que es una iniciativa excelente; sin embargo, requiere de más difusión.

4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Aun cuando faltan los informes de las opiniones de los alumnos encuestados y los de Biblioteca, los resultados demuestran el éxito de esta iniciativa como modalidad para fomentar el interés por la docencia y por la investigación en docencia.

La tarea de mejorar la docencia universitaria es permanente: Sin embargo, hay circunstancias que atentan contra este objetivo. Los académicos se sienten atraídos por los incentivos cada vez mayores que ofrece la investigación,

La reflexión sobre la docencia y la participación en proyectos de innovación en los enfoques de enseñanza deben contribuir a modificar sensiblemente esta situación. Ello debiera derivar en una creciente motivación en este sentido, lo que, unido a una adecuada consideración de la docencia de pregrado en los procesos de evaluación académica, ayudarán a comprender mejor que en una Universidad la docencia es perfectamente compatible con una investigación competitiva a nivel internacional.

El Fondo de Desarrollo de la Docencia ha completado exitosamente una primera etapa de motivación a los académicos por mejorar la docencia. En sus estrategias futuras se visualiza el seguimiento de los proyectos para determinar su impacto a largo plazo y una mayor difusión de nuevas modalidades de enseñanza superior, acorde con los avances de la tecnología actual.

En este sentido, el Fondo de Desarrollo continuará con el proceso de evaluación para complementarlo con la opinión de los alumnos, directos beneficiarios, y de otras fuentes, cuyos datos están en procesamiento. De ahí, entonces, se procederá a realizar las modificaciones necesarias de tal forma que desde la Vicerrectoría Académica y más específicamente desde la Dirección de Docencia se pueda ofrecer una Pedagogía Universitaria complementada con el financiamiento de este Fondo para llevar a cabo las modificaciones curriculares o proyectos que la docencia universitaria moderna requiere.

Los alumnos están haciendo un aporte a la evaluación del Fondo a través de encuestas que les han sido administradas. Si bien la información está en proceso, los datos globales señalan que ellos están conformes con los materiales estudiados (textos, audiovisuales y software). Debido a que los alumnos están expues

tos a diario a adelantos tecnológicos en diversas áreas del quehacer, ellos se sienten con el derecho de exigir, cada vez más, una docencia de calidad, congruente con la formación que poseen nuestros académicos y con la investigación que realizan. Al encontrar los profesores una demanda por nivel y calidad de docencia, esto les provoca un estímulo a la dedicación a la docencia y a la innovación de las metodologías pedagógicas. Es cierto que algunos métodos tradicionales, como la lectura comentada, el diálogo socrático, el seminario, los grupos de discusión, el estudio de casos, las clases auxiliares de resolución de problemas, los laboratorios con guías bien diseñadas, etc. mantendrán siempre su vigencia. Pero estas metodologías no siempre son aplicables. Debemos, además, considerar que a nuestros alumnos les ha tocado vivir en un mundo en que los medios de comunicación de la información son cada vez más sofisticados. Por este motivo, los profesores universitarios deben estar siempre pendientes de utilizar los medios que en cada curso permitan una mayor incorporación del alumno a su proceso de formación.

ANEXO 1

PLAN DE EVALUACION - FONDO DESARROLLO DE LA DOCENCIA

FOCO ATENCION	PROPOSITO	FUENTE DATOS	INSTRUMENTO
Mejoramiento de la docencia	determinar si se alcanzó objetivo de mejoramiento de la docencia.	docentes alumnos	encuestas de opinión
Interés de docentes y UA por participar	estimar interés que ha generado a lo largo del tiempo.	archivos FDD	
	determinar si hay un perfil asociado a los docentes que concursan	archivos FDD	
	conocer argumentos de docentes que no han concursado nunca	docentes decanos	encuesta
	determinar incidencia de tipo de proyecto por UA	archivos FDD	
	determinar incidencia de proyectos interdisciplin.	archivo FDD	
	clasificar proyectos según tipo de cursos	archivos	
	determinar % de proyectos de continuidad		
Participación exitosa de docentes y UA	estimar tasa de éxito por UA desde inicios	archivos FDD	
	comparar calidad de los proyectos por UA	archivos FDD	pauta evaluación reformulada
	determinar el tipo de curso a que van dirigidos los proyectos	archivos FDD	

FOCO ATENCION	PROPOSITO	FUENTE DATOS	INSTRUMENTO
Desarrollo del proyecto/producto	estimar grado de satisfacción de los docentes con respecto al apoyo técnico recibido	coordinadores de proyectos	encuesta semiabierta
	estimar la interacción organismo de apoyo técnico y docentes participantes	encargado de apoyo técnico docentes	encuesta
	determinar ajuste a fechas estipuladas en el convenio	archivos FDD	
	determinar ajuste de especificaciones del proyecto y producto final	archivos FDD	
Uso del producto	determinar utilización real del producto en la docencia	coordinador Biblioteca Promav y Secico	encuesta entrevista entrevista
Calidad del producto	determinar si el producto es satisfactorio	coordinador alumnos	encuesta
	determinar grado de acuerdo en expresión de satisfacción entre docentes y alumnos	docentes alumnos	encuestas
Impacto del producto	determinar adaptación del producto en otros contextos	coordinador docentes	encuesta
	cuantificar alumnos beneficiados a través de los proyectos	archivos coordinadores	
	determinar grado de influencia que el producto ha tenido en UA	directores académicos	encuesta
	determinar número de proyectos que han servido de base a publicaciones, y/o participado en concursos o ganado premios	docentes y coordinadores de proyectos	encuesta

ANEXO 2

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
VICERRECTORIA ACADEMICA
DIRECCION DE DOCENCIA

ENCUESTA PROFESORES PARTICIPANTES EN EL FONDO DE
DESARROLLO DE LA DOCENCIA

Nombre Coordinador:

Unidad Académica y Depto.:

Año realización del Proyecto: Tipo de Proyecto:

Título del Proyecto:

.....

1. ¿Ha utilizado o aplicado el producto / innovación que Ud. desarrolló a través de su proyecto?
- sí - no

Si su respuesta a la pregunta anterior es negativa, explique la causa por la cual no ha sido aplicado:

.....
.....
.....
.....

(Pase a la pregunta 6)

Si su respuesta a la pregunta 1 fue afirmativa, por favor conteste lo que sigue a continuación.

2. ¿En cuántos cursos ha utilizado el material producido?
3. ¿Cuántos alumnos por curso se han beneficiado con el material aproximadamente?
4. Los resultados obtenidos al utilizar este material lo dejan a Ud.:
- muy conforme
- conforme
- algo disconforme
- muy disconforme
5. A su juicio, el problema de docencia fue resuelto a través de su proyecto:
- completamente
- bastante
- poco
- muy poco o casi nada

ENCUESTA ALUMNOS (PRODUCTOS AUDIOVISUALES)
FONDO DE DESARROLLO DE LA DOCENCIA

1. En relación al audiovisual recién presentado, cómo lo calificaría Ud. en cuanto a la claridad del mensaje:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

2. En términos de motivación, Ud. diría que es:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

3. La relación entre el contenido del audiovisual presentado y los contenidos cubiertos en este curso es:
 - muy alta
 - alta
 - mediana
 - baja

4. El audiovisual facilita la retención de conceptos o contenidos del curso:
 - mucho
 - bastante
 - poco
 - muy poco o casi nada

5. En cuanto a aspectos de la realización técnica, ¿cómo considera la integración de imágenes-música-narración:
 - excelente
 - buena
 - aceptable
 - insatisfactoria

6. Recomendaría Ud. este video a otros alumnos que estuvieran interesados en el tema:
 - sí
 - sí, con reparos
 - probablemente no
 - no, por ningún motivo

7. Sugerencias para mejorar el uso de este audiovisual:
.....
.....
.....
.....

ENCUESTA ALUMNOS (SOFTWARE ACADÉMICO) FONDO DE
DESARROLLO DE LA DOCENCIA

1. Ha utilizado el software a lo largo del curso:
 - mucho
 - bastante
 - poco
 - muy poco o casi nada

2. La contribución del software a su aprendizaje lo deja a Ud:
 - muy conforme
 - conforme
 - algo disconforme
 - muy disconforme

3. En términos de la claridad cómo calificaría el software:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

4. En términos de su contribución a la motivación cómo calificaría el software:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

5. Considera Ud. que el software le facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso:
 - mucho
 - bastante
 - poco
 - muy poco o casi nada

6. La experiencia de aprender vía software comparada con uso de texto es:
 - mucho mejor
 - mejor
 - igual
 - peor

7. Cómo calificaría Ud. la posibilidad de acceso al material durante este semestre:
 - excelente
 - buena
 - aceptable
 - insatisfactoria

8. Califique la infraestructura computacional con que Ud. contó para utilizar el software:
- excelente
 - buena
 - aceptable
 - insatisfactoria

9. Recomendaría Ud. este software a otros alumnos que desearan aprender del tema:
- sí
 - sí con reposos
 - dudoso
 - no, por ningún motivo

10. Sugerencias para mejorar el texto:

.....

.....

.....

.....

ENCUESTA ALUMNOS (JEXTOS) FONDO DE
DESARROLLO DE LA DOCENCIA

1. Ha utilizado el texto a lo largo del curso:
 - mucho
 - bastante
 - poco
 - muy poco o casi nada

2. La contribución del texto a su aprendizaje lo deja a Ud:
 - muy conforme
 - conforme
 - algo disconforme
 - muy disconforme

3. En términos de la claridad cómo calificaría el texto:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

4. En términos de su contribución a la motivación cómo calificaría el texto:
 - excelente
 - bueno
 - aceptable
 - insatisfactorio

5. Considera Ud. que el texto le facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso:
 - mucho
 - bastante
 - poco
 - muy poco o casi nada

6. En general, la calidad del texto comparado con el resto de la bibliografía del curso es:
 - mucho mejor
 - mejor
 - igual
 - peor
 - sin información al respecto

7. La calidad de este texto comparado con textos utilizados en otros cursos es:
 - mucho mejor
 - mejor
 - igual
 - peor

8. Recomendaría Ud. este texto a otros alumnos que desearan aprender del tema:

- sí
- sí con reparos
- dudoso
- no, por ningún motivo

9. Sugerencias para mejorar el texto:

.....

.....

.....

.....

EVALAÇÃO DA REFORMA ACADEMICA
UNIVERSIDA DE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LUIZ RODNEY MELLO.

• * Universidad Fedcml de Santa Catarina, Brasil.

INTRODUÇÃO

No momento em que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se encontra em pleno processo de Reforma Universitária, surge a possibilidade de se discutir questões atinentes ao Ensino Superior em uma abrangência continental.

É, pois intenção deste estudo, apresentar dados concretos sobre a Universidade Federal de Santa Catarina, sempre enfocando como pano de fundo o ensino.

E nosso objetivo apresentar a esta seleta platéia o novo Regulamento dos Cursos de Graduação. Pretendemos discutir alguns de seus tópicos e colher sugestões que possam enriquecer ainda mais este trabalho.

1. HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

O ensino superior do Estado de Santa Catarina iniciou-se com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932. Organizada inicialmente como Instituto livre, foi oficializada por Decreto Estadual em 1935.

Na Faculdade de Direito germinou e nasceu a idéia da criação de uma Universidade que reunisse todas as Faculdades então existentes na Capital do Estado.

Pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, foi criada a UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962. Posteriormente, inicia-se a construção do "campus" na ex-fazenda modelo "Assis Brasil", localizado no Bairro da Trindade, doada a União pelo Governo do Estado (Lei nº 2.664, de 20 de janeiro de 1961).

Com a reforma universitária foram extintas as Faculdades e a Universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa (Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969).

Possui a UFSC 58 Departamentos de Ensino, os quais integram 11 Unidades Universitárias. São oferecidos 28 Cursos de Graduação, com 52 habilitações, nos quais estão matriculados 12.178 alunos. Oferece ainda 7 cursos de Doutorado, 21 cursos de Mestrado e 19 de especialização,

O Campus Universitário, atualmente integrado por cerca de 20 .000 pessoas, dispõe de uma infra-estrutura que permite funcionar como uma cidade qualquer. Além de uma Prefeitura responsável pela administração do "campus", há órgãos de prestação de serviços, hospital, gráfica, bibliotecas, creches, centro olímpico, editora, bares e restaurantes, teatro experimental, horto botânico, museu, áreas de lazer e um Centro de Convivência com agências bancárias, serviço de correio e telégrafo, auditório, bar-restaurante, salões de beleza (masculino e feminino), sala de meios e cooperativa de livros e de material escolar.

Numa área de um milhão de metros quadrados temos 124.101 metros quadrados de área construída. A esta área do "campus" foram acrescentados dois milhões de metros quadrados representados por manguezais que serve para a pesquisa preservação de espécies marinhas. Através de um convenio com o Ministério da Marinha, a UFSC, em 1979, obteve a concessão da Ilha de Anhatomirim, com uma área de 45 .000 metros quadrados. Nela está instalado o Núcleo de Estudos do Mar, que tem como objetivo a guarda e tutela do patrimônio histórico da ilha, e a pesquisa e extensão em Ciências Humanas e Oceanográficas.

2. A REFORMA ACADEMICA

Após algumas considerações genéricas sobre na Universidade, eremos ser o momento de abordarmos o fulcro central de nosso trabalho - A Reforma Acadêmica que estamos implantando: a partir do primeiro semestre de 1991.

Na condição de Pró-Reitor de Ensino e Graduação, submetemos a análise e aprovação do Colégio Conselho Universitário de nossa Instituição uma proposta, visando racionalizar as ações acadêmicas, oportunizando ao educando uma formação mais coerente como profissão desejada.

Mas, o caminho percorrido para chegarmos a Reforma Acadêmica foi longo. Precisávamos avaliar o sistema de ensino vigente, detectando seus pontos frágeis e ouvindo os diversos segmentos que constituem a Comunidade Universitária,

Hoje, é praticamente consenso entre a Comunidade Universitária que o atual sistema acadêmico de graduação, implantado em 1968 precisa ser modificado. Entendemos, no entanto que reformar o todo é inviável pela sua dimensão e, principalmente porque a Universidade faz parte de um todo conjuntural. Atingir esse todo representá-la, a priori, modificar leis, orçamento da União, estruturas sócio-econômicas, valores burocráticos, dimensões técnico-administrativas, só para relacionar alguns valores. Estes fatores não são exclusivos da Universidade, e ela por si não pode superá-los. Assim entendendo, é que nos propusemos a iniciar a reforma pela essência da Universidade, neste caso, a reforma acadêmica.

A própria essência desta reforma, com o tempo, levará a alterações que se pretende num sentido mais amplo. O objetivo presente é, fundamentalmente, a melhoria da qualidade do ensino na UFSC.

O sistema de créditos representa a fragmentação do saber, descaracteriza o espírito de turma, dificulta a socialização do ensino e, principalmente, inibe o objetivo terminal da formação profissional de cada curso. O sistema de créditos, por sua filosofia inicial, valoriza a disciplina em si mesma, porque uma mesma disciplina é oferecida a vários cursos. A multiplicação de disciplinas desorganiza o saber, pois o que se verifica é a presença de um número de disciplinas muito e específicas, muitas vezes para atender a formação do professor face a sua titulação em cursos de mestrado ou doutorado.

O sistema de créditos representa um acontecimento acidental, pois dificulta o que de mais expressivo existe no sistema de ensino que é a relação aluno-professor.

O sistema de créditos, ao decantar a propalada flexibilidade da oferta de disciplinas na formação curricular, funciona apenas na teoria. Na prática o que se observa é uma forma rígida, representada por uma gama considerável de pré-requisitos e requisitos paralelos, por um rol de disciplinas optativas que é só optativa no nome, pois a oferta acaba sendo obrigatória. A organização de horários, da livre escolha do aluno, que atende muito mais a interesses fora do ensino, dificulta ao aluno a melhor utilização do tempo de estudo, para ficarmos apenas nestes exemplos.

Diante de evidências destes fatos é que vamos implantar uma Reforma Acadêmica que trará um realinhamento na estrutura do ensino e da competência de descentralização de decisões e procedimentos, bem como a fixação dos limites desta competência e suas responsabilidades. Com isso, objetivamos o realinhamento da estrutura acadêmica, tornando-a Carreira-cêntrica. É o deslocamento dos objetivos da disciplina para o Curso, transformando o aluno no foco central do interesse do ensino e oportunizando ao mesmo a possibilidade de escolher livremente certas disciplinas que julgar de interesse para a sua formação profissional.

É oportuno salientarmos que não se trata de um retorno a antigos cursos seriados rígidos e igual para todos os alunos de um mesmo curso. Nossa Reforma Acadêmica amplia o semestre letivo, determina uma carga horária semanal não superior a 25 (vinte e cinco) horas-aulas e, sobretudo, cria as condições indispensáveis para o oferecimento de um ensino de qualidade. Em síntese, queremos dar ênfase em nosso ensino de graduação a partir de 1991

1. A estrutura curricular será formada de um conjunto de disciplinas obrigatórias de conteúdo profissionalizante, partindo das matérias estabelecidas pelo CFE e completada por disciplinas eleitas pela UFSC para atingir a plena formação do futuro profissional saído dos seus quadros; de disciplinas e/ou atividades complementares de formação humanística, cultural e/ou técnico-científica, necessárias à formação da cidadania, da livre escolha do aluno:

2. A pesquisa, a extensão, a monitoria e os estágios extra-curriculares desenvolvidos pelos alunos, passarão a ser privilegiadas, compondo com as demais disciplinas do currículo o seu histórico escolar;

3. A matrícula poderá ser por disciplina, ou blocos de disciplinas obrigatórias e realizada em cada período letivo, dando assim ao colegiado de curso uma grande autonomia para gerenciar o respectivo curso;

4. Pretende-se restituir o conceito de que os currículos devam ser formados a partir do objetivo dos cursos (carreira-cêntrico e não matéria-cêntrico), As disciplinas da área básica se orientarão para atender os objetivos de cada curso;

5. Implanta-se a necessidade da redução substancial do número de horas-aula dos cursos, com isso oportunizando ao aluno mais aplicação nos estudos extra-classe;

6. Busca-se ampliar as atribuições dos colegiados dos cursos, na definição do perfil do futuro profissional a ser lançado no mercado de trabalho, Neste mister pretende-se ampliar a autonomia dos colegiados e a sua composição, chamando para fazer parte do mesmo, profissionais da respectiva área, bem como na elaboração curricular, na fixação do turno preferencial de atividades, na fixação dos horários de aulas, e ainda, no acompanhamento e avaliação das atividades de ensino;

7. Na medida em que se implementar a reforma acadêmica deverá ocorrer, também, uma maior descentralização dos níveis de decisões e desburocratização administrativa, ficando os assuntos acadêmicos do corpo docente a cargo das Coordenadorias de cursos e semente, em grau de recurso, ao Conselho Departamental. '

Entendemos que a UFSC, a partir de 1991, passará a experimentar uma nova realidade, onde as potencialidades de cada aluno poderá ser convenientemente aproveitadas, melhorando qualitativamente o perfil do profissional que iremos oferecer a comunidade.

3. CONCLUSÃO

O esforço desenvolvido pela Comunidade Universitária e materializado através das Resoluções 018 e 049 do Conselho Universitário, de imediato apresentará alguns resultados positivos.

A ampliação do Período letivo, a concentração das disciplinas prioritariamente em um único turno e a descentralização do processo decisório, a nível de colegiados de curso são conquistas consideráveis que dá ao aluno a possibilidade de desenvolver seus estudos também em situações alheias à sala de aula.

O estímulo ao desempenho de atividades extra-classe, demonstra uma preocupação maior com a pesquisa, com a extensão e outras atividades práticas, possibilitando assim a formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho, com uma contribuição palpável técnica, pedagógica e científica de nossa sociedade.

Contudo, apesar de termos plena confiança no sucesso de nossa Reforma Acadêmica, é preciso entender que a melhoria da qualidade do ensino é um processo e como tal, possui dialética própria, exigindo ajustes; a medida que vão se desenvolvendo as suas etapas.

Por fim, queremos esclarecer que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, através de seus mais diversos órgãos está ciente que a implantação do novo trará, com certeza, a inúmeras dificuldades. No entanto, temos também certeza de que o impulso inicial já foi dado e hoje a Reforma Acadêmica é uma conquista irreversível de nossa comunidade universitária.

N. del E. El trabajo del prof. Rodney Mello incluye in extenso el *Reglamento dos Cursos de Graduação* (Resolução 018/CU n 90/ de 09102190), la que no se ha incluido por su extensión. El lector interesado puede solicitarla directamente a la U.F.S.C.

CAPITULO III

EXPERIENCIAS INNOVATIVAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este capítulo presenta una serie de experiencias llevadas a cabo por diversas universidades, todas ellas con el objetivo de mejorar la calidad de la docencia superior recurriendo a muy diversos procedimientos y mecanismos. Se estima que su conocimiento y análisis puede inducir a otras universidades a ensayar similares iniciativas en los mismos u otros campos para obtener fines semejantes.

El primero de ellos, preparado por Gustavo Chapela, Jorge Durán, Graciela Díaz, Graciela Alcalá y Roberto Varela, todos de la Universidad Autónoma Metropolitana, de México (UAM), analiza las acciones por medio de las cuales esta universidad ha procurado el mejoramiento de la docencia. Con este fin la UAM ha puesto énfasis en acciones tendientes a apoyar la permanencia y desarrollo del personal docente, por medio del estímulo a la docencia e investigación y el otorgamiento de becas económicas. Algunos de los esfuerzos más importantes han sido los orientados al perfeccionamiento de los docentes por medio de programas de formación, becas y convenios interinstitucionales. Por último los autores describen los planes y acciones específicos que se están implantando para fortalecer la función docente en la UAM.

El segundo trabajo se refiere a la "Calidad Docente en Función de Resultados de Aprendizaje e Impacto en el Sector Productivo". El refleja la experiencia educativa de su autor, el Dr. César Peña Vigas, Rector de la Universidad Tecnológica del Centro, en Valencia, Venezuela, creada con un importante apoyo y relación con las fuerzas productivas de su región. El trabajo expone las bases de un modelo educativo, que considera la calidad docente justamente en relación con los resultados obtenidos y el impacto que dichos resultados hayan tenido en el sector productivo, modelo que se está aplicando en esa Universidad.

El caso de la Universidad Nacional Experimental, Simón Rodríguez, de Venezuela, es presentado en el siguiente, trabajo, "Un Estudio de Metas Institucionales en Relación al Perfeccionamiento Docente en una Universidad Nacional". Su autor, Silvia Llanos de la Hoz, plantea que normalmente el perfeccionamiento del personal académico se entiende sólo como el mejoramiento de las habilidades del profesor en relación con su papel docente, en el aula y, en especial, por la ampliación de su dominio y competencia en el campo disciplinario de su especialidad. El profesor Llanos plantea que el problema del perfeccionamiento docente es más complejo, no debiendo limitarse sólo al mejoramiento de sus habilidades y ampliación de sus conocimientos, sino que es muy importante

compromiso personal con la institución, conociéndola mejor, constituyéndose en uno de los factores básicos para la determinación de la misión y las metas que debe cumplir su universidad. El trabajo expone la experiencia de la Universidad Simón Rodríguez en que el sistema de perfeccionamiento académico propuesto está relacionado con el avance del profesor a lo largo de su carrera académica, integrándolo a la universidad, lo que constituye la idea matriz del estudio que se presenta en este documento.

Los tres últimos trabajos con que se completa este capítulo se refieren a la creatividad, factor que hoy preocupa fundamentalmente a las universidades, ya que ella es no sólo un factor de desarrollo personal, y de enriquecimiento de la capacidad profesional, sino también uno de los factores que fortalece y respalda al crecimiento económico de los países.

Los trabajos presentados por María Inés Solar" de la Universidad de Concepción, Chile; Mario Letelier, de la Universidad de Santiago de Chile, y por María Luisa Pardo de Aguirre, de la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela, se complementan abarcando la problemática de la creatividad con un espectro amplio, tanto desde un punto de vista conceptual como experimental.

María Inés Solar, en su ponencia "Creatividad: Desafío a la Función Docente Universitaria", plantea que la universidad de la época actual está en frentada a un cambio de estilo y método de aprendizaje, lo que implica creatividad, originalidad y participación. Plantea la pregunta si la universidad latinoamericana está preparada para asumir el reto de enfrentar la innovación con creatividad,

El trabajo de Mario Letelier propone un "Modelo Integral de Desarrollo Creativo Institucional de la Educación Superior". En él considera la actividad desde un punto de vista amplio, ya que puede estar asociada a los individuos, instituciones y aun a las naciones. Sin embargo, pese a ello hay poca información en relación a creatividad y educación superior. Por ello le parece urgente implementar programas creativos integrales que se preocupen tanto de educar personas con capacidad innovativa, así como enfrentar con éxito su propio desarrollo institucional.

Las presentaciones sobre Creatividad se completan con el artículo "Lenguaje y Creatividad. Las experiencias de un curso", de María Luisa Pardo de Aguirre, de la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela.

Este curso es fruto de una larga experiencia que se inició en 1982 como parte del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia y que culminó en 1985, en que por primera vez se ofreció en Estudios Generales una asignatura cuyo objetivo principal es dar mayor vigencia al potencial creador de sus participantes, al favorecer la motivación para crear y estimular el desarrollo de la capacidad creativa a través del lenguaje de una manera pensada y planificada.

Los principios conceptuales y metodológicos del curso, que la autora expone en forma sintética en este trabajo, fueron publicados por ella en su libro "Lenguaje y Creatividad. Teoría, Experimentación, Aplicación", editado por la Universidad Simón Bolívar y que se hace acreedor en 1990 al Premio Andrés Bello, en la Mención Ciencias Sociales.

POLITICAS Y EXPERIENCIAS DE LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
EN RELACION A LA FUNCION DOCENCIA

GUSTAVO A. CHAPELA CASTAÑARES*

JORGE A. DURÁN ENCALADA*

GRACIELA DÍAZ HERNÁNDEZ*

GABRIELA ALCALÁ RIVERA*

ROBERTO VARELA*

INTRODUCCION

El trabajo tiene por objetivo exponer las políticas y dar un balance sobre las ventajas y desventajas de las experiencias de la UAM en relación a la función Docencia como una de sus funciones sustantivas, conjuntamente con la Investigación y la Preservación y Difusión de la Cultura.

Se inicia el trabajo haciendo una breve descripción de la estructura académica de la UAM, así como de los sistemas de enseñanza-aprendizaje implantados.

Se presentan posteriormente las acciones tendientes a apoyar la permanencia del personal docente en la Institución, como son: el Estímulo a la Docencia e Investigación y las Becas de Apoyo y Permanencia.

También se exponen las acciones operativas tendientes a elevar la calidad del personal académico en la Universidad, como son los cursos de formación docente y de educación continua, incluyendo los que se realizan mediante convenios interinstitucionales.

Finalmente se esbozan los planes para seguir apoyando la función Docencia en la UAM.

1. POLITICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA (UAM) EN RELACION A LA FUNCION DOCENCIA

La UAM fue creada en 1974 con la idea de fundar una nueva Universidad cuyo modelo permitiera dar respuesta a algunos de los problemas que se venían enfrentando en educación superior, tales como: atención a la demanda, la necesidad de elevar la calidad de estudios superiores, fomentar el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, vincular la educación superior a los problemas nacionales y promover la democratización de la enseñanza. Con este fin se planteó un modelo educativo que propiciara abrir cauces a la innovación, no sólo en cuanto al enfoque de sus funciones sustantivas. Investigación, Docencia, y Difusión de la Cultura, sino también en cuanto a su estructura y organización.

Con esta concepción, la UAM se crea con una serie de características académicas y administrativas que incluyen algunos elementos innovadores, dentro de los cuales cabe señalar los siguientes:

- a) Interdisciplinaria del conocimiento y práctica.
- b) Diseño de nuevas carreras acordes con el desenvolvimiento del país. Las necesidades del mismo y con la flexibilidad suficiente para incorporar las innovaciones del conocimiento.
- c) Vinculación de la teoría con la práctica en los planes de estudio y lograr una interrelación entre la docencia y la investigación.
- d) Organización académica departamental por áreas de conocimiento.
- e) La configuración de una planta de personal académico de tiempo completo con la concepción de profesor-investigador.
- f) Establecimiento de mecanismos de trabajo y de decisión a través de los órganos colegiados con una representación más equilibrada de los sectores que integran la comunidad universitaria: Consejo Divisional, tres por Unidad; Consejo Académico, uno por Unidad; y Colegio Académico, uno en toda la Universidad.

Con base en estos elementos innovadores, la UAM se encuentra conformada por tres Unidades o Campus, organizados en Divisiones, las que a su vez se encuentran divididas en Departamentos. Estos están organizados por áreas de conocimiento en donde se desarrolla la investigación.

De acuerdo a la ley orgánica y a las políticas generales de la UAM, la docencia debe orientarse a:

- La formación de profesionales con una preparación científica, técnica y humanística, con una idea de cambio, atendiendo a las transformaciones sociales.
- Conservar e incrementar el número de profesionales de excelencia académica que conforman la planta de profesores-investigadores de la Universidad, contribuyendo al desarrollo del personal académico de carrera.
- La actualización de los planes y programas de estudio.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL Y DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UAM . EN

2.1. ESTRUCTURA DEPARTAMENTAL,

Los Departamentos son unidades docentes y administrativas reunidas en torno a un área del saber.

Estas unidades son las que sostienen el trabajo universitario y determinan desde allí las actividades, tanto docentes como de investigación, y difusión de servicios.

Al haber establecido un modelo departamental en la UAM se buscó alcanzar la excelencia académica, ya que esta estructura permite la agrupación de profesores-investigadores trabajando en una misma área del conocimiento.

Por otro lado, esta estructura se esperaba que facilitara el modelo de la desconcentración de la Universidad, así como el uso eficiente de sus recursos.

A pesar de los beneficios que se han derivado de esta 'estructura, en la práctica se han tenido algunas desventajas como son:

- El dañar la unidad conceptual de las carreras. ya que los profesores que las imparten no comparten ningún ámbito en común. Por ejemplo, un matemático que pase el día entre sus pares en su propio departamento difícilmente podrá adecuar su curso a las necesidades de los sociólogos, a quienes también les da clase. Los maestros no comparten, en lo administrativo, momento alguno con académicos de otras áreas.

- La estructura de poder configura un doble mando, por una parte los jefes de departamento y por otra las coordinaciones de carrera. Lo que produce conflicto y las consecuencias son: debilidad de las jefaturas departamentales si se pone el acento en lo curricular o impotencia de las coordinaciones 'de carrera, si se privilegia lo administrativo.

2.2. SISTEMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UAM

Desde su creación la UAM se ha distinguido por introducir innovaciones tanto administrativas como académicas. En este último aspecto surgieron diversos sistemas de enseñanza, que pretenden lograr una participación más activa del estudiante e incorporarlo a los procesos de aprendizaje como un elemento tan activo como el profesor. Dentro de estas propuestas se tiene el Sistema Modular, el Sistema de Aprendizaje Individualizado y el Sistema de Eslabones. A continuación se describen los dos primeros.

El Sistema Modular está implantado en todas las carreras de la Unidad Xochimilco. Se basa inicialmente en el trabajo interdisciplinario, lo cual se hace través del llamado "Tronco Interdivisional", el cual consiste en agrupar a los estudiantes de todas las carreras es decir, en un mismo grupo puede haber estudiantes de medicina y sociología, por ejemplo; durante un trimestre, y posteriormente dos trimestres de Tronco Común, durante el cual sólo se dará el proceso de aprendizaje con carreras de la misma División.

Después del primer año los estudiantes se integran al Tronco Profesional, es decir, que agrupa a los estudiantes de una misma carrera. De esta manera el Sistema Modular pretende ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en aspectos no sólo académicos, sino tan bien de interdisciplinariedad,

En el Sistema Modular no existen materias o asignaturas, sino "Módulos" que se trabajan tomando como eje lo que se ha llamado "Objeto de Transformación", es decir, un problema tomado de la realidad, y con base en su investigación y análisis, darle una solución, en este sentido el Sistema Modular pretende vincular a la Universidad con los problemas de la sociedad.

Las limitantes del Sistema Modular, que han sido analizadas en diversos estudios, apuntan principalmente al hecho de que los estudiantes solamente tienen tres años efectivos de la formación de su carrera, pues el primer año está constituido por el Tronco Interdivisional y por el Tronco Común.

Asimismo, algunos profesores no siguen coherentemente los principios del Sistema Modular, y en este sentido se propicia el mezclar dos o más formas de conducir el aprendizaje de los alumnos.

El Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI) funciona como un sistema abierto, pero opcional, es decir, está dirigido a los alumnos de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Azcapotzalco, la cual agrupa a las carreras de Ingeniería, y los alumnos pueden elegir entre tomarlo o no.

Los cursos en plan SAI son estructurados en pequeñas unidades donde se elimina la clase expositiva, permitiendo al alumno avanzar a su propio ritmo en el logro de los objetivos del curso.

Asimismo se proporciona al alumno material y bibliografía como apoyo. En la medida que domine determinados contenidos será capaz de presentar las evaluaciones correspondientes a las unidades de un curso.

El SAI presenta las ventajas de propiciar que el alumno aprenda como resultado de su propio esfuerzo y de esta manera él mismo se convierte en un elemento activo de su propio proceso de aprendizaje.

Las críticas que se han hecho al SAI están el focadas principalmente al bajo número de estudiarites que tienen acceso a él, pues es opcional. Asimismo existe un alto grado de deserción pues algunos estudiantes no llegan a comprender su funcionamiento o lo toman por pensar que es una forma "fácil" de aprobar.

Se dan casos de alumnos que piensan que por ser un sistema abierto requiere de menos tiempo, y en la práctica se dan cuenta de todo lo contrario.

Finalmente, los cursos SAI se deben ajustar a los calendarios de los demás cursos de la UAM, y en este sentido se limita la libertad de "avanzar" a un paso personal.

3. ESTRUCTURA Y MOVILIDAD DE PROFESORES

La Universidad cuenta actualmente con una planta de personal académico de 3.264 profesores. Una de las prioridades de la Universidad ha sido conservar, atender e incrementar el número de profesionales de excelencia académica que conforman la planta de profesores-investigadores de nuestra Institución. Así es posible observar que de los 3.264 profesores que laboran en la UAM, 2.081 son de tiempo completo y 645 de medio tiempo. De los profesores de tiempo completo, 775 tienen la categoría de titular, 1.056 la de asociado y 250 la de asistente.

En cuanto a su nivel académico el 24 por ciento de los profesores tienen el grado de doctorado, el 30 por ciento de maestría y el 46 por ciento de licenciatura.

Las series históricas de la conformación de la planta académica muestran que el modelo inicial de mantener un 80 por ciento de profesores de carrera se ha mantenido en términos generales, no obstante que hacia fines de los ochenta, este porcentaje disminuyó en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), principalmente en los Departamentos de Sistemas, Materiales, Física e Ingeniería Eléctrica. Pero como más adelante se comenta, las medidas recientes que ha tomado la UAM para apoyar la permanencia, han contribuido a mantener dicha composición, aun en la División de CBI.

4. ACCIONES TENDIENTES A APOYAR LA PERMANENCIA DEL PERSONAL DOCENTE EN LA UAM

El deterioro de la vida del país, como consecuencia de la crisis económica que se agudizó en la década de los ochenta, afectó el salario de los académicos de las universidades públicas, y por consiguiente de los de la UAM.

Ante esta situación la UAM ha llevado a cabo una serie de iniciativas tendientes a apoyar a los docentes, las que pretenden fomentar la profesionalización y permanencia de los mismos, a pesar de la situación económica que se vive.

Forma parte de este esfuerzo el establecimiento de premios y distinciones, así como de estímulos y becas para la promoción de la permanencia en la UAM. Cada uno de estos instrumentos se ha diseñado con un carácter discriminativo para apoyar especialmente a los profesores más comprometidos con las tareas sustantivas de la Universidad.

Las acciones tomadas para cumplir este objetivo son:

4.1. ESTÍMULO A LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Este estímulo fue creado en el año 1988. Está dirigido al personal académico de tiempo completo con contrato definitivo y con una antigüedad mínima de dos años, a fin

de estimular su productividad en docencia e investigación. De esta manera los profesores pueden recibir un ingreso anual de acuerdo a su desempeño precedente.

Para la asignación del estímulo se toman como criterios los establecidos en el Tabulador para el Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA), que evalúa los productos del trabajo académico, donde cada producto del trabajo, de acuerdo a su calidad y característica, obtiene un número determinado de puntos, a juicio de una comisión dictaminadora.

De habersele otorgado el estímulo a cerca del 10 por ciento de los profesores que pueden concursar, en el primer año de su implantación, en 1990., cerca del 20 por ciento se vio beneficiado, 10 que significó que aproximadamente el 80 por ciento de los profesores que lo solicitaron lo recibieron.

Se ha observado que el otorgamiento de este estímulo ha beneficiado en menor proporción a los profesores de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y, por otra parte, el estímulo ha favorecido en mayor medida a los profesores titulares, tanto en cuanto a la proporción que de los mismos lo han recibido; como en cuánto al nivel alcanzado.

4.2. BECAS ECONÓMICAS

Fueron implantadas en el año 1990 para todas las instituciones de educación superior pública en México, a fin de apoyar el salario del personal académico de alto nivel con un desempeño sobresaliente.

Los criterios de otorgamiento de las becas están en función de la productividad del profesor de tiempo completo, basado en el informe anual de sus actividades, y su obtención, le proporciona al académico un ingreso mensual por dos años, que varía del 0,5 a 5,5 salarios mínimos.

A diferencia de la mayoría de las IES, la presencia del TIPPA en la UAM ha facilitado el proceso de otorgamiento de las becas, ya que el tabulador es una forma objetiva y probada en el proceso de asignación de puntajes.

En este primer año de su vigencia, las becas se dieron para casi el 20 por ciento de la totalidad de los profesores de tiempo completo, correspondiéndoles un promedio de 2,8 salarios mínimos cada mes para los profesores que lo recibieron.

5. ACCIONES TENDIENTES A ELEVAR LA CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN LA UAM

5.1. FORMACIÓN DOCENTE

La UAM, en tanto que Institución de enseñanza superior, tiene el compromiso de lograr y sobre todo mantener la excelencia académica, tarea prioritaria que puede cumplirse a través de la creación de mecanismos de formación de su personal académico, por lo cual le interesa que sus profesores continúen su preparación realizando estudios de postgrado, lo que garantiza la calidad de la docencia e investigación que se realiza en la Institución.

- Cursos de Actualización y de Educación Continua. La UAM promueve cursos que tienen como fin vincular a la Universidad con los problemas sociales de interés nacional. El objetivo fundamental de estos cursos es actualizar los conocimientos del personal académico y administrativo, así como del público en general.

Además de estos cursos, que son para todos los profesores de la Universidad, en la

Unidad Xochimilco se realizan cursos de formación docente a los que asisten la gran mayoría de los académicos de la Unidad, ya que permiten familiarizarse con el Sistema Modular, habiendo las siguientes modalidades de cursos:

- Cursos de Internalización. Se llevan a cabo en los períodos intertrimestrales. Su principal objetivo es que los docentes conozcan y reflexionen sobre su campo específico de trabajo, así como que intervengan en el rediseño de los programas y planes de estudio.
- Seminario de las Profesiones. Se pretende que la comunidad universitaria conozca los diversos planes y programas, así como la evolución y perspectiva de las carreras que actualmente se imparten en México, para lo cual están participando diversas instituciones de educación superior. Se lleva a cabo de manera permanente.
- Programas de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje. Se llevan a cabo en sesiones en las que se fija un tema, utilizándose diversos recursos, didácticos y determinadas actividades. Sus principales objetivos son:
 - a) Introducir y actualizar al docente de la UAM en la operación pedagógica propuesta para el Sistema Modular.
 - b) Proporcionar al docente de la UAM algunas herramientas y orientaciones para el adecuado manejo de los grupos.
 - c) Invitar al docente de la UAM a conocer los planes y programas de estudio que ofrece la Universidad.
 - d) Comprender la concepción de práctica profesional que sustenta el modelo universitario.
 - e) Entender y reflexionar sobre el diseño curricular que se pretende en el Sistema Modular.

5.2. BECAS AL PERSONAL ACADÉMICO

En el año 1988 se aprobó el Reglamento de Becas al Personal Académico, como una de las políticas de la Universidad para apoyar a aquellos profesores que realizaran estudios de postgrado, preferentemente maestría y doctorado, con la finalidad de que la Institución cuente, a mediano plazo, con una planta académica del más alto nivel en el ámbito universitario del país, al formar a su personal académico en áreas de interés específico de investigación y docencia.

Tienen como objetivo coadyuvar a la formación integral del personal académico y su permanencia en la Universidad, así como contribuir a la consolidación de grupos de investigación y a la superación académica de la institución.

La beca está constituida por una cantidad de dinero que se otorga en préstamo al beneficiario, lo cual implica la obligación de devolverlo al término de los estudios de postgrado.

Los antecedentes académicos se establecen como uno de los criterios considerados para el otorgamiento de las becas, así como el tipo de nombramiento y la antigüedad, entre otros.

En la actualidad se ven beneficiados cerca del 3,5 por ciento de la planta de profesores de tiempo completo, esperando que para fines de 1991 este porcentaje se haya incrementado al 5 por ciento.

5.3. CONVENIOS INTERINSTITUCIONALES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DOCENCIA

La celebración de convenios permite fortalecer todas aquellas actividades de docencia, ya que promueve la colaboración y la realización de múltiples acciones con otras instituciones educativas u organismos estatales o privados de carácter científico, tecnológico o de difusión cultural.

Durante los últimos cinco años, la Universidad Autónoma Metropolitana ha tenido colaboración con aproximadamente 24 Estados de la República Mexicana a través de las universidades estatales, del sector público, entre otros, llevando a cabo actividades de intercambio académico, de 'estudiantes y de experiencias institucionales, impartición de cursos, realización de seminarios u otro tipo de eventos académicos y de difusión de la cultura.

Esto permite corroborar lo que la UAM ha establecido entre sus políticas generales, en donde la promoción y la colaboración institucional son de vital importancia para la 'retroalimentación entre las instituciones educativas.

Por otra parte, la UAM, ante la necesidad de darse a conocer a nivel internacional y promover el intercambio de personal académico, ha promovido la vinculación con instituciones de otros países, de tal forma que de 1985 a principios de 1990 ha tenido intercambio con cerca de 26 países del mundo, en donde Estados Unidos y Francia han sido los de mayor interacción. '

6. PLANES PARA FORTALECER LA FUNCIÓN DOCENCIA EN LA UAM

Las principales acciones que la UAM ha implantado y seguirá fortaleciendo en relación a la función docencia son las conservar e incrementar el número de profesionales de excelencia académica que conforman la planta de profesores-investigadores.

La UAM aún no cuenta con una evaluación global que permita conocer los efectos de las medidas implantadas para la formación y permanencia de los profesores.

En este sentido no se sabe de qué manera el programa de estímulos y de becas de apoyo ha contribuido a fomentar la permanencia del profesorado, debido al poco tiempo que tiene de operar. Aunque se puede decir que ha sido positivo dado que el número de renuncias del personal académico ha disminuido en los últimos tres años. así como también se ha incrementado la promoción de los profesores en el mismo período.

A pesar de carecerse de este ejercicio evaluativo continúa siendo de interés fundamental para la función docencia en la UAM, plantear medidas que contribuyan a la permanencia y formación de los académicos. Por tal motivo, actualmente están siendo analizados por las instancias colegiadas las siguientes iniciativas:

6.1. MODIFICACIONES AL TABULADOR

El actual tabulador no refleja de manera proporcional el incremento que recibe en su percepción económica un profesor, el esfuerzo adicional que le representa el pasar de un nivel y/o categoría a otro: por tal motivo se propone modificar el tabulador. Esta modificación consistiría en que se vaya incrementando gradualmente el valor del punto que actualmente favorece a los niveles y categorías más bajas, hasta alcanzar eventualmente su nivelación.

6.2. CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS

Están dirigidas a profesores que cuenten con suficientes méritos en docencia, investigación, creación artística o participación universitaria.

Tienen como finalidad propiciar la permanencia de los mejores profesores de la Universidad; impulsar el desarrollo de algunas actividades importantes para la Universidad que se encargarían al merecedor de la Cátedra; y estimular a los profesores que se hayan distinguido por su labor al servicio de la UAM..

6.3. TEXTOS DE DOCENCIA

Tiene como objetivos propiciar la elaboración y difusión de textos de educación media y superior, incrementar el número de libros de texto de alto nivel, estrechar la vinculación entre la investigación y la docencia, y canalizar recursos financieros editoriales a este tipo de publicaciones.

6.4. PREMIO A LA DOCENCIA

Sus objetivos son impulsar una campaña de revalorización de la docencia, como una de las actividades fundamentales que realiza el personal académico; otorgar incentivos a los profesores de carrera en su actividad de docencia; promover una mayor profesionalización de la docencia; y generar un mecanismo institucional para evaluar la calidad de docencia.

A pesar de que estas acciones pretenden propiciar una mejor calidad de vida para los docentes de la UAM, no han escapado a críticas y dificultades que se han ido presentando al llevarlas a cabo.

Así como se han tenido resultados positivos, también se han presentado deficiencias. Entre las críticas más importantes se encuentra el argumento de que estos apoyos no forman parte del salario en nómina del docente, sino que son premios, por lo que no pueden ser incluidos en una jubilación o en prestaciones, y esto a largo plazo debilita también el nivel de vida de los académicos..

Asimismo, se ha dado una competencia entre docentes por lograr puntos para obtener las becas, premios o estímulos. En este sentido el trabajo se ve afectado, pues los académicos esperan que cualquier documento, conferencia, artículo, curso, etc., sea calificado con un determinado número de puntos, con lo cual la atención se centra en ganarlos, en detrimento del trabajo y de la calidad del mismo.

Finalmente, el compañerismo entre docentes ha disminuido, como consecuencia de lo expuesto.

BIBLIOGRAFIA

1. CARDACI, DORA. "La microfísica de los puntos (o esperando a la beca)" en Reencuentro, Año 2. Vol. 2, NQ 5, UAM-Xochimilco, septiembre 1990, pp. 6-8.
2. FOLLARI, ROBERTO y SOMS, ESTEBAN. "Crítica al modelo teórico de la .departamentalización", en Revista de la Educación Superior, Vol X, N° 1 (37), enero-marzo 1981, pp. 44-63.
3. GIL ANTON, MANUEL. "La educación y el futuro de la democracia", en Foro Universitario, Año VII, N° 91, SITUAM enero-febrero 1990, pp. 30-35.

4. GONZALEZ CUEVAS, OSCAR. Informe de Gestión 1985-1989, UAM, 1989.
5. DAM. Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. DIPLADI, noviembre 1990.
6. DAM. Informe del Rector General 1989.
7. UAM. La experiencia en la implantación de cursos con el Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI). UAM-Azcapotzalco, División de Ciencias Básicas e Ingeniería, México, junio 1975, p. 18.
8. UAM. Legislación Universitaria, México.1973.
9. UAM.Lineamientos para la definición y operación de los cursos bajo el Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI). UAM-Azcapotzalco, División de Ciencias Básicas e Ingeniería, México 1987, s/p.
10. DAM. Propuesta General de Medidas para apoyar la Permanencia del Personal Académico de la UAM. DIPLADI-UAM, México, 1990.
11. DAM. Proyecto Académico de la UAM, Xochimilco, 1983.

LA CALIDAD DOCENTE EN FUNCIÓN
DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE
E IMPACTO EN EL SECTOR PRODUCTIVO

CÉSAR PEÑA VIGAS*

* Universidad Tecnológica del Centro, Venezuela.

INTRODUCCION

La calidad docente es medible, de acuerdo a patrones tradicionales, en términos de los grados obtenidos por el profesorado a lo largo de su vida profesional. La noción de un profesor con títulos de Ms o PhD ha figurado repetidamente en la agenda de las universidades de la región como indicativo de excelencia académica.

Sin embargo, hay consenso en que la medición de la calidad docente, en el contexto de la educación superior, está adquiriendo, por mucho, dimensiones que van más allá de indicadores cuantitativos que se limitan al número de egresados con título profesional, o como ya se mencionó, por los grados obtenidos por el cuerpo docente de una institución.

Hoy por hoy se hace cada vez más evidente que las universidades desempeñan un rol determinante en el desarrollo económico, social, político y cultural de un país. Entonces, la *calidad* de la educación superior debe, en su más amplia acepción, considerar el desarrollo del potencial de aprendizaje del estudiante a lo largo de sus estudios, como la meta a seguir, con el objetivo primordial de que el estudiante desarrolle capacidades y perspectivas tales que le permitan, dentro y fuera del ámbito universitario, aprender por sí mismo, descubrir y ser, en consecuencia, *promotor de desarrollo* en los escenarios donde se desempeñe estudiantil y profesionalmente. De ese modo la docencia se extiende a la propia acción gerencial del estudiante, entendido como gestor y promotor de su propio aprendizaje,

Por otra parte, la calidad de los resultados del aprendizaje está estrechamente relacionada con la adecuación de éstos a las necesidades planteadas por la sociedad. Es decir, los resultados del aprendizaje, concebidos como la capacidad de ofrecer soluciones a problemas sociales de amplio espectro, serán de calidad en la medida en que sus respuestas sean las que el momento y la situación requieren y que produzcan efectos a largo plazo.

Para que esto sea posible es necesaria la existencia de sistemas educativos diseñados para *estimular el aprendizaje*. concepto fundamental puesto que contiene en sí el propósito principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, cual es lograr que estudiantes y profesores, considerados en un mismo contexto, aprendan y usen lo aprendido en sentido de beneficio social.

La participación de profesores en procesos de aprendizaje asociados a la solución de problemas y diseño para el sector productivo (externo a la universidad) trae como conse-

cuencia una disminución importante del costo de oportunidad de no hacerlo. Por una parte, el profesor es capaz de mejorar la enseñanza, y por ende mejorar el aprendizaje de sus estudiantes al poder compartir su propio enriquecimiento intelectual y motivacional con ellos. Pero también la institución universitaria cuenta con un profesor capaz de ofrecer sus conocimientos e iniciativa a una sociedad que reclama talento a su servicio.

A los efectos de lograr la consistencia armónica y en proceso continuo de mejoramiento de intereses, en apariencia contrapuestos, de un profesor "dedicado a la docencia"

y de otro profesor que "distrae tiempo en actividades para el sector productivo", se hace necesario contar con una institución educativa que conciba su rol en términos de gerencia de talento, para lograr un mejor servicio social, y no sólo en términos de capacidad de " administrar clases, investigación y extensión como conceptos separados.

El presente trabajo busca exponer los lineamientos básicos de un *modelo educativo que considera la calidad docente en función de los resultados obtenidos y el impacto que tengan en el sector productivo*. A objeto de reflejar en pocas páginas una idea compleja como ésta, tomaremos en cuenta la experiencia obtenida con la aplicación del modelo de la Universidad Tecnología del Centro (UNITEC).

1. DINAMICA OPERATIVA DEL MODELO. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Todo modelo educativo tiene como base principios que sustentan cualquier estrategia llevada a cabo por él. El presente modelo se fundamenta, básicamente, en los siguientes principios:

El estudiante debe ser empresario de su propio aprendizaje. La institución considera al estudiante como un profesional en ejercicio que se está preparando mejor y que, en consecuencia, debe acometer tareas asociadas a la solución de problemas profesionales, así como abordar tareas de aprendizaje por iniciativa, con el objeto de completarse su formación.

Se considera a la *comunidad universitaria* (estudiantes y profesores) como una *Organización de talento* que debe ser dirigida sólo parcialmente por la institución, en labores de aprendizaje y en actividades de carácter productivo.

La institución debe estimular la iniciativa estudiantil dentro de un marco organizativo, que garantice mayor coherencia y una participación más formal por parte de los estudiantes.

La organización del proceso enseñanza-aprendizaje tiene como elemento de atención central, al estudiante, sus necesidades y su potencial de desarrollo y producción.

Las estrategias del proceso deben estimular la necesidad de aprender, mediante el tratamiento de problemas de complejidad profesional.

2. ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL MODELO

Planteados los principios del modelo se entiende que cada una de las partes integrantes del mismo es corresponsable de los resultados. Así pues, la labor de la institución consistirá básicamente en fungir como facilitador y sustentador del modelo para establecer entre profesores y estudiantes una relación donde los profesores aporten su conocimiento, experiencia profesional y capacidad de desempeño, toda vez que el estudiante con su

iniciativa y potencial de aprendizaje, de desarrollo y producción, aprovecha todo lo que se le ofrece para ser el empresario de su propio aprendizaje.

Visto así, y tomando como ejemplo la experiencia UNITEC, el modelo se concibe como una organización que funciona a través de tres macro-unidades.

2.1. UNIDAD DE OFERTA DE ENSEÑANZA

Representada por los planes de las carreras. Los mismos serán concebidos bajo un esquema clásico y flexible, asegurándose así un egresado con un perfil profesional que se ajuste a las necesidades planteadas por el mercado de trabajo.

Esta unidad mantiene una activa interacción con las demás unidades que a su vez la fortalecen y alimentan en el sentido de que le proporcionan la información que le permite actualizar sus programas de enseñanza, por vía directa-mediante los planes de estudios e indirecta mediante la satisfacción de necesidades de los estudiantes mismos, como plantearemos más adelante.

2.2. UNIDAD DE PROYECTOS

Concebida como un área de investigación aplicada y de desarrollo de tecnologías dirigidas a la solución de problemas reales. Esta unidad actúa como mecanismo de relación entre la institución y su entorno económico y social, a la vez que prepara a los estudiantes para el trabajo ya que son ellos, quienes con la asistencia de tutores y asesores calificados, realizan la investigación.

Esta unidad ofrece a la universidad la excelente oportunidad de satisfacer demandas y explorar nuevas áreas de oferta académica a ser incorporadas en los programas formales. En algunos casos los programas pueden responder a necesidades prospectivas, para anticiparse a futuros desarrollos.

2.3. UNIDAD DE APRENDIZAJE POR INICIATIVA

Orientada a canalizar iniciativas de aprendizaje originadas en los equipos de proyectos. A través de ella son los estudiantes mismos quienes plantean los contenidos programáticos en los cuales están interesados. Es decir, funciona a través de micro-unidades, organizadas para demandar medios que faciliten a sus integrantes aprendizaje de variada índole.

Se aprovecha la inserción de esta unidad para solicitar a los equipos de proyectos aportes orientados a consolidar la estructura de las Unidades de Proyectos y de Enseñanza. La ejecución de actividades por iniciativa contempla el otorgamiento de estímulos académicos, por cuanto el esfuerzo adicional del estudiante se ve reflejado materialmente en su evaluación global.

Además de estas unidades se presentan como necesarios otros elementos que actúan como soportes lógicos y de refuerzo al modelo.

Como quiera que la idea es administrar talento, preparar al estudiante para el trabajo y crear necesidades de aprendizaje, más bien que prescribir lo que debe aprenderse, se promueven estrategias que estimulen una mayor participación del estudiante. Tal es el caso de las TUTORIAS, donde el estudiante tiene un rol realmente activo y participativo y el profesor es un referente de consulta.

Adicionalmente, se ha añadido el concepto de APRENDIZAJE ANTICIPADO como otra estrategia coherente con este modelo, mediante la cual, cuando el estudiante obtiene conocimientos previos a las clases programadas institucionalmente, es objeto de retribución académica, significativamente superior a la convencional obtenida en exámenes.

Esta estrategia persigue, además, otro propósito: estimular en el estudiante el sentido de responsabilidad personal por su aprendizaje, participando en forma activa en el mismo, así como fortalecer organizaciones estudiantiles estructuradas para aprender más y mejor. En este momento UNITEC realiza investigación acerca de aprendizaje anticipado, sobre la base de dos ideas a ser puestas en práctica:

Desarrollo de software

Mediante el uso de técnicas de instrucción programada y computadoras se da soporte a la estrategia de aprendizaje anticipado. La meta es desarrollar y aplicar software educativo de alta calidad que permita al estudiante disponer de material con antelación a sus clases (paquetes instruccionales) que lo pongan en contacto con los contenidos programáticos de una asignatura dada, y que permitan al profesor conocer su avance en el aprendizaje de dicha asignatura.

Uso de hipertextos

En etapas posteriores se piensa en el desarrollo de medios de aprendizaje que dejen abierta la posibilidad de explorar libremente casi cualquier cantidad de información interrelacionada, como lo facilitan los recursos ligados al concepto de hipertexto.

3. EVALUACION DEL MODELO

El sector productivo como fuente de retroalimentación y evaluación de la calidad docente

La evaluación del modelo proviene de distintas fuentes, internas y externas.

La Unidad de Proyectos es la principal fuente de evaluación debido a las constantes relaciones que mantiene con el medio. Su participación en proyectos de naturaleza múltiple propicia condiciones de retroalimentación, pues los resultados de dichos proyectos presentan a la institución un cuadro real de los aciertos y debilidades en su desarrollo y estimulan situaciones de reto que generan demanda de aprendizaje por parte de estudiantes y profesores.

Eso implica desarrollar una visión amplia del campo de objeto de estudio y desarrollar un plantel docente, lo suficientemente motivado para crear en los estudiantes una conciencia crítica que les permita enfrentar problemas en procura de soluciones innovadoras, con efecto social.

A continuación se sintetizan dos (2) proyectos en los que participa la Universidad Tecnológica del Centro con el ánimo de mostrar la validez de la aplicación de un modelo como el propuesto. Los resultados positivos que hemos obtenidos son un aval a la hora de evaluar calidad docente, pues en estos proyectos se hace énfasis en el aprendizaje y su impacto social.

3.1. PROGRAMAS GALILEO y PREMIO AL TALENTO

Son proyectos de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, realizados con el apoyo de UNIEC, cuyo objeto es captar jóvenes bachilleres talentosos y prepararlos para realizar estudios en universidades prestigiosas nacionales y del exterior. El curso de selección y posteriores etapas de refuerzo y preparación se perfilan hacia un estudiante

empresario de su aprendizaje, que maneja y aplica a todas sus actividades principios de calidad y competitividad. Los objetivos del programa apuntan a la formación profesional de sus integrantes y a la formación de líderes, de intelectuales que realmente puedan, en su oportunidad, dar soluciones apropiadas a los problemas del país.

3.2. PROGRAMA ESFUERZO PARA EL EXITO

Es un programa del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), diseñado por ROGY A, C.A. YUNITEC. El mismo persigue la actualización de instructores INCE para lograr una industria más competitiva.

Este programa busca contribuir al mejoramiento de los recursos humanos del sector productivo a través de una instrucción de alta calidad que repercutirá en el aumento de la productividad industrial. La instrucción a impartir abarcará desde entrenamiento motivacional hasta alternativas de profesionalización superior (títulos de ingeniero o licenciado).

La participación en programas de envergadura, como los expuestos, aportan soluciones efectivas a necesidades planteadas y sirven de base para ampliar las perspectivas de la universidad a fin de que la labor docente sea cada vez más eficiente y de calidad.

UN ESTUDIO DE METAS INSTITUCIONALES
EN RELACION AL PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD NACIONAL

Caso: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez,
Caracas, Venezuela

SILVIO LLANOS DE LA HOZ*

* Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

INTRODUCCION

El perfeccionamiento del personal docente y de investigación de las universidades generalmente se entiende como un programa cuyo objetivo básico es el de mejorar sus habilidades para facilitar el aprendizaje y cumplir cabalmente su función en el aula. Se completa este criterio con el de facilitar la ampliación de sus conocimientos, promoviendo entre el profesorado los cursos de Magister y Doctor .

En este trabajo se plantea que el problema es más complejo y que por consiguiente debe procurarse que el docente no sólo mejore sus habilidades y amplíe sus conocimientos, sino que conozca mejor su institución, convirtiéndose en uno de los factores para contribuir a determinar la misión y las metas que debe cumplirla Universidad. Esto último ha sido privilegio exclusivo de los gobiernos, en las universidades latinoamericanas, como una muestra del síndrome napoleónico que afecta nuestras principales casas de estudio de naturaleza oficial.

El perfeccionamiento del personal docente y de investigación en las universidades venezolanas está previsto en un enfoque de educación e investigación participativa que le permita pasar progresivamente desde instructor, que es el paso inicial en la mayoría de los casos, hacia la etapa siguiente: la de asistente , para lo cual requiere idoneidad en la facilitación de aprendizaje y haber cumplido una labor eficiente como instructor, por lo menos durante dos años . Luego de cuatro años como asistente podrá pasar a la categoría de agregado, presentando a la consideración de un jurado, nombrado al efecto, un trabajo original como credencial de mérito. Al cumplir cuatro años como agregado podrá pasar a la categoría de asociado, generalmente presentando un trabajo de ascenso y el título de Doctor (Artículo 96 Ley de Universidades) y finalmente llegará a Titular, después de cinco años de ejercer como asociado. En resumen, se requiere de un mínimo de quince años en ejercicio de actividades docentes y/o de investigación para alcanzar la máxima posición en el escalafón profesoral. .

El proceso descrito se desarrolla en un marco ambiental cargado de problemas que obstaculizan la labor académica del profesor universitario y le obligan no sólo a aceptar el reto de un continuo perfeccionamiento, sino el de la búsqueda de la mayor excelencia en su actividad y la permanencia de un liderazgo efectivo para contribuir positivamente

con la universidad en la solución de los crecientes problemas institucionales. La situación, y procesos indicados permiten establecer que el perfeccionamiento de los profesores universitarios debe entenderse como un proceso que incremente la aptitud de cada miembro del personal docente y de investigación para analizar su realidad (la universidad como organización y él como individuo) y tomar decisiones, o contribuir con este proceso dentro de las alternativas evaluadas, conforme a los requerimientos planteados y para ejecutar, en una fusión de sus intereses .con los de la universidad, acciones que superen obstáculos y/o resuelvan los problemas que afectan a ambos (al profesor y/o. a la organización) ; La integración del profesor con la universidad como estrategia para lograr el liderazgo efectivo de los docentes en la institución y como medio para propiciar su constante perfeccionamiento es la idea matriz en este documento. Con esa base se ha llevado a cabo una investigación para identificarlas metas que cumple y debe cumplir la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Llanos de la Hoz, S., 1990, entrevistando a los miembros de su comunidad universitaria). Se conceptúa que el personal docente y de investigación, al participar en la identificación de las metas de la institución, se considerará más identificado con ella y por ende comprometido con el cumplimiento de las metas, procurando permanentemente el mejoramiento de la universidad y por consiguiente su constante perfeccionamiento.

El estudio realizado incluyó además a los directivos de la institución, a los estudiantes y a los empleados administrativos. En este documento sólo se hará referencia a los profesores en los diferentes roles que cumplían en el momento del estudio. Por consiguiente hemos dividido la ponencia en cuatro partes: la introducción; el resumen del problema; la fusión de perfeccionamiento docente y desarrollo institucional y las principales sugerencias para la acción.

En Latinoamérica las metas de la Universidad son establecidas generalmente por los entes gubernamentales, sin ninguna o poca participación del profesorado y, en general de la comunidad universitaria. Esta ausencia de la comunidad origina una falta de integración con la institución y entre ellos mismos, por parte de los profesores, estudiantes y funcionarios administrativos y hasta es difícil que se acepte el liderazgo del profesorado como grupo guía y ductor de la institución. En Venezuela, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, las metas institucionales de las universidades oficiales han sido establecidas por ley o decreto. La característica corporativa del gobierno universitario y del predominio de la influencia externa político partidista hacen más difícil la gestión universitaria y la adopción de metas institucionales por acuerdos consensuales y como orientación para el futuro. Por eso se podría decir, al igual que Constantin Zurayk (Ex presidente de la Asociación Internacional de Universidades) que en la Universidad el equilibrio es transitorio y se va avanzando de desequilibrio en desequilibrio (Janne, 1970). Por esta razón existe una toma de conciencia progresiva acerca de la importancia que tiene la determinación de metas institucionales, mediante un proceso participativo de toda la comunidad universitaria, antes que como resultado de la expedición de un decreto, o una ley, sancionada por personas y organismos extraños a esa comunidad.

En Venezuela esta toma de conciencia se ha puesto de manifiesto en los últimos planes nacionales de desarrollo, tal como se puede apreciar en el proyecto 10 del VII Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1984); en los lineamientos estratégicos del VIII Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1989) y en el Plan Operativo para 1991 (CORDIPLAN, enero 1991, p. 50). Sin embargo, ninguno de estos planes, proyectos y acciones resolverá el problema de raíz, ni se podrá tener una oportuna previsión para conjurar problemas futuros, o disminuir su incidencia, o el agravamiento de los problemas actuales, mientras no haya en la universidad un grupo humano comprometido con el desarrollo y gestión efectiva de la institución.

1. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

El problema que nos ocupa puede resolverse con fundamento en un enfoque integral acerca de las perspectivas de las organizaciones en cuanto a sistemas sociales (Llanos de la Hoz, S. y De Venanzi, Y., 1981, p. 55 Y ss.); considerando a la universidad como una organización (perkins, 1973), los cambios sufridos por ellas (Gross, E. y Grambsch, P., 1974), los avances recientes en los campos de la gerencia (David, F., 1987), la administración estratégica (Albert, KJ., 1983), las principales investigaciones hechas sobre desarrollo del personal docente en educación superior en los Estados Unidos (Centra, J.A., 1978); (Fredman, M., 1978; Bergquist, W. y Phillips, S., 1975); Y especialmente los estudios hechos sobre metas de la universidad, entre los cuales se destacan el de Onushkin (UNESCO, 1969), el de la UDUAL(Unión de Universidades de América Latina, 1976); el de la Asociación Internacional de Universidades (Janne, 1970) y los realizados en los Estados Unidos por Gross y Grambsch (1968-1974) y por Peterson y Uhl (1977).

2. ESTUDIO SOBRE LAS METAS INSTITUCIONALES

Igualmente se han tenido en cuenta algunos estudios sobre universidades en Venezuela (Briceño, M. 1982 Y Llanos de la Hoz, S. 1990).

El último estudio hace referencia específica a las metas institucionales de las universidades en Venezuela y especialmente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, razón por la cual será el documento básico para esta ponencia.

2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS METAS DEL INSTRUMENTO

Las metas que comprendía el cuestionario se dividen en finales, de proceso y diversas y pueden describirse brevemente, en la forma siguiente:

i) Metas Finales

Las metas finales hacen referencia a los resultados, productos, servicios u orientaciones que ofrece la Universidad. Para este estudio se han seleccionado 14, a saber:

- Desarrollo Académico. Hace referencia a los estudiantes y en forma implícita a los profesores y la institución. En cuanto al estudiante, en forma explícita, se plantea la preocupación de la universidad para que el estudiante adquiriera conocimientos generales y especializados y por su preparación para estudios académicos avanzados y por el mantenimiento de un alto nivel intelectual en la Universidad.
- Orientación Intelectual (01). Se refiere a una actitud acerca del aprendizaje y al trabajo intelectual. Significa familiaridad con la investigación y los métodos de resolución de problemas, habilidad para sintetizar los conocimientos obtenidos de muchas fuentes y capacidad de aprendizaje permanente.
- Desarrollo personal individual y grupal. Hace referencia a la capacidad que tienen participantes y profesores para identificar las metas personales y la búsqueda de estrategias que permitan aumentar su sentido de valor personal y de confianza en sí mismos.
- Humanismo/Altruismo. Esta meta guarda relación con la identificación que deben tener participantes y profesores en cuanto a respeto -por las diversas culturas, el

compromiso de trabajar por la paz del mundo, conciencia de la importancia de la moral y las soluciones, o las ideas en boga y en general la preocupación por el bienestar y el pleno desarrollo del ser humano en nuestra época.

- Conciencia Cultural Estética o Desarrollo y Formación Cultural. Supone una mayor apreciación por una variedad de formas de arte; requiere el estudio de las humanidades y/o artes. Insta a la exposición de formas de arte no occidentales, y estimula la participación activa de alumnos y toda la comunidad universitaria en las actividades artísticas.
- Preparación Vocacional . Quiere decir ofrecer planes de estudio ocupacional, en programas orientados a nuevas actividades que surjan, oportunidades de reentrenamiento o mejoramiento de habilidades, y asesoramiento de los participantes en la planificación de su carrera.
- Entrenamiento Avanzado. Se puede entender más fácilmente como la disponibilidad de educación después del grado profesional. Significa desarrollar y mantener un programa de aprendizaje, fuerte y completo , para graduados; suministrar programas de aprendizaje en las profesiones; realizar estudios avanzados en áreas de programas especializados.
- La Investigación Básica y/o Aplicada. Implica hacer estudios por contratos o mediante convenios para agencias externas; efectuar investigación básica y/o aplicada en ciencias sociales, "y tratar, por lo general, de extender las fronteras del conocimiento mediante la investigación científica, y de contribuir a su desarrollo y promoción, ya sea por cuenta de la misma universidad con fondos propios, o apoyando los planes del CONICIT, o de otras instituciones con las cual es se hayan celebrado convenios para emprender investigaciones conjuntamente.
- Satisfacción de las Necesidades Locales: Quiere decir proporcionar educación continua a los adultos que habiten en las localidades y/o poblaciones que correspondan al área de influencia de la universidad; servir de centro cultural para la comunidad; contribuir con cursos de extensión a la preparación y suministro de mano de obra entrenada a los empleadores locales y facilitar el compromiso de los alumnos con las actividades de servicio a la comunidad.
- Servicio Público. Significa trabajar con las agencias externas del gobierno en la formación de la política social y ambiental; comprometer recursos institucionales en la solución de los principales problemas sociales y ambientales; entrenar a personas de la comunidad en desventaja, y en general, responder a las prioridades regionales y nacionales al planificar los programas educativos.
- Igualitarismo Social. Tiene que ver con políticas de admisiones abiertas y educación adecuada para todos los admitidos, suministrando experiencias educativas pertinentes a la evolución y desarrollo de los grupos de menores ingresos y de las mujeres y ofreciendo trabajo reparador en habilidades fundamentales.
- Activismo Crítico Social. Quiere decir emitir juicios críticos acerca de los valores venezolanos más destacados, ofrecer ideas para cambiar las instituciones sociales que se juzgan defectuosas, ayudar a los participantes a aprender cómo se lleva a cabo el cambio en la sociedad venezolana y comprometerse, como institución, para trabajar en los cambios fundamental es de la sociedad en Venezuela.
- Legales o de Ordenamiento Jurídico. Se refiere a la concepción de la universidad dentro de un estado de derecho y con fundamento en el ordenamiento jurídico existente. Las metas declaradas se corresponden con los textos expresos en la Ley de Universidades vigente.

- Autonomía. Se refiere a la obligación de mantener o luchar por obtener un amplio grado de autonomía institucional conforme a la ley y a los valores predominantes en la sociedad latinoamericana, defender el derecho de los profesores para presentar ideas discutibles a los participantes, no poner restricciones en las actividades realizadas fuera del recinto universitario por parte de los facilitadores o de los participantes (estudiantes), asegurándoles a profesores y a estudiantes libertad para escoger sus propios estilos: de vida.

ii) Metas de Proceso

Estas metas hacen referencia a todas aquellas actividades que diseña la universidad para interaccionar mejor con su ambiente y respaldar las metas finales. En este estudio se han seleccionado siete, a saber:

- Ejercicio Democrático de Gobierno o Participación y Horizontalidad. Significa arreglos descentralizados de toma de decisiones por los cuales los alumnos, los profesores, los administradores y los miembros de los consejos directivo y superior puedan quedar comprometidos de una manera significativa en el gobierno de la universidad, dando oportunidad para que las personas puedan intervenir en todas las decisiones que las afectan, y así la(s) autoridad(es), y gobierno tenga(n) una sensibilidad genuina acerca de las preocupaciones de cada uno de los que integran la institución,
- Relaciones Humanas Positivas y/o Ambiente Comunitario. Se define como el mantenimiento de un clima en el que los miembros de la comunidad universitaria se comprometan al bienestar general de la institución; en que haya comunicación sincera y espontánea, manifestación clara y amigable de las diferencias, y confianza y respeto mutuo entre los participantes (estudiantes), los facilitadores (profesores) y los administradores.
- Ambiente Intelectual Estético, Quiere decir programa rico en acontecimientos culturales; ambiente universitario que facilite que el participante dedique su tiempo libre a actividades intelectuales y culturales;. ambiente en que los alumnos, el cuerpo docente y el personal administrativo y de servicios puedan obrar recíprocamente de manera informal, y adquirir reputación dentro de un ambiente universitario intelectualmente excitante.
- Aprendizaje Fuera de la Universidad. Comprende el tiempo transcurrido fuera de la universidad en viajes de estudio, en trabajo supervisado, pasantías y actividades similares, en tal forma que se haga posible el reconocimiento y justificación del aprendizaje logrado en dichas actividades, al igual que estudios hechos en varias universidades durante los programas para no graduados; dar créditos y reconocer el otorgamiento de títulos por estudio supervisado fuera de la universidad; aprobar el otorgamiento de títulos. basándose solamente en el resultado de un examen, sin necesidad de inscripción ni asistencia a cursos previos.
- Eficiencia Organizacional. Se refiere a la consideración de los criterios de costo al decidir entre programas; la responsabilidad de la provisión de fondos para que el programa tenga eficacia y eficiencia y la presentación regular de pruebas que indiquen que la institución está logrando las metas que estableció y especialmente la de formación y reciclaje permanente del profesorado y empleados administrativos y de servicio.
- Planificación. Expresa la necesidad de planificar y evaluar la universidad, en forma sistémica, sistemática y permanente. Los planes serán a corto, mediano y largo plazo. Para ello se elabora un plan cuatrienal; diversificado mediante planes operativos

anuales. En los planes se incluye un amplio y riguroso programa de actividades extracurriculares y de eventos para estudiantes y profesores. En las comisiones y subcomisiones de planificación de la USR se incluirán a líderes locales, especialmente en aquellos programas referidos a la comunidad.

- Experimentación. Se fundamenta en la naturaleza experimental de la USR y en los programas institucionales que ella desarrolla. Se experimentará con nuevos métodos, técnicas y/o procedimientos de aprendizaje y de su evaluación para la creación de un ambiente en el que la innovación continua sea una forma aceptada de vida; significa procedimientos establecidos para iniciar fácilmente cambios en la metodología del aprendizaje o de la enseñanza; y, más concretamente, significa ensayar con enfoques nuevos de instrucción individualizada y evaluación y calificación de la actuación del estudiante. También se hará seguimiento de los egresados para verificar el resultado de los experimentos realizados.

iii) *Metas Diversas*

Las metas diversas tienen un carácter diversificado y por ello también se denominan ítems misceláneos. Corresponden a los contenidos siguientes:

(a) Integrar a la Universidad con el medio que constituye su área de influencia. Esta meta diversa se corresponde con Legales u Ordenamiento Jurídico;

(b) incrementar la autonomía de la institución. Este ítem se relaciona muy estrechamente con Autonomía;

(c) mantener una sólida reputación dentro del mundo académico. Este ítem está muy relacionado con la meta desarrollo académico;

(d) ampliar las actividades de extensión. Este ítem se relaciona bastante con la meta aprendizaje fuera de la universidad;

(e) obtener niveles de excelencia en el atletismo y el deporte. Esta meta diversa se relaciona con la de desarrollo personal individual y grupal;

(f) divulgar la naturaleza y propósito del trabajo de la Institución, muy relacionada con la meta servicio público, puesto que la divulgación propuesta se hace en beneficio de la ciudadanía y público en general;

(g) lograr consenso sobre las metas de la institución, muy relacionado con la meta relaciones humanas positivas, supuesto que la búsqueda del consenso requiere de mucha capacidad de diálogo y comprensión de los intereses de otros.

2.2. JERARQUIZACIÓN DE METAS

En el estudio indicado los profesores que facilitan aprendizaje jerarquizan las metas que debe cumplir la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, seleccionándolas de entre las metas que comprendía el cuestionario, tanto para las expectativas como para la percepción que tuvieron los encuestados. Debe entenderse que las prioridades dadas a las metas pueden constituir una orientación para la acción, y que podrían ser utilizadas por los directivos de la universidad para lograr el desarrollo institucional con la cooperación del personal docente y en general de todos los miembros de la comunidad que fueron encuestados, quienes apreciarán el acatamiento de sus sugerencias, como una vía para crear el ambiente externo más adecuado para impulsar su perfeccionamiento y desarrollo.

El estudio que acotamos ha señalado, como resultado de la encuesta respondida por los miembros de los Consejo Superior y Directivo, los profesores, los estudiantes y los

empleados administrativos, que las metas prioritarias futuras para el desarrollo institucional son las siguientes:

Metas Finales:

- 1° Orientación intelectual
- 2° Desarrollo académico
- 3° Legales u ordenamiento jurídico
- 4° Servicio público
- 5° Desarrollo personal, individual y grupal
- 6° Satisfacción de las necesidades locales
- 7° Humanismo altruismo
- 8° Investigación básica y/o aplicada

Metas del Proceso:

- 1° Relaciones humanas positivas
- 2° Ejercicio democrático de gobierno
- 3° Ambiente intelectual estético
- 4° Planificación
- 5° Aprendizaje fuera de la Universidad
- 6° Eficiencia organizacional
- 7° Experimentación

Las metas jerarquizadas por los profesores otorgaron los siete primeros lugares en las expectativas para las metas siguientes:

- 1° Orientación intelectual
- 2° Legales u ordenamiento jurídico
- 3° Desarrollo académico
- 4° Servicio público
- 5° Actividades crítico-social
- 6° Satisfacción de las necesidades .locales
- 7° Autonomía

Se puede apreciar la coincidencia que se da en la jerarquización y prioridades de las metas identificadas por el profesorado y las que arrojó el estudio como consecuencia de la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Únicamente se encuentran diferencias en las metas Actividades Crítico-Social y Autonomía que corresponden a la cuarta y quinta prioridad dada por el profesorado y que no aparecen en las cinco primeras prioridades dadas por la comunidad académica de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Lo contrario ocurre en lo referente a la meta Desarrollo Personal Individual y Grupal, que aparece entre las cinco primeras prioridades señaladas por la comunidad y con una consideración inferior en la jerarquización dada por los profesores.

Las metas del proceso ofrecen la misma jerarquización y las mismas prioridades en ambos casos lo cual puede considerarse un llamado a la acción, en el sentido que deben constituir orientaciones para formular programas de desarrollo institucional que incluya el perfeccionamiento del profesorado como una de las actividades prioritarias.

3. PRINCIPALES SUGERENCIAS PARA LA ACCION

Las recomendaciones, o sugerencias para la acción que se indican seguidamente, tienen como fundamento los hallazgos obtenidos en el estudio que hemos citado, al igual que una progresiva toma de conciencia acerca de los problemas que afectan a la Educación Superior en Venezuela y particularmente a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Con fundamento en lo anterior se plantean las siguientes sugerencias para la acción:

3.1. Evaluar periódicamente las finalidades, objetivos generales y metas de la institución. Para ello el gran marco de referencia podría constituirlo la identificación, ponderación, jerarquización y evaluación de las metas institucionales. Este proceso tendrá mayor efectividad en la medida que se logre la plena participación de la comunidad universitaria, especialmente del profesorado regular y, de ser plausible, la participación de miembros de la comunidad ex lema a la universidad, especialmente aquellos que estén interesados en los egresados de la institución y puedan constituir una posible fuente de empleo y en general quienes reciban la acción benefactora de la institución y se preocupen por su progresivo y permanente mejoramiento. Un principio para esta participación puede lograrse a través de los programas ya iniciados con Fundametal, el Banco Unión, el Banco de Venezuela, IBM de Venezuela, colegios y asociaciones profesionales, con los cuales la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez haya celebrado convenios de cooperación.

En desarrollo de estas recomendaciones los objetivos generales, las políticas y hasta las metas pueden servir de marco de referencia para una acción sostenida y permanente, que se corresponda con las responsabilidades de la institución y que signifiquen un cumplimiento eficiente de sus funciones. En el supuesto que se determine que los objetivos y metas establecidas no se correspondan con la situación del momento deberá procurarse la identificación de nuevas metas y objetivos .

3.2. Complementar las acciones que se realicen para el cumplimiento de las metas con dos tipos de investigación o de auditorías así:

a) Una de carácter externo, en el marco ambiental que corresponde a la universidad, para identificar las amenazas que están afectando o pueden afectar en el futuro su normal desarrollo. Igualmente deben identificarse las oportunidades que favorezcan o puedan favorecer a la institución en el medio ambiente. Esas amenazas u oportunidades pueden reconocerse por las demandas de cupos y/o el número de egresados, desempleados o subempleados, o destacados en posiciones de prestigio; también se reconocen por los recursos que utiliza (humanos, físicos y financieros); la disponibilidad y la capacidad tecnológica; las disposiciones gubernamentales. Estas amenazas y oportunidades forman parte de las fuerzas claves que deben tenerse en cuenta en el proceso de toma de decisiones:

b) Al nivel interno también debe realizarse una investigación que permita identificar las fortalezas y debilidades de la organización. ESIOS aspectos internos que forman parte del clima organizacional y/o de la "cultura" de la institución pueden llegar a ser barreras infranqueables para el progreso, o por el contrario constituir los mejores soportes y plataformas de lanzamiento para el permanente y sostenido desarrollo de la Universidad. El conocimiento y análisis de las amenazas y oportunidades externas y de las debilidades y fortalezas internas pueden originar una redefinición de la misión, objetivos y metas de la universidad.

3.3. Formular las alternativas estratégicas que le permitan a la organización cumplir su misión y objetivos con la mayor eficiencia y efectividad. Con fundamento en los

objetivos se elaborarán los proyectos y se fijarán las estrategias para su ejecución; se establecerán las metas específicas, las cuales deben ser cuantificadas y desagregadas, puesto que ellas constituyen el fundamento para los planes operativos de cada año. Las estrategias permitirán un diseño adecuado de las políticas de la universidad. La fijación de metas con fundamento en los objetivos y la formulación de políticas con base en las estrategias específicas fundamentarán la asignación de recursos. Ese ciclo constituye la ejecución de las estrategias.

3.4. Mejorar la calidad de los aprendizajes y propiciar su adecuación a los requerimientos del aparato productivo y de la sociedad. en general. Proyectos como el PAAPE (Programa de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia); el CEP AP (Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente) y el Proyecto LAPSI (Licenciatura en Administración para el Servicio en la Industria) constituyen ejemplos de la forma como la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez puede orientar este lineamiento de acción.

3.5 Ampliar la cobertura de los servicios educativos que presta la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, incrementando la matrícula a través de la modalidad de Estudios' Universitarios Supervisados (BUS), la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia (PAAPE) o el Aprendizaje por Proyectos (CEPAP) y, en resumen, modalidades de aprendizaje diferentes a la contigua. Los programas indicados son un ejemplo de este lineamiento.

Igualmente la carrera de administración, como oferta adicional en los núcleos que no la ofrecen y con la modalidad de estudio universitario supervisado y otra modalidad diferente a la contigua. Igual estrategia puede utilizarse para las nuevas menciones de educación preescolar y básica, en la carrera de educación.

3.6. Orientar los cambios curriculares en tal forma que el contenido y proceso de los aprendizajes se corresponda con las necesidades del futuro. Los currícula deben ser considerados como componentes educativos dinámicos directamente vinculados a las necesidades sociales y personales. El modelo universitario de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez se corresponde con la concepción de la educación permanente, y en consecuencia los cambios curriculares en la institución deben estar orientados hacia las siguientes líneas de acción:

- a) multiplicación de las oportunidades de aprendizaje a través de una mayor flexibilidad en los procesos de ingreso-reingreso, estrategias de aprendizaje y evaluación;
- b) promoción de enfoques de carácter interdisciplinario para lograr la integración de los conocimientos;
- c) actualización permanente de los facilitadores para elevar la calidad de los planes y programas de estudio. Esta actualización se complementará con el diseño de currículas innovativos y experimentales destinados al perfeccionamiento académico de los docentes en ejercicio en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, aplicando en ellos el resultado positivo de las experiencias ganadas por la USR en la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia y en el Aprendizaje por Proyecto;
- d) vinculación de las actividades de docencia con la investigación y la producción;
- e) utilización de multiplicidad de medios;
- f) promoción de la participación de la comunidad en las acciones universitarias;
- g) promoción de la ejecución de programas educativos interinstitucionales;
- h) evaluación permanente, incorporando nuevos criterios. de excelencia para la formación mediante estudios supervisados;

- i) diseño curricular de carreras cortas a nivel de técnico superior, especialmente en el área agrícola;
- j) diseño curricular de tipo experimental para complementar el nivel de licenciatura de algunas carreras cortas, especialmente en las áreas agrícolas y turismo;
- k) diseño curricular de especialización, maestría y doctorado en administración, propiciando que los profesores de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez puedan realizar este tipo de estudio, teniendo en cuenta la importancia y nuevas dimensiones de la administración, puesto que la esencia de la organización moderna es volver productivos los conocimientos y las fuerzas del individuos, y volver insignificantes las deficiencias individuales (Drucker, 1987, p. 365).

BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, K.C. The Strategic Management Handbook, New York, McGraw Hill, Inc., 1983.
- BERGQUIST, W.H.) y PHILLIPS S.R. Components of an Effective Faculty Development Program, Journal of Higher Education 46, Na 2 (1975): 197-211.
- Handbook for Faculty Development. Washington, DC: The Council for the advancement of Small Colleges, 1975.
- BESS, J. Collegiality and B ureaucracy in the Modern Univesity: The Influence of Information and Power of Decision Making structures. Higher Education Abstract, 1988; 23, 4, 458.
- BRICEÑO, M. The Development of Yenezuelan Universities from 1958 to 1980. Washington D.C., Tesis de Grado para el doctorado en educación, George Washington University (No publicada), 1982.
- CENTRA, J.A. Research Productivity and Teaching effeativeness, Princeton NJ. Educational Testing Service, Sir Report Na 05 George Washington Universty (No pu• blicada), 1985.
- CORDIPLAN . VII Plan de la Nación, Proyecto 10, Caracas, Venezuela, 1984.
- VIII Plan de la Nación. Caracas, Venezuela, 1989 .
- Plan Operativo para 1991, Caracas, Venezuela, Enero/91, 1991.
- DAVID, F.R. Concepts 01 strategic management, Ohio, Charles E. Merril Pub. Co, 1987.
- DRUCKER, P.F. Una nueva dimensión de la Administración. Decisiones actuales que afectarían el futuro . Bogotá. Ed. Norma, 1987.
- FREEDMAN, M. Facilitating Faculty Development (San Francisco, C.A.: Jossey-Bass), 1974.
- GROSS, E. y GRAMBSCHE, P.V. Changes in University Organization, 1964-1971. New York, McGraw-Hill, 1974.
- University Goals & Academic power. Washington D.C. American Council an education. 1968.
- JANNE, HENRI. L Université et les besoins de la société contemporaine. París Asociación Internacional de Universidades, Cahier Na 10, 1970 .
- LLANOS DE LA HOZ, S. Liderazgo educativo y comportamiento educacional. Caracas, CONICIT- Foro de Gerencia de Ciencia y Tecnología: Liderazgo Educativo, 1989.

- Goals01SimánRodríguez University as perceivedand perferredby its community members, State College PA. Te sis para elPh.D. en Administración Educativa (No publicada), 1990.
- LLANOS DE LA HOZ, S. y DE VENANZI. Y. Compor tamiento Organizacional. Caracas, Venezuela . Universidad Nacional Abierta , 1981.
- OGLIASTRI, E. Gerencia Japonesa y Círculos de Participación : Experiencias en América Latina. Bogotá, Colombia: Edit, Norma. 1988.
- ONUSHKIN V. Planning the Development of Universities. Paris: UNESCO. 1969.
- PERKINS, JAMES A. The University as an Organization , New York , MacGraw-Hill. 1973 .
- PERLMAN, B., GUETHS, j, & WEBER, D.A. The Academic Intrapreneur: Strategy, Innovation and Management in Higher Education . New York, NY: Praeger Publishers. 1988.
- PETERSON, R.E. y UHL N. Formulatin g College and University Goals. Princeton, NI: ETS: College and Uni versity Programs. 1977.
- ROSOVSKY, H. The University an Owners Manual. New York, NY: W .W. Norton & Co. 1990.
- UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA. Examen de una década: Sociedad y Universidad (1962-1974). México: UDUAL. 1976.
- VENEZUELA. Ley de Universidades. Caracas, Venezuela. Gaceta Oficial N° 1429. Extraordinario de 8 de septiembre de 1970.

CREATIVIDAD: DESAFIO A LA FUNCION DOCENTE
UNIVERSITARIA

MARÍA INÉS SOLAR R.*

• Universidad de Concepción, Chile.

INTRODUCCION

La sociedad actual plantea el desafío de un mundo cada vez más complejo, caracterizado por el rápido incremento del conocimiento, situación que genera transformaciones permanentes que afectan la existencia en todos sus ámbitos. Enfrentar el futuro con creatividad es hoy la aspiración máxima de los sistemas educativos. Por ello en la educación superior se ha iniciado un proceso de análisis, de repensar el "modelo tradicional" que la ha caracterizado.

El crecimiento del patrimonio científico, el incremento de nuevas disciplinas en el currículo universitario y las demandas de conocimientos duraderos a partir del incremento informativo, no pueden ser satisfechos mediante los métodos pasivos y repetitivos, centrados en el rol activo del docente. Corresponde a la Universidad ofrecer oportunidades y promover a través de sus procesos académicos, sociales y culturales, la continuación del proceso de formación que permita a sus egresados ser ciudadanos críticos y profesionales creativos a partir de la función que desempeñarán en la sociedad. Las tendencias actuales hacia un aprendizaje cada vez más democrático y participativo hacen imperativo un cambio en los estilos y métodos de aprendizaje. Refiriéndose a los conocimientos que se imparten, Lavados (1987) destaca que "nuestras universidades privilegian la entrega pasiva de conocimientos por asignatura y cerrados sobre sí mismos: Se transmite la verdad ya terminada, sin historia y sin futuro. Ella se impone de manera vertical por la autoridad inmanente del profesor- a un estudiante que no busca, ni construye, ni tiene espacio para expresar su creatividad. Del mismo modo son poco estimuladas las conductas de independencia, los análisis críticos, las organizaciones que permitan aprendizajes de modos de dialogar, intercambiar, cambiar, negociar.

Ampliar el horizonte de posibilidades metodológicas implica creatividad, originalidad y participación, porque, en definitiva, la eficacia docente surge de la personalidad del docente, el que puede facilitarla o inhibirla.

La creatividad requiere de ambientes muy libres, descentralizados, personalizados, que permitan los errores, que sean capaces de tolerar la ambigüedad, la reflexión divergente, la flexibilidad, etc., todo lo cual no se da en las estructuras jerárquicas, burocratizadas.

Los sistemas educacionales han tendido a privilegiar la formación de personas inteligentes y provistas de un fuerte bagaje de información más que preocuparse del desarrollo de la creatividad.

El reto que se impone a la universidad latinoamericana lleva a preguntarse si existe la preparación para asumirlo, y si es posible enfrentarla innovación con creatividad.

1. DEFINICIONES Y CONCEPTOS TEORICOS

Creatividad es la capacidad para enfrentar los desafíos y problemas en que la persona a partir de su unicidad y en relación con un contexto, también único, con una disposición afectiva específica, pone en marcha ciertos procesos de pensamiento llegando a una solución efectiva y original.

Esa capacidad es un potencial de todo ser humano y se da en cualquier área de su experiencia o actividad. Este potencial es susceptible de estimular y desarrollar (Antoni Jeviv-Mena, 1989).

La creatividad se puede considerar de diversas formas. Es posible centrar la atención en los productos o creaciones; o bien en los procesos que conducen a la creación, o se puede estudiar la personalidad creadora como un fenómeno especial.

Diversas teorías intentan dar base al hecho mismo de la creatividad y a sus procesos. Se destacan:

- a) La teoría psicoanalítica de la fantasía creadora (Freud, Kris, Arieti, etc.).
- b) La teoría perceptual de la Gestalt (Wertheimer, Kohler, Mednick).
- c) La teoría humanista (Maslow, Roger, Schachtel).
- d) La teoría factorial (Guilford, Barron, Gatzel-Jackson, Torrance).

En la investigación actual la teoría que más interés ha suscitado es la Teoría Neuropsicofisiológica basada en la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales, que al revelar que los hemisferios funcionan de manera diferente ha ampliado el concepto de los procesos intelectuales. Hubo gran excitación cuando a principios de la década de 1960 el equipo dirigido por Roger Sperry realizó en el Instituto de Tecnología de California una serie de operaciones que permitieron estudiar aisladamente los dos hemisferios. Gracias a su trabajo le fue concebido el Premio Nobel en 1981. En Roma, el Centro de Estudios para la Evolución Humana - CEU- dirigido por M. Trimarchi, ha profundizado estos estudios.

La globalidad de las funciones del cerebro humano es activada por las aferencias sensoriales, que concretan en el individuo la inteligencia y la creatividad y de su estimulación adecuada depende el desarrollo pleno de esa maravillosa obra de la naturaleza.

En la actualidad, con los más recientes estudios en el campo neuropsicológico se puede seguir el input sensorial para comprender cuáles son las áreas relacionadas con éste. Señales acústicas, visuales, olfativas, del gusto o del tacto, son capaces de activar toda la corteza cerebral por medio de los procesos asociativos e integrativos mnemónicos. Los órganos de los sentidos son las puertas a través de las cuales el mundo físico exterior es transferido al mundo interior. La activación depende sobre todo de las experiencias y de los enlaces sinápticos que estas experiencias han logrado crear entre las variadas estructuras neurológicas.

Maturana (1984) destaca que en las interacciones, la estructura del medio sólo "gatilla" los cambios de las unidades autopoieticas (no los determina, ni instruye) y viceversa para el medio. El resultado será una historia de mutuos cambios estructurales concordantes mientras no se desintegren: habrá acoplamiento estructural.

Las memorizaciones adquieren un poder sobre las personas, hasta que no aprenden a utilizar las informaciones para una finalidad que sea verdaderamente propia y no en antítesis con las de los demás, lo que significa desarrollar la capacidad (voluntad) de integrar todas las informaciones, puesto que cada una de ellas hallaría su colocación en las estructuras cerebrales. Este proceso debe ser comprendido profundamente por la educación, para realizar una información abierta, "disponible" a lo nuevo, que no esclavice al individuo desde el nacimiento (Trimarchi, 1983).

Refiriéndose a la importancia del estímulo ambiental en el desarrollo del lenguaje, J. Lavados (1990) concluye en su análisis: "que el cerebro humano puede organizarse funcionalmente de manera adecuada sólo si se acopla a su medio con la oportunidad, calidad y duración convenientes, como para expresar el máximo de su potencialidad lingüística cognitiva. Aun cuando existe una capacidad limitada de procesamiento de información lingüística del cerebro, hay evidencias de que esta capacidad limitada (retención de no más de 7 dígitos o palabras en la memoria inmediata del adulto normal), puede ser optimizada mediante el aprendizaje y desarrollo de estrategias que son conjuntos de instrucciones flexibles y abiertas ("algoritmos").

El cerebro para comprender nuevos input debe tener una motivación que dé vida a los procesos de avance constructivo educativo del yo. Lo que distingue a los seres humanos del mundo animal son las funciones superiores del sistema nervioso central. Estas funciones se concretan en las áreas frontales y prefrontales. La idea, la creatividad son una prerrogativa humana y pueden verificarse en particulares situaciones neuropsicológicas.

El desarrollo creativo del individuo requiere -entre otras- de las siguientes condiciones necesarias:

- La información educativa no debe presentarse como una orden de ejecutar o repetir. Será tarea del educador hacer todo lo posible para que el educando sea consciente de las motivaciones y de la utilidad de las informaciones propuestas. Este manejo creativo de las estrategias de pensamiento es definido como "metacreatividad" e implica poder identificar, transformar y crear estrategias intelectuales para dar respuesta a los problemas ambientales.
- Toda información debe identificar situaciones reales objetivas del ambiente donde vive el individuo. Este proceso debe ser guiado en las primeras fases por los padres, evitando que informaciones distorsionadas puedan alterar la pureza y armonía del crecimiento. El crecimiento de la persona es un acto de autocreación, más allá de la acumulación de datos, experiencias y comprensiones de sentido. Pero ese crecimiento se realiza a partir de la condición dialógica del individuo con su medio, sea este universal, de la realidad o de la cultura.
- El desarrollo gradual de la construcción mnemónica del individuo se concreta fisiológicamente con informaciones que se asocian siempre a las memorizaciones precedentes. Estrategias útiles son las construcciones de imágenes visuales asociadas con las palabras, lo que ayuda a recordarlas.
- Los órganos sensoriales de percepción deben ser educados gradualmente al uso integrado de las posibilidades físicas de su espectro de análisis.
Los sistemas sensorial y motor constituyen los cimientos para el posterior desarrollo del pensamiento, a la vez verbal y abstracto.
- Para evitar trastornos psicológicos en la construcción de la personalidad creativa se requiere una didáctica continua que incite a las síntesis conceptuales y que promueva la creatividad utilizando la globalidad de las memorizaciones que deben ser objetivas en sus significados específicos.

Se deben buscar modelos basados en la presentación de situaciones problemáticas frente a las cuales el estudiante tenga que ponerse a prueba, intentando diferentes caminos, elaborando síntesis conceptuales, formulando soluciones, comprobándolas y aplicándolas. Einstein afirmaba que "la formulación apropiada de un problema es en la mayoría de los casos más importante que la solución",

Los ámbitos de aplicación de la creatividad son infinitos y en cada ámbito se aplican estrategias creativas específicas y difícilmente transferibles sin información. Por ello, el contexto en que se lleva a cabo la creatividad es la vida misma, en toda su extensión y complejidad y las manifestaciones creativas deben orientarse al uso de adecuadas estrategias de acción y procedimiento. De nada sirve una buena idea, una intuición fugaz, si no disponemos de la energía para llevarla a cabo. Por ello Edison afirmaba que una innovación consta de un 2% de inspiración y un 98% de transpiración. Cabe recordar también la célebre frase de Pasteur: "En el campo de la observación, la casualidad favorece sólo a la mente preparada".

El conocer como funciona el cerebro ayudará a entender los procesos mentales y orientar la enseñanza en la búsqueda de un equilibrio cognitivo-emocional de los educandos, y en una síntesis integrativa interhemisférica.

El "Yo consciente psicológico" se concreta preferentemente en el hemisferio izquierdo, en cambio en el hemisferio derecho se realiza un tipo de proceso de elaboración de la información que no siempre se logra concretar en conciencia psicológica, y destaca lo que comúnmente se denomina "inteligencia superior". Por lo tanto se debe permitir una integración objetiva entre elaboración sensitiva del hemisferio derecho y consiguiente racionalización lógica del hemisferio izquierdo.

2. INDUCCION DE LA CREATIVIDAD

El desarrollo del potencial creativo de una persona es fundamental para el logro de una vida plena y satisfactoria. Dentro del potencial de cada persona existe el potencial creativo, el cual juega en esto un doble papel. Las personas, por una parte, se realizan cuando su capacidad creadora se puede explorar libremente en los ámbitos que a ellas prefieran (literario, artístico, humorístico, mecánico, etc.). Por otra parte, la creatividad personal es esencial para lograr el desarrollo intelectual, físico y emocional si se considera que para este fin no existen métodos o técnicas universales y garantizadas, más bien cada persona debe buscar su propio camino de autodesarrollo con inteligencia y originalidad.

Educar la creatividad aparece así con el doble beneficio de contribuir a formar universitarios más completos en lo humano y en lo profesional.

La creatividad es una capacidad educable y ha dado origen a programas tendientes a desarrollar habilidades de pensamiento creativo en el sentido de entrenar para la creatividad, desarrollando formas de pensar no existentes hasta el momento en el individuo. Los trabajos se han realizado en las áreas de resolución de problemas, razonamiento inductivo y deductivo, formación de conceptos y creatividad entre otros.

Cada construcción de un camino nuevo pasa por una fase de exploración y de búsqueda, y que luego se automatiza y se transforma en rutina y hábito.

Cuando la realidad impone un desafío que el sujeto intenta resolver, el proceso para descubrir una solución pasa por diferentes etapas. El primer momento es de búsqueda de información, luego viene el proceso de incubación, con la sensación de no encontrar la solución, luego viene la iluminación y finalmente la ejecución o puesta en práctica de la idea.

La creatividad supone una posición de ruptura y de creación de patrones nuevos. Una actitud y las aptitudes necesarias para que, a partir de patrones conocidos y de información nueva, el sujeto reestructure lo conocido y obtenga una solución diferente.

La conciencia del problema, la pasión por resolverlo y la búsqueda, así como la disponibilidad de modalidades distintas, son determinantes en el acto creativo.

El ambiente y los factores contextuales facilitan o inhiben la creación. Sin la motivación, la valentía o la pasión por crear, el pensamiento creativo no se desencadena o no se materializa en obras.

Hay que asumir los riesgos del desarrollo de la creatividad (temor a lo nuevo; ruptura de límites, búsqueda de soluciones diferentes, limitaciones al poder establecido, gasto de tiempo, etc.).

3. INDICADORES DE LA CREATIVIDAD

La creatividad en educación se refleja en el desarrollo de toda conducta espontánea, de cuanto tenga un acento personal y no meramente repetitivo, de todo aquello en lo que cada cual pueda reconocerse a sí mismo, todo lo que sencillamente pueda calificarse de original.

Los psicólogos han investigado largamente el problema relativo a qué criterios emplear para fundamentar la elección de aquello que es creativo y de qué no lo es. Algunos de los índices más utilizados son:

3.1. ORIGINALIDAD

Ser original es la aptitud o disposición de ser capaz de producir algo nuevo, novedoso, poco usual.

Para Beaudot "la originalidad se define por la rareza de una respuesta en un grupo dado".

Torrance la define como: "Capacidad del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente, de las respuestas comunes, ordinarias o de lo establecido".

3.2. FLUIDEZ (cantidad de productos)

La fluidez, valorada en términos de productividad, es sin duda el factor cuantitativo más claramente identificado como componente divergente.

Garroll, en 1941, identificó dos factores componentes de la fluidez:

- Rapidez de producción de asociaciones, respetando una restricción impuesta.
- Enunciados coherentes y sin restricciones.

3.3. FLEXIBILIDAD y SUS FORMAS

La flexibilidad desestima las soluciones fáciles, exige respuestas variadas. Fluidez es flujo, flexibilidad es cambio. Guilford se plantea dos formas de flexibilidad divergente:

- la flexibilidad espontánea, ligada a las clases, y
- la flexibilidad adaptativa, ligada a las transformaciones; como polos opuestos presenta la perseveración y la persistencia.

3.4. LA ELABORACIÓN

La capacidad de elaboración permite al individuo imaginar los pasos siguientes, una vez que se han concebido imágenes, pensamientos o frases (Ulmann, 1972).

Tras la incubación o iluminación de ideas se hace preciso elaborar y comunicar la solución, ello requiere una aptitud creativa. Elaborar es tratar algo con detalle, cuidadosa y minuciosamente.

Para Torrance (1972) "Elaboración es la aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas. La nota de elaboración estará en función del número de detalles adicionales utilizados en el desarrollo de las respuestas, además de lo que sea necesario para expresar la idea base".

3.5. DEFINICIÓN

La persona creativa tiene la habilidad de transformar algo en otra cosa, de reestructurar las formas de utilizar o percibir las cosas. Entre las propuestas para identificar dicho factor cabe resaltar:

- Las pruebas de tipo perceptivo: El conjunto ha de encontrar y reconocer unas figuras ocultas en un paisaje o cuadro complejo.
- Pruebas de reestructuración semántica: Se da al sujeto un conjunto de palabras enlazadas formando una sola unidad, que habrá de separar por el lugar adecuado para que la frase tenga sentido.

3.6. ANÁLISIS

Es la capacidad para desintegrar un todo en sus partes, y así descubrir nuevos sentidos y relaciones entre elementos de un conjunto. Análisis y síntesis son habilidades complementarias entre sí que subyacen a múltiples operaciones mentales. Guilford las incluyó en el pensamiento divergente. Presuponía que la persona creativa sería la mejor analizadora de las experiencias, y que se introduciría con facilidad en sus componentes.

3.7. SÍNTESIS

Se trata de enlazar elementos varios para formar un todo novedoso. Es concebida como aptitud integrativa,

4. FACTORES ACTITUDINALES

En la creatividad está comprometida la persona entera. Las aptitudes mentales no explican siempre todos los actos creadores. Además de los factores mentales divergentes hay que resaltar otros componentes actitudinales, que algunos autores denominan factores personales. Por ejemplo Alexander señala "cuando se trata de creatividad e inventiva, afirma, lo emocional y lo no racional es tan importante como lo intelectual y lo racional".

Las personas creadoras se distinguen más por sus intereses e impulsos que por sus aptitudes.

Los componentes personales de la creatividad se manifiestan en:

- Sensibilidad a los problemas
- Penetración
- Tolerancia de lo complejo y ambiguo

- Sentido de independencia, libertad o autonomía
- Amplitud de conciencia
- Curiosidad: inquietud por lo desconocido y desafío al riesgo
- ... Comunicación.

5. TECNICAS DEL PENSAMIENTO CREATIVO

La utilización de técnicas para el desarrollo del hemisferio derecho, y por ende de la creatividad, presupone actitudes radicales en los docentes. La primera es la de valorar e incitar al alumno hacia una disposición productiva, configuradora: la de buscar, organizar, crear {comunicar. Lo que no permite esta didáctica es la rutina, la pasividad, el desgano; el desinterés.

Torrance, autor que por más de 15 años ha estudiado cuidadosamente el tema de la creatividad, concluye en sus estudios que la creatividad puede ser motivo de enseñanza y aprendizaje como cualquier hábito humano. Podemos adquirir la costumbre de comportarnos creativamente, poniendo en juego los factores intelectuales y emocionales. Es factible poner en práctica la enseñanza creativa, estableciendo una relación dinámica entre los profesores y alumnos.

Las técnicas utilizadas en diversas áreas son:

- | | | |
|----|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) | El brainstorming | reflexión en grupo suprimida de toda crítica. |
| b) | Métodos combinatorios | lista de atributos, análisis morfológico. |
| c) | El método delfos | expresar opiniones libremente en soledad. |
| d) | El arte de preguntar | las preguntas de Osborn, la entrevista, la encuesta. |
| e) | La síntesis creativa | capacidad de agrupar los elementos para constituir un todo. |
| f) | El arte de relacionar | descubrir los enlaces entre datos en apariencia dispares: contrastes, semejantes, proximidad espacio-temporal, antecedentes, simultaneidad, consecuencias. |
| g) | La sinéctica | procedimientos para investigar sobre los procesos creativos. |
| h) | Solución de problemas | situaciones que permitan variedad de respuestas. |
| i) | La fantasía | imaginación mental. |
| j) | Lectura creativa | comprende lectura crítica y luego una lectura productiva (redefinir). |

Otras técnicas aplicadas por los "grupos creativos" en las empresas son las "matrices de descubrimiento", "listas de preguntas", "análisis morfológico", "biónica", "defectología" y "lista de atributos".

En Chile el estudio de la creatividad aplicada se desarrolla en dominios específicos. A nivel de la Universidad se observa este interés en las Facultades de Arquitectura, Administración y Economía, Ingeniería, Artes, Humanidades, Educación, etc,

La Universidad de Santiago de Chile ha organizado varioseventosen los cuales destacados docentes han presentado valiosas experiencias en este campo. Letelier (1989) ha desarrollado una Taxonomía de Niveles de Creatividad que comprende las etapas de: 1) variaciones contextuales, 2) Innovación metodológica, 3) Creación conceptual o Técnica grupal, 4) Creación de nuevas problemáticas y sus metodologías. El autor encontró que los alumnos enfrentados a un problema razonable utilizan muchos tipos de estrategias cognitivas.

La experiencia demuestra que hay muchas formas útiles en las que las actitudes de las personas, su capacidad imaginativa y su competencia pueden ser intensificadas.

En el ámbito educativo la autora ha desarrollado experiencias de perfeccionamiento con profesores de aula y que han tenido como objetivo lo siguiente:

- a) Analizar la naturaleza de la creatividad, enfoques, complejidad del tema y variables.
- b) Determinar factores que facilitan o inhiben el acto creativo.
- c) Analizar indicadores de la creatividad.
- d) Conocer investigaciones sobre el cerebro y sus implicancias en la educación.
- e) Aplicar técnicas de pensamiento creativo en estrategias de enseñanza.
- f) Diseñar experiencias creativas en los diferentes niveles educativos.

Los estudios en este campo permiten concluir que el desarrollo de la creatividad es un campo abierto y promisorio y requiere urgentemente de un mayor crecimiento y apertura entre los profesores.

6. CONCLUSION

A nivel de programas y objetivos educacionales urge reorientar los programas vigentes ~~ya~~ **donde** objetivos educacionales, incorporando el desarrollo de operaciones productivas y creadoras, además de reproductivas, en un ambiente estimulante y favorecedor del pensamiento y actitud creadoras donde se respete, valore y escuche al educando, donde se favorezca su espontaneidad, la crítica, el diálogo, la flexibilidad, su curiosidad, autonomía, fantasía, intuición, etc.

El profesor tiene que implicarse en esta tarea y necesita saber que el aprendizaje de la creatividad supone experimentar correr riesgo y tener errores. El conocimiento de la variedad de estrategias y técnicas que le permitan desarrollar o, equilibrar el funcionamiento interhemisférico de sus alumnos, será garantía de aprendizajes significativos y de la liberación del potencial creativo en sus alumnos, facilitando el uso máximo y mejor de la inteligencia.

Las universidades pueden y deben modificar la metodología de enseñanza para dar cabida a la creación de habilidades intelectuales creativas.

Se necesita de profesores con mentalidad creativa, que proporcionen un ambiente en el cual la innovación y creatividad puedan prosperar.

Si se desea desarrollar a la región es necesario desarrollar habilidades creativas e innovadoras en los profesionales que egresan de las universidades. Esto supone revisar la orientación de los planes y programas de estudio, para evitar el bloqueo de la imaginación que provocan programas abstractos y recargados de información poco relevante, que postergan o eluden el desarrollo de capacidades para identificar, plantear y resolver problemas de la vida real.

UN MODELO INTEGRAL DE DESARROLLO CREATIVO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR

MARIO LETELIER S.*

INTRODUCCION

Existe un alto consenso en la actualidad en considerar a la creatividad como un Factor de desarrollo personal (1,2) Y como un factor que respalda el crecimiento económico de las naciones (3, 4). Correspondientemente, se tiene una gran variedad de programas educativos que exploran formas de desarrollar la creatividad en párvulos y estudiantes de nivel básico, medio y superior. Por otra parte, y en forma simultánea, se ponen en acción programas de entrenamiento creativo al interior de las empresas.

Para los fines de este trabajo se considerará que la creatividad es la capacidad de generar resultados originales y relevantes.

Se reconoce que la creatividad puede ser asociada a los individuos, a los grupos, a las instituciones, y aun a las naciones (3, 4). En tanto se encuentra gran abundancia de literatura y experiencias relacionadas con el trabajo creativo en las empresas (5), no parece haber equivalente información relativa a las instituciones de educación superior. Lo anterior es explicable por las exigencias que el ambiente altamente competitivo en que las empresas se desenvuelven impone a ellas. Las empresas, en general, deben renovarse o enfrentar una rápida declinación.

Si, dentro de esta óptica, se mira a las Universidades, se debe reconocer que es tiempo que éstas se preocupen, por su parte, de implementar programas creativos integrales que les permitan cumplir el doble objetivo de educar personas con capacidad innovativa para un mundo cambiante y exigente, y de enfrentar con éxito su propio desarrollo institucional.

En el mundo occidental las Universidades están siendo confrontadas por una creciente presión por mayor eficiencia, y por una también creciente disminución del presupuesto. En algunos países, como Estados Unidos y Chile, la gran diversidad y apertura del sistema de educación superior, unida a los factores anteriores, impone a las Universidades un marco de competitividad que ahora no es posible ignorar.

Las Universidades, esencialmente en la última década, han empezado a preocuparse del primero de los objetivos citados, es decir, de la educación creativa que aspiran a entregar. Sin embargo, no hay evidencias de una comparable preocupación por aplicar formas creativas de administración y de refuerzo a las actividades académicas en general, en consonancia con el segundo de los objetivos indicados.

En este trabajo se propone un modelo integral de desarrollo creativo institucional para Universidades, orientado a facilitar el mejor cumplimiento de las metas educativas, por una parte y, en una segunda dimensión, destinado a fortalecer a la institución como entidad inmersa en un medio demandante y competitivo, donde el financiamiento es, en importante medida, incierto.

Las ideas aquí expuestas tienen su origen en un intento de aunar las mejores experiencias discernibles en desarrollo corporativo internacional con la propia visión de los deseables logros a alcanzar en instituciones que deben conciliar objetivos académicos autónomos superiores con las demandas de una sociedad aquejada de múltiples problemas, para cuya solución presiona a quienes, por su autoridad en el saber, se suponen capaces de aportar respuestas valiosas.

1. DESARROLLO DEL MODELO

1.1. BASES PARA UN MODELO

Por modelo se entenderá una estructura conceptual orgánica, capaz de describir, explicar y predecir algunos fenómenos de naturaleza afín, sobre la base de principios causales específicos.

Los modelos son siempre arbitrarios y representan la intuición que su o sus formuladores tienen, en un momento dado, de la causalidad implícita en los fenómenos considerados.

Dentro del presente trabajo se utilizará un modelo que privilegia la intuición de una dinámica social dominada por el desarrollo económico y generadora de una alta presión por el cambio y la innovación. Por esta razón se utilizará un principio causal básico de tipo dinámico en el cual intervienen fuerzas impulsoras, fuerzas de resistencia, procesos y productos. Esta base de causalidad se suplementará con una fenomenología más focalizada en cada ámbito especial, donde es posible reflejar la naturaleza de las actividades académicas.

1.2. DEFINICIÓN DEL MODELO BÁSICO

En la Figura 1, y de acuerdo al párrafo anterior, se esquematiza un modelo, según el cual la institución opera bajo fuerzas que la impulsan tanto del exterior como de su propio interior, debe superar fuerzas de resistencia internas y, por medio de procesos que operan sobre los recursos humanos y materiales, y sobre sus alumnos, da origen a productos naturales del quehacer académico. Se postula, adicionalmente, que la Universidad debe generar una capacidad de autoanálisis, autocrítica o metacognición, y retroalimentarse de la interacción de sus productos con el medio externo que los acoge.

A continuación se profundiza brevemente en el significado y contenido de los componentes A, B y C, a nivel de modelo básico y, en el siguiente párrafo, se discuten formas de asociar la creatividad al modelo de modo que éste represente, finalmente, un accionar institucional orgánico e integralmente creativo, según el cual cada Universidad aplica sistemáticamente su inteligencia creativa corporativa e individual en cada uno de los principales ámbitos que caracterizan y condicionan su sistema, para así tender a una creciente eficiencia.

Por modelo básico se entiende el sistema de la Figura 1 con independencia de la creatividad.

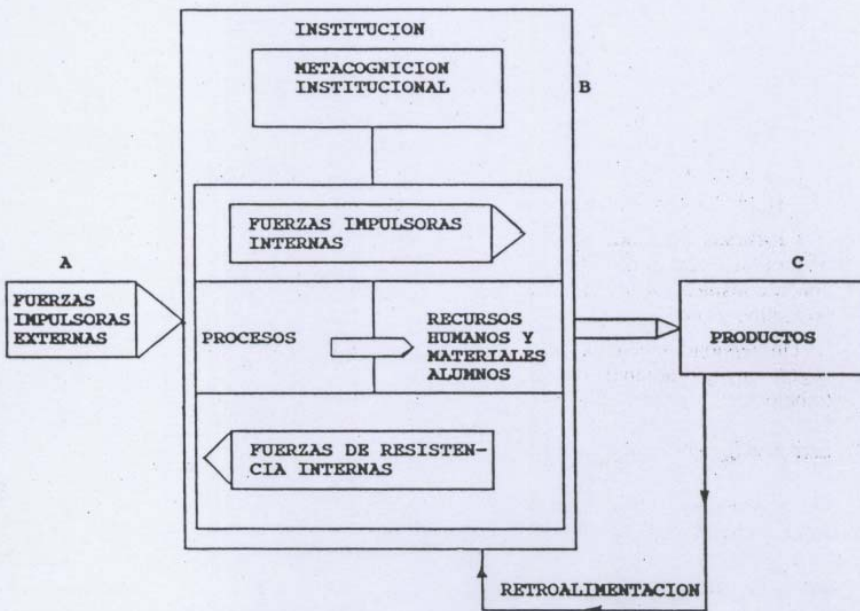


Figura 1. Modelo Integral de Desarrollo Creativo Institucional. La Creatividad se asocia a cada componente del modelo para lograr un óptimo quehacer corporativo.

A. Fuerzas impulsoras externas

Factores, o fuerzas externas, que se prevé man tendrán o incrementarán su impacto sobre las decisiones universitarias son, entre otros,

1. El cambio social, impulsado por la globalización de la economía y las comunicaciones, donde el agente esencial lo constituyen las empresas.
2. La política gubernamental en el ámbito de la educación superior. Esta afecta la legislación general y el financiamiento de las universidades.
3. La natural evolución de una sociedad que, por un lado valora progresivamente la educación, el desarrollo personal, el conocimiento y la inteligencia, y por otro ,adquiere cada vez más una actitud pragmática que tiende a exigir eficiencia y resultados prácticos a todas sus instituciones básicas .

B. La institución

Se pueden distinguir cinco elementos, a saber:

1. Las fuerzas impulsoras internas, asociadas a la motivación personal de académicos, autoridades, personal no académico y alumnos hacia el elevar los estándares de la institución.
2. Las fuerzas de resistencia al avance, representadas por las normativas inflexibles y caducas, actitudes personales negativas, dificultades materiales para innovar, etc.

3. En los procesos, o actividades corporativas más relevantes, podemos distinguir:
 - La administración académica y de apoyo
 - La docencia en todas sus formas y niveles
 - La investigación
 - La extensión
 - La "asistencia técnica
 - El desarrollo de los recursos humanos
 - Los asuntos estudiantiles
4. Los recursos humanos son el personal académico y no académico. Los recursos materiales están conformados por todo el patrimonio corporativo. En este ámbito deben considerarse los alumnos de pre y postgrado y los participantes en diplomas, pos títulos Y otras formas de matrícula.
5. La Universidad debe crear una o más instancias permanentes de autoanálisis o metaconciencia institucional, que le permita diseñar, proponer y evaluar estrategias de trabajo.

C. *Los productos*

Los productos o resultados del quehacer corporativo son muy variados e imposibles de agotar. Entre ellos se tienen los graduados y profesionales, los acreedores a diplomas de diversas clases, las publicaciones, los congresos, conferencias, seminarios, contratos de asesoría, patentes, informes, etc.

1.3. EL MODELO INTEGRAL

El modelo integral postula que, como ya se ha adelantado, una institución académica se da a sí misma la capacidad de desarrollarse a plenitud y de acercarse a niveles cada vez más altos de eficiencia y eficacia cuando aplica su inteligencia creativa a cada uno de los componentes y elementos del modelo básico ya descrito, todo ello controlado por instancias metacognitivas institucionales que permitan revisar y mejorar las estrategias por medio de las cuales expresa su inteligencia corporativa.

La tarea de asociar la creatividad requerida a cada elemento del modelo sobrepasa los límites del presente trabajo, sobrepasa cualquier razonable competencia individual, y parece más bien una tarea que cada corporación debe asumir con atención a sus propias características y misión.

En lo que resta de este artículo se plantearán algunos enfoques que podrían contribuir a ilustrar cómo es posible lograr la meta anteriormente indicada. Se dividirá este párrafo en dos secciones que considerarán, respectivamente, la forma en que la creatividad se expresa en el presente en las Universidades, y algunas maneras de aproximarse al enfoque integral.

2. ENFOQUES PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

2.1. LA CREATIVIDAD INSTITUCIONAL PRESENTE

Dada la autonomía que es propia de las Universidades, es natural esperar distintos niveles de desarrollo, diferentes objetivos institucionales y una gran variedad de expresiones académicas. Por lo tanto, lo que a continuación se plantea es dentro de un tenor muy

general y no pretende ignorar casos donde la creatividad corporativa es posible esté bastante más extendida que lo que aquí se señala.

Se pueden distinguir tres ámbitos del modelo básico donde muchas Universidades en el presente invierten bastante creatividad. Ellas son la investigación; la docencia y la planeación. La investigación académica es habitualmente evaluada en términos de su originalidad y relevancia y aquí la exigencia de creatividad se ha establecido firmemente desde hace varias décadas. Es de interés hacer notar que, salvo en aquellos casos en que la investigación se dirige a la educación, este tipo de creatividad no parece haberse transferido significativamente a otros ámbitos de lo académico, o institucional.

En docencia, según ya se ha indicado, las Universidades se preocupan crecientemente de encontrar aproximaciones educativas hacia la creatividad en todos sus programas y niveles. Sin embargo no es posible suponer que existe conocimiento suficiente en la materia (6, 7, 8) como para dar por superado este aspecto. La verdad parece ser que sólo se ha iniciado un esfuerzo, el cual deberá sostenerse e incrementarse por mucho tiempo antes que se logren resultados de validez generalizada. La creatividad parece depender en importante medida del contexto donde opera (9).

La planeación, particularmente la planeación estratégica, ha surgido recurrentemente en los últimos años en las Universidades, como reconocimiento a las fuerzas externas que las afectan. El análisis estratégico está íntimamente relacionado con la aplicación de creatividad corporativa a la administración y dirección académicas. Es, en esencia, un macro concepto que conduce a un análisis creativo en cada institución donde se lo aplica la cual debe generar elementos originales asociados a su propia identidad. La planeación representa, además, una aproximación a una metacognición corporativa.

2.2. UN ENFOQUE INTEGRAL DE CREATIVIDAD INSTITUCIONAL

El objetivo central de esta ponencia es destacar la importancia y la posibilidad de generar una actividad académica que fomente y aplique la creatividad en forma tan sistemática como sea factible en todos sus ámbitos. El modelo planteado ha sido estructurado con la intencionalidad de hacer efectiva la creatividad en los puntos más neurálgicos de la tarea universitaria. Aún así, y reforzando lo ya planteado, debe decirse que esta es de tal amplitud que todo intento de conectar la creatividad en forma integral al interior de la Universidad se transforma necesariamente en un ejercicio tentativo y como tal debe ser considerado lo que sigue. No obstante lo anterior, ciertas líneas gruesas de avance parecen posibles se señalarse.

No es difícil indicar algunas maneras de inyectar creatividad a cada uno de los componentes del modelo básico. Las indicaciones se asociarán separadamente a cada componente.

a) *Fuerzas Externas*

El trabajo creativo puede darse aquí a lo menos en dos sentidos, a saber, en las formas de influencia directa e indirecta de la corporación en la génesis, magnitud y orientación de esas fuerzas, y en la correcta interpretación y valoración de ellas. Este último aspecto es cubierto en parte por la planeación estratégica a través del estudio de amenazas y oportunidades. Ciertas Universidades han mostrado habilidad y originalidad en influir sobre las fuerzas sociales que las afectan, a lo menos en algunos con textos. Este es un campo abierto a la creatividad universitaria, y uno que parece estar destinado a crecer fuertemente en importancia.

Las corporaciones deberían diseñar e implementar estrategias de influencia en esferas de gobierno, en el ámbito empresarial y en el parlamento.

Adicionalmente, deben preocuparse por prever las tendencias en la demanda por educación y por el efecto de la globalización en la vida académica.

b) *La Institución*

Al interior de sí misma, la Universidad debería diseñar e implementar estrategias para mejorar continuamente su labor. Ello exige, entre otras cosas, atención a los factores que la entranan, o fuerzas de resistencia; a sus fuerzas positivas de motivación, a sus procesos y recursos, y a su capacidad de autoanálisis.

En este complejo escenario, un elemento clave parece ser reforzar la capacidad metacognitiva de autoanálisis, particularmente dirigida a sus formas de pensar y actuar. Esa capacidad debería permitir promover a las personas que demuestran liderazgo académico efectivo, encontrar las formas de elevar continuamente los estándares académicos, eliminar las trabas innecesarias y sacar el mayor partido de los recursos disponibles.

A modo de ejemplo, en el ámbito de los procesos, parece natural prever que tendrá cada vez mayor importancia la transferencia de experiencias educativas innovativas, el trabajo docente y de investigación interdisciplinario, la búsqueda de nuevas formas de extensión y de educación no convencionales, los programas que apunten a lograr una auténtica educación integral, la administración que tiende a garantizar la eficacia y una adecuada consideración a la relación costo-beneficio y las formas de relacionar efectiva• mente a la universidad con el sector productivo, dentro de las cuales los parques tecnológicos y las incubadoras de empresas son una expresión particular.

Un factor que también aparece como esencial es la generación de un ambiente general o clima de innovación. Las Universidades deberían fijar metas periódicas que reflejen una clara intencionalidad innovativa, Sólo de esta manera cobran sentido las ideas anteriores.

e) *Los Productos*

Las Universidades deberán acrecentar su atención a la calidad de los resultados de su quehacer. En los ambientes competitivos eso es esencial. La calidad depende de los procesos empleados, pero éstos en sí no garantizan dicha calidad a menos que la institución tome conciencia del destino que han tenido sus graduados, profesionales, publicaciones) contratos y otros resultados. Ese seguimiento, y la consiguiente retroalimentación, también se benefician de creatividad dirigida a esos fines. Resultados innovativos también requieren formas nuevas de evaluarse.

3. CONCLUSIONES

El modelo planteado contribuye a poner el trabajo institucional académico en una óptica que permite apreciar sistémicamente el impacto de la inteligencia creativa corporativa en el propio desarrollo institucional y en los resultados de su labor, a través de las conexiones causales que lo conforman. Dichas conexiones están expresadas dentro de un sistema dinámico que destaca los principales elementos que son necesarios de considerar en el presente en las Universidades.

Se espera que las instituciones que logren implantar un enfoque innovativo continuo en relación a los tres ámbitos del modelo deberían progresar a un ritmo significativamente mayor que aquellas que no apliquen dicho enfoque.

Lograr un trabajo innovativo integral parece una meta difícil de alcanzar, y a la cual sea, tal vez, necesario acercarse por etapas. Para ello es preciso realizar lo que podría

denominarse un análisis creativo institucional, cuya finalidad es aplicar el modelo a una institución específica para caracterizar, dentro de su especial realidad, cada componente del modelo y definir las etapas sucesivas que permitirán imponer un estilo innovativo en todos los ámbitos de acción.

La docencia es, en el presente, uno de los ámbitos (procesos) que más preocupación atrae en cuanto a darle una dimensión creativa. Como una etapa inicial de avance creativo es conveniente, pues apunta a uno de los procesos académicos esenciales e incide muy favorablemente en los productos principales de la tarea académica, los educandos. Sin embargo sería engañoso pensar que la atención de ese ámbito es suficiente para formar personas realmente creativas. Sólo una institución integralmente creativa puede aspirar a educar personas que a su vez lo sean. De otro modo la labor educativa se verá frecuentemente plagada de contradicciones y perderá mucha fuerza.

Existen metodologías que permiten, a lo menos inicialmente, establecer formas de incorporar un estilo creativo en cada ámbito del sistema. Será tarea de la institución, a través de su autoanálisis, mejorar esas metodologías iniciales a la luz de su propia experiencia.

BIBLIOGRAFIA

- (1) CORPORACION DE PROMOCION UNIVERSITARIA. Desarrollo de la Creatividad. Desafío al Sistema Educacional. Ediciones CPU, Santiago, Chile, 1989.
- (2) MASLOW, A. La personalidad Creadora. Kairos, Barcelona, 1985.
- (3) ADAMS J.L. The Care and Feeding of Ideas. Addison-Wesley, 1986.
- (4) TATSUNO, S.M. Created in Japan. Harper and Row, 1990.
- (5) KUHN, R.L. (Editor). Handbook for Creative and Innovative Managers. MacGraw Hill, 1988.
- (6) LETELIER, M.F. El concepto de método creativo y la identificación de fenómenos. Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad, N° 2, 1989.
- (7) GONZALEZ, J. Aportes previsible de la tecnología al arte. Un análisis de metacreatividad. Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad, N° 3, 1989.
- (8) LETELIER, M.F. La educación de la creatividad en Ingeniería. Educación en Ingeniería, N° 4, 1989.
- (9) LETELIER, M.F. Creatividad contexto-dependiente. Seminario Creatividad en la Empresa y Educación, Santiago, Chile, 1990.

LENGUAJE Y CREATIVIDAD.
LA EXPERIENCIA DE UN CURSO

MARÍA LUISA PARDO DE AGUIRRE*

INTRODUCCION

En 1982, como parte del Proyecto para el Desarrollo de la Inteligencia, de Luis Alberto Machado, se pusieron en práctica los programas "APRENDER A PENSAR" y "METODOS y SISTEMAS OPERACIONALES DEL PENSAMIENTO" en las Universidades Simón Bolívar, Central de Venezuela, Experimental del Táchira, Los Andes y Regional de Guayana.

Más tarde, conjuntamente con Mireya Benaim, se diseñó un curso basado en los anteriores, acompañado de un estudio experimental. El éxito de dicho curso fue contundente, pues a pesar de no tener valor crédito, los estudiantes asistieron con mucho entusiasmo y dedicación. Se tomó entonces la determinación de preparar un curso formal a ser ofrecido a través del Departamento de Lengua y Literatura e inscrito en el Decanato de Estudios Generales. De esta manera, Lenguaje y Creatividad se incorporó al abanico de posibilidades que se ofrecen a los estudiantes "para que actualicen su potencial en la tarea de realizarse plenamente como seres humanos poniendo en juego lo mejor de sus facilidades creadoras, adquiriendo el saber en forma sistemática, productiva y creadora. Así como para que tengan ocasión de cultivar la imagen creadora y para que de acuerdo con sus posibilidades y el nivel de los estudios exprese ideas y soluciones propias en relación a las cuestiones que se propongan a su consideración".

1. EL CURSO SOBRE LENGUAJE Y CREATIVIDAD

El programa del curso está diseñado para doce (12) sesiones de tres(3) horas cada uno que incluyen una fase introductoria con ejercicios de calentamiento, otra teórica (con uso de ejemplos, preguntas y análisis de respuestas) y finalmente otra práctica a nivel individual y grupal. Los resultados de los ejercicios se discuten en puesta en común enlazando la teoría con la práctica.

El contenido es el siguiente: .

- Concepto de creatividad.

- Cómo funciona la mente.
- Convergencia y divergencia.
- Los tests de creatividad y la medición: Guilford y Torrance.
- La personalidad creativa: Características cognitivas, afectivas y volitivas.
- Operaciones del pensar: Análisis, síntesis, inducción y deducción.
- Vehículos del pensar: Lenguajes e imágenes sensoriales.
- Comprensión del proceso creativo: Fases.
- Obstáculos a la creatividad para la resolución de problemas: Bloqueos perceptuales, culturales y/o emocionales.
- La redacción creativa: Concepto. Motivación para la composición creativa. El lenguaje figurativo.
- La analogía : Concepto, clasificación y utilización.
- Métodos para desarrollar el pensamiento creativo:

A.F. Osborn	Resolución de problemas con "brainstorming" y juicio diferido.
R. Grawford	Listado de atributos
W.J. Gordon	Sinéctica
E. de Bono	Aprender a pensar
M. Fustier	Métodos analógico, antitético y aleatorio

El contenido práctico es el siguiente:

Ejercicio	- A	
Objetivo del ejercicio		B
Objetivo a ser alcanzado por el participante		C

1 -

- A. Juego con palabras.
- B. Desarrollar la imaginación de manera colectiva.
- C. Formulará las asociaciones posibles e imaginables que encuentre en un concepto dado reagrupando las respuestas según su significado.

2-

- A. Historietas ilustradas.
- B. Practicar el método aleatorio y el lenguaje escrito con apoyo de imágenes visuales.
- C. Elaborará una historieta utilizando fotos al azar.

3-

- A. Los proverbios.
- B. Practicar el método antitético.
- C. Elaborará las consecuencias de la aplicación general al contenido de algunos proverbios y propondrá modificaciones de los mismos concluyendo con la redacción de antiproverbios.

4-

- A. Supongamos que...
- B. Practicar la búsqueda de salidas plurivalentes a una situación problemática.
- C. Dará diversas soluciones a un-problema planteado.

5-

- A. Las palabras inductoras .
- B. Realizar un ejercicio de divergencia-con vergencia utilizando el método aleatorio.
- C. Sacará cuatro palabras al azar de una lista dada y escribirá un párrafo que las contenga, que sea coherente y tenga significado .

6-

- A. Escribiendo con música.
- B. Practicar la redacción creativa y la expresión gráfica.
- C. Redactará un texto y lo ilustrará gráficamente .

7-

- A. Relación de atributos .
- B. Generar ideas creativas con el fin de introducir modificaciones en un texto literario.
- C. Previa identificación de los personajes, acción ambiente y narrador, aportará ideas novedosas para modificar determinado cuento.

8-

- A. Tarjetas humorísticas .
- B. Practicar el método analógico a través de la palabra creativa combinada con el lenguaje gráfico.
- C. Diseñará seis tarjetas de presentación humorística.

9-

- A. Lectura creativa.
- B. Leer creativamente.
- C. A partir de la lectura de un texto de estudio seleccionado por él, expondrá él, o pondrá sus puntos de vista en relación a la misma, tomando en cuenta sus conocimientos anteriores respecto al tema, la aplicabilidad y la transferencia del conocimiento inmerso en el texto.

10-

- A. Describir "con lupa".
- B. Practicar la observación.
- C. Describirá minuciosamente un objeto previo análisis de su universo funcional, social y técnico.

11-

- A. La lluvia de ideas.
- B. Practicar el "brainstorming" y el juicio diferido.
- C. Aportará ideas para la solución de una situación problemática presentada por el grupo.

12 -

- A. Percepción de un objeto con los ojos cerrados.
- B. Practicar la percepción a través de un sentido que no sea la vista A
- C. Describirá un objeto, sin haberlo visto, por su textura, forma, peso, olor y material.

13 -

- A. Herramientas de E. de Bono.
- B. Practicar algunas herramientas de E. de Bono.
- C. Aplicará las herramientas de E. de Bono a unos ejemplos propios.

14 -

- A. Otras maneras.
- B. Practicar el método antitético en las formas y expresiones orales de actuar en determinadas situaciones.
- C. A través de un "role playing" actuará de manera contraria a la que es usual a una situación.

15 -

- A. Máquina de fantasía.
- B. Practicar los métodos analógico, antitético y aleatorio en el diseño de un objeto.
- C. Partiendo de refranes conocidos inventará otros que tengan significado opuesto a los primeros.

17 -

- A. Dobles y analogías.
- B. Condicionar al participante en la práctica de analogías.
- C. a) Describirá las relaciones analógicas que existan entre varios objetos.
b) Dará el concepto de alegoría, fábula y parábola.

18 -

- A. Resolución de problemas.
- B. Practicar los pasos de resolución de problemas de manera creativa.
- C. Resolverá problemas de acuerdo al método de Osborn .

19 -

- A. Cada uno un episodio.
- B. Ejercitar la imaginación y la improvisación.
- C. Resolverá situaciones inesperadas a las que son expuestos los personajes de un texto literario y presentará oralmente otra situación nueva creada por él.

20-

- A. Adivine el personaje.
- B. Practicar la observación y el uso de sinónimos.
- C. Adivinará el nombre de un personaje a través de acciones actuadas por mímica.

21-

- A. Construcción de figuras en material de desecho y plastilina.
- B. Utilizar diferentes lenguajes e imágenes sensoriales.
- C. Realizará dos de los personajes de su cuento para niños en material de desecho y plastilina.

22-

- A. Escribamos entre todos.

- B. Escribir creativamente integrando el pensamiento lógico y el divergente.
- C. Compose, conjuntamente con otros participantes, un texto creativo a partir de párrafos escritos individualmente y organizados al azar pero enlazados lógicamente. Los párrafos individuales serán escritos mientras oyen música y ven paisajes venezolanos.

23 -

- A. Diseño de juegos de mesa.
- B. Integrar destrezas adquiridas en el curso y verificar aprendizaje.
- C. Diseñará, en pequeños grupos, un juego de mesa con fines didácticos.

24 -

- A. Cuentos para niños.
- B. Fomentar la redacción creativa y verificar aprendizaje englobando el pensamiento convergente y el divergente.
- C. Escribirá un cuento para niños en el cual incluya elementos novedosos y donde se evidencien los conocimientos adquiridos en el curso de lenguaje LLA-113; además los personajes del cuento representados en material de desecho y plastilina deberán ser equivalentes.

2. EVALUACION DE LA EXPERIENCIA

Paralelamente a la creación del curso se inició un estudio experimental con diseño clásico de grupo experimental sometido a tratamiento y grupo control sin tratamiento.

En primer lugar se aplicó la prueba a un grupo de "notables" para su revisión final y se entrevistó a los profesores cuyas secciones habían sido seleccionadas al azar para darles instrucciones de manera oral y escrita sobre cómo y cuándo pasar la prueba al grupo control.

Se visitó a los estudiantes de este grupo y se les informó sobre el trabajo a realizar.

En ambos grupos se pasaron el pretest y el experimental, en sus clases practicó las técnicas y métodos señalados para incrementar la creatividad y lograr los objetivos tanto general es como específicos del curso .

Al finalizar el trimestre en los dos grupos se pasó el pretest,

Esta investigación se repitió en tres oportunidades y en total participaron seis secciones de estudiantes inscritos entre septiembre 1985 y abril 1986. Los seis grupos son homogéneos en cuanto a edad y sexo, pero no en cuanto a carrera, por cuanto la distribución de la población según esta variable es muy desigual.

Se plantearon las siguientes hipótesis:

1. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en fluidez que el grupo control.
2. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en originalidad que el grupo control.
3. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en flexibilidad que el grupo control.
4. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en elaboración que el grupo control.
5. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en originalidad en narrativa que el grupo control.
6. El grupo experimental obtendrá mayor puntaje en capacidad creativa que el grupo control.

Se aceptaron con un 95% de confianza las hipótesis 1,2,4,5 y 6, ya que en los tres experimentos se obtuvieron diferencias significativas favorables al grupo experimental.

En cuanto a la hipótesis 3, relacionada con la flexibilidad, en ninguno de los experimentos se obtuvo diferencia significativa y se rechazó.

Estos resultados llevan a inferir que los métodos para desarrollar la creatividad son eficientes y que es beneficioso para los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar tomar la asignatura Lenguaje y Creatividad, ya que al cursarla habrá incrementado la fluidez, la originalidad, la elaboración y, en suma, su capacidad creativa.

Por otra parte, la opinión evaluativa de los estudiantes, dada de manera anónima, es altamente positiva cuando opinan sobre aspectos de la asignatura en relación a ellos, desempeño del profesor, efectividad de la metodología empleada en clase y de los ejercicios realizados para lograr los objetivos, aprender creativamente y sentirse motivado. Finalmente, es en los logros donde se evidencian el aprendizaje exitoso, la manera de pensar creativamente expresada fundamentalmente en los cuentos, las figuras y los juegos de mesa.

Palpar la satisfacción por la realización de algo "propio", que es mostrable e inclusive que se puede someter a concurso, es algo que no se puede describir pero sí asegurar que es muy nutritivo tanto para el estudiante como para el profesor. Hoy, después de cinco (5) años ininterrumpidos de cursos, siempre llenos, la experiencia se ha consolidado y se ha difundido a grupos de estudiantes, profesores y orientadores de otras instituciones de Educación Media y Superior, siendo muy grato de recordar los impartidos en la Universidad Politécnica de Madrid y de Sevilla.

En conclusión, vale la pena el esfuerzo que se está haciendo aunque el camino es largo y hay mucho por aprender. Lo importante, de acuerdo con Saturnino de la Torre, es haber encendido una luz aunque ésta sea tan diminuta como la más lejana estrella.

CAPITULO IV
CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES

Al iniciar el presente libro se hizo notar que el desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe se había caracterizado durante las últimas décadas por una creciente demanda, que se ha debido enfrentar en un contexto de crisis económica y de importantes transformaciones políticas y sociales.

Esto ha provocado en la región el aumento masivo del número de estudiantes, "el crecimiento del tamaño y el número de los establecimientos de educación postsecundaria y su diversificación; originando también la segmentación y heterogeneidad que caracterizan actualmente a la educación superior en general y a la universitaria en particular, reconociéndose que existe una creciente preocupación de los gobiernos por enfrentar adecuadamente este fenómeno y, en particular, el esfuerzo de las universidades por mejorar la calidad, incluyendo la eficiencia y eficacia de la función docente de pregrado.

Se planteó también que dentro de su propósito amplio de contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia superior este libro considera tres objetivos centrales:

- Conocer y analizar experiencias sobre formación general y ciclos básicos en la educación superior y formular propuestas para su implementación.
- Proponer modelos de evaluación de la función docente de pregrado.
- Presentar experiencias innovativas orientadas a un mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria en la región.

Se planteó además como objetivo hacer propuestas para continuar fortaleciendo la red interinstitucional en pedagogía universitaria que CINDA ha promovido en la región latinoamericana y del Caribe.

Se presentan a continuación algunas consideraciones y recomendaciones en relación a estos objetivos, surgidas de los diversos trabajos incorporados al libro. Ellas fueron planteadas y discutidas en conjunto por los autores en los trabajos de comisión durante el Seminario sobre Función Docente de Pregrado y Ciclos Básicos, a que se ha hecho referencia, y que corresponden en gran medida a sus conclusiones y recomendaciones;

1. ANALISIS DE EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS SOBRE FORMACION GENERAL Y CICLOS BASICOS

1.1. CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON LAS CARACTERÍSTICAS Y DIFERENCIAS CONCEPTUALES Y ORGANIZATIVAS ENTRE "ESTUDIOS GENERALES" Y "CICLOS BÁSICOS"

Se considera que los estudios generales forman parte de la educación superior; son componentes curriculares de una carrera, aunque no asociados a un ciclo o nivel determinado ni equiparados con las asignaturas tradicionales. Se identifican con los propósitos de dicha carrera y su finalidad es contribuir a la formación del pensamiento del estudiante, a su sensibilización en cuanto a su autorrealización y a su motivación en relación con la realidad cultural. Por su carácter curricular son administrados por áreas del conocimiento que persiguen el dominio de estructuras instrumentales, conceptuales, valorativas y motivacionales. Sin embargo, por no ser una instancia formal y cerrada de la estructura educativa, ellos no constituyen un nivel y pueden desagregarse en cualquier lugar de la secuencia académica.

Los "Ciclos Básicos" son, en cambio, un nivel que forma parte de la estructura educativa superior. Ellos no tienen una equivalencia directa con los Estudios Básicos ni tampoco son equivalentes con los Estudios Propedéuticos ni con los Estudios Generales, aunque pueden concentrar o combinar, proporcionalmente, algunos o todos de estos aspectos, admitiendo enfoques diferentes según los modelos educativos. Los Ciclos Básicos deberían concebirse de manera que favorezcan el equilibrio entre formación científica básica (Estudios Básicos) y la formación general de autodesarrollo (Estudios Generales). En todo caso es recomendable que ellos compaginen objetivos instrumentales que atiendan a procesos heurísticos, con contenidos que sirvan de fundamento a los aspectos técnico-profesionales. En este sentido, es importante que ellos permitan avances objetivos en relación con los contenidos propios de los profesionales, y que la estructuración de las asignaturas considere su relación con la naturaleza técnico-profesional de la carrera que se curse.

La aparición de los Ciclos Básicos en América Latina, a partir de los años 60, obedeció a diferentes causas, viéndose en muchos casos favorecida por los cambios estructurales experimentados por la Universidad y por la organización curricular en ciclos.

En algunos casos predomina en su origen una reacción contra: el carácter esencialmente profesionalizante del currículo universitario de pregrado, permitiendo al estudiante que ingresa sin una vocación definida, incorporarse a la educación superior por medio de un ciclo inicial en la disciplina de su elección, para continuar luego en un ciclo profesional específico. En este caso, la función del ciclo básico es constituir una etapa curricular formativa básica con características propias, aunque no independientes del currículo de una carrera por ser parte integrante de aquél. En otros casos los ciclos básicos se iniciaron como una manera de atender la mayor demanda de vacantes en los primeros años, donde se producía la mayor concentración de estudiantes. En muchos de estos casos tuvieron inicialmente el carácter de propedéuticos o remediales ante carencias de la educación secundaria.

En relación con los problemas y dificultades de los ciclos básicos cabe hacer mención a la diferencia significativa que se ha apreciado en algunos casos entre el personal docente a cargo de ellos y el responsable de los ciclos profesionales, lo que en ocasiones ha provocado problemas en el cuerpo de profesores y afectado el desarrollo de los programas.

De todos modos, se aprecia en la mayor parte de los casos en que se han implantado los ciclos básicos que sus objetivos han estado muy claros, sin perjuicio de que en su desarrollo se hayan producido algunas consecuencias negativas.

1.2. RECOMENDACIONES EN RELACIÓN A FORMACIÓN GENERAL Y CICLOS BÁSICOS

Luego de analizar las experiencias expuestas en los diversos trabajos de este libro y de estudiar las ventajas y las limitaciones de los ciclos básicos, se considera que su estructuración curricular es conveniente. Al respecto se proponen las siguientes recomendaciones específicas:

- a) Los ciclos básicos deben tener características propias correspondientes a un ciclo introductorio a los estudios profesionales superiores, facilitando el encuentro metódico y organizado del alumno con el desarrollo científico, constituyendo así una instancia efectiva de definición vocacional del estudiante, que evite su especialización prematura.
- b) Se debe procurar que los ciclos básicos mantengan su carácter y tengan un alto nivel académico. Por ello la universidad no debe utilizarlos como mecanismos para solucionar otros problemas, ni hacerlos perder su carácter al equiparlos con actividades propedéuticas, remediales u otras.
- c) Los docentes a cargo de los ciclos básicos deben tener la misma calidad y criterios académicos que todo el cuerpo docente de la universidad.
- d) Los ciclos básicos, aunque autónomos e interdisciplinarios, no deben ser instancias cerradas, siendo esencial su relación orgánica con los otros ciclos del programa educativo, como una etapa curricular inicial de éste. Es así que sus objetivos deben ser claros y sin distorsiones debidas a exigencias exageradas o contenidos no adecuados a sus fines específicos.
- e) Aunque los ciclos básicos no son instancias terminales, podrían ser útiles a muchos estudiantes que ingresan a la educación superior; para un mayor y más sistemático desarrollo de su capacidad intelectual, lo que les permitirá desempeñarse con mejor criterio y un más adecuado nivel cultural en su medio social.
- f) Concebidos los ciclos básicos como una etapa formativa inicial para el ingreso a estudios profesionales o académicos en grandes áreas disciplinarias, es recomendable considerar su organización por áreas como: Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, etc.
- g) En relación con los contenidos se recomienda que los ciclos básicos consideren nociones sobre investigación y matemática, como una manera de contribuir a la formación del pensamiento científico; y estudios introductorios a las ciencias sociales, como una manera de facilitar al estudiante la comprensión del contexto socio-cultural en que vive y en el que se desempeñará como profesional.

2. EVALUACION DE LA FUNCION DOCENTE

2.1. CONSIDERACIONES

Con el apoyo del trabajo teórico realizado por el Programa Regional de CINDA sobre calidad de la docencia universitaria, se ha conceptualizado la función docente como el conjunto de actividades destinadas a la reproducción cultural y a la transformación de las personas, la cual es debidamente acreditada por una institución de educación superior, que merece fe pública.

Se considera que se ha avanzado también en la operacionalización del concepto de calidad de la docencia, como algo complejo, ligado a definiciones axiológicas que se pueden expresar por medio de un conjunto de indicadores referidos a seis dimensiones: efectividad, eficiencia, eficacia, procesos, disponibilidad de recursos y relevancia.

La calidad de la docencia se ha definido como un concepto relativo de comparación con un patrón de relevancia establecido previamente. Su mejoramiento, en consecuencia, depende de los patrones de referencia o de las perspectivas valóricas usadas en el análisis.

En relación a la relevancia de la educación superior, se estima importante destacar los aspectos éticos, dejándose en claro que existen ciertos patrones de la relevancia que son generales y que están dados por las condiciones del medio. Otros, en cambio, son de carácter valórico y están dados por la prioridad que se fija cada institución.

Por lo tanto, toda estrategia para mejorar la calidad de la docencia depende de la adecuada integración de los componentes que forman la acción educativa, debiendo considerar las condiciones externas, los valores, las orientaciones, los procesos y los resultados previstos.

En consecuencia, cabe recalcar la importancia de considerar explícitamente en todo estudio sobre la docencia la asociación que existe entre el problema de la calidad de la función docente, la calidad de la educación y su incidencia en la calidad de vida.

Respecto a la estructura académica de las universidades, se consideró comparativamente el modelo basado en "facultades autónomas", versus el modelo de "departamentos" que ofrecen servicios docentes en su área para toda la universidad. Respecto a este último, se hizo notar la duplicidad de poder que se aprecia en ciertos casos entre los coordinadores de carreras y los jefes de departamentos. Por otra parte se señaló que, en muchos casos, existe duplicación de esfuerzos y dificultades para coordinar actividades en el modelo de facultades autónomas. Ello puede agravar el problema presupuestario que enfrentan las universidades de la región y dificultar la optimización de los recursos.

En relación con la evaluación de la docencia universitaria ella debe hacerse considerando la formación docente en el contexto de las otras funciones académicas, investigación, extensión y gestión universitaria.

Se considera en particular que la evaluación de la docencia es un problema complejo que requiere disponer de información cualitativa y cuantitativa relevante y no excesiva en cantidad. En este sentido los instrumentos de evaluación, los criterios y los indicadores empleados deben estar sustentados por las investigaciones pertinentes.

Los objetivos de la evaluación de la docencia son el mejoramiento de su calidad, dar origen y orientar programas de perfeccionamiento docente y por tanto su carácter es, en todo momento, formativo y normativo.

2.2. RECOMENDACIONES EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Teniendo en consideración el carácter de la evaluación docente se plantean las siguientes recomendaciones:

- a) El proceso de evaluación de la docencia debe llevarse a cabo con la participación, internalización y compromiso de todos los profesores, debiendo ser considerado como parte natural del quehacer académico. El sistema de evaluación debe estar explícitamente incorporado al sistema de incentivos de la docencia, con énfasis en aquellos de carácter académico. Las fuentes de información para la evaluación del proceso docente son múltiples destacando, en especial, la autoevaluación, evaluación por pares, por estudiantes, por egresados y por empleadores y usuarios.

- b) La evaluación debe comparar el resultado del aprendizaje en relación con metas y objetivos claramente definidos y establecidos, debiendo evaluarse actitudes, destrezas y conocimientos.

Al evaluar al docente debe tenerse en cuenta que la responsabilidad de la calidad de la docencia no es atribuible sólo a él, ya que en ella inciden otros factores y elementos propios de la institución y del proceso. En todo caso, el uso de la información debe ser cuidadoso para evitar herir susceptibilidades,

- c) La información resultante de la evaluación debe ser confiable, válida y relevante, en especial si va a ser utilizada para toma de decisiones.

Las proposiciones y recomendaciones para las instancias de toma de decisiones deben ser realizadas por un organismo técnico y estar ajenas a consideraciones políticas o de otro índole que no sean las estrictamente académicas.

- d) Es necesario evitar la burocratización del sistema de evaluación y considerar, por parte de las instituciones, la posibilidad de contar con asesoría externa, la que podría ser proporcionada por otra universidad.

- e) De acuerdo con la realidad existente, es conveniente que se estudie y promueva la creación de instancias de acreditación institucional nacionales, autónomas, competentes y confiables, que contribuyan a sistematizar y homogeneizar los sistemas de evaluación.

3. EXPERIENCIAS INNOVATIVAS ORIENTADAS A MEJORAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

3.1. CONSIDERACIONES

Los trabajos presentados en este libro sobre experiencias innovadoras reconocen la existencia de problemas generales que afectan la Docencia Superior en América Latina y el Caribe, entre los cuales se señalan algunos tales como:

- Una deficiente preparación del estudiante medio que ingresa a la universidad una vez terminada su educación secundaria.
- Una excesiva carga curricular en los programas que ofrece la universidad para la formación de profesionales, lo que impide la adecuada formación del estudiante y su capacitación para el trabajo de estudio y perfeccionamiento personal independiente.
- Una falta de preparación pedagógica de los profesores universitarios, los que tienen generalmente una alta preparación disciplinaria, pero carecen de la capacitación pedagógica mínima necesaria para la efectividad de la docencia.
- Una escasa relación entre el sector académico y el sector productivo, la que es necesaria para la mejor orientación de la docencia. Esto puede provocar el peligro de un divorcio entre el saber acumulado de la sociedad y los nuevos saberes científico- tecnológicos generados incorporados en las universidades.

Frente a ello se ha llegado al convencimiento de la necesidad de flexibilizar las soluciones de los problemas de la educación superior, evitando posiciones radicales o excluyentes, tales como teoricismo o empirismo; profesionalismo o cientificismo, elitismo o masificación, cantidad o calidad, generalismo o especialización, contenidismo o procesalismo, escolarización o desescolarización, presenciableidad o educación a distancia.

Se propone en cambio buscar soluciones armónicas integradas y pragmáticas que den respuestas a situaciones específicas más que a condicionantes generales y complejas.

3.2. RECOMENDACIONES REFERIDAS A LA INTRODUCCIÓN DE EXPERIENCIAS INNOVATIVAS

A partir del análisis de las experiencias presentadas en el presente libro se desprenden las siguientes recomendaciones:

- a) Se hace necesario que las universidades estimulen la docencia y la innovación pedagógica, en los mismos términos como lo hacen con la investigación, incluyendo una mayor consideración de su incidencia en la evaluación y carrera académica, y por tanto en las remuneraciones de los profesores.
- b) Se sugiere experimentar con el sistema modular, en el que se trabaja en forma interdisciplinaria en tomo a áreas-problemas más que en relación a temas o áreas del conocimiento, lo que presenta generalmente la ventaja de poder ir asociado a un sistema de enseñanza personalizada, que permite al estudiante avanzar a su propio ritmo.
- e) Se hace notar la importancia de la creatividad y de los mecanismos para su incorporación en la docencia superior, incluyendo entre ellos la selección y desarrollo de las tesis de grado. La creatividad es algo que se puede desarrollar en las personas y es responsabilidad de todos los docentes procurar hacerlo. Se sugiere incorporar el diseño como mecanismo de estímulo a la creatividad.
- d) También se sugiere incrementar las experiencias de universidad a distancia en la región, en especial en lo que se refiere a la producción de materiales educativos. Entre otros aspectos se mencionó la rápida obsolescencia de los materiales existentes y las dificultades que presentan los cambios de contenidos en este tipo de docencia por los costos que ellos implican, en cuanto a la renovación de los medios docentes.
- e) Que se estudien estrategias más adecuadas para articular la enseñanza impartida en el nivel de educación media con el nivel de la educación superior.
- f) Buscar estrategias docentes que permitan logra la eficiencia académica sin descuidar la equidad social.
- g) Insistir en la importancia del aumento del financiamiento Universitario como condición indispensable para mejorar la calidad de la función docente. Para esto deben considerarse, en forma imaginativa, nuevos mecanismos de financiamiento, además del aporte de los Estados.
- h) Que CINDA promueva la creación de un banco de datos sobre experiencias innovativas sobre gestión de la función docente en las diversas universidades.

4. FORTALECIMIENTO DE LOS VINCULOS INTERINSTITUCIONALES

4.1. CONSIDERACIONES

En relación al cuarto objetivo considerado en la edición de este libro se considera de la mayor importancia el fortalecimiento de la red institucional que CINDA ha organizado para el trabajo cooperativo. Al respecto caben señalar las características que presentan los

"Grupos Operativos", que es la forma de trabajo adoptada. De acuerdo con este sistema, cada grupo operativo es un nodo a nivel nacional de la Red Regional del Programa de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA.

Este grupo, de carácter interinstitucional, está constituido por representantes de las universidades participantes en el programa, en su calidad de especialistas en docencia universitaria. En el grupo pueden participar una o más personas por universidad,

Los miembros de cada grupo actúan en base a objetivos claros y precisos y en torno a tareas concretas y específicas. Para estos efectos se prepara en común un proyecto y se establece un plan de trabajo bienal.

El plan de trabajo se organiza dentro de un marco general basado en los problemas y áreas de desarrollo que se consideran prioritarios para la región y para cada país. En todo caso, cada universidad mantiene su autonomía para profundizar en aquello que considere más relevante o prioritario para sus intereses institucionales.

El Grupo comparte las experiencias y resultados, tanto positivos como negativos. Los estudios, tanto de carácter teórico como empírico, que se realizan dentro del marco común, no son comparativos ni competitivos, ya que se trabaja en función de las necesidades de cada institución. Lo que se privilegia es el mejoramiento interno en cada universidad y el conocimiento y solución cooperativa de los problemas institucionales.

La ventaja de los grupos operativos es que parten de la realidad concreta de cada universidad y que, por medio de un esfuerzo mancomunado, se establece un sistema de apoyo en el diagnóstico y solución de los problemas. Este procedimiento, en la práctica, permite que cada universidad cuente con el apoyo de un equipo externo que, junto a sus propios especialistas, colabora al mejoramiento de su docencia.

Por la forma de trabajo se establece una cooperación absolutamente horizontal. No hay asesores ni especialistas que dirijan otros. El grupo, además, se estimula y se refuerza a sí mismo aprovechando las ventajas comparativas que puede aportar cada participante.

Cada grupo debe contar con un coordinador a nivel nacional que convoque y establezca el enlace necesario para la coordinación con otros grupos operativos y con la Red Regional de CINDA.

4.2. RECOMENDACIONES EN RELACIÓN AL FORTALECIMIENTO DE LOS VÍNCULOS INTERINSTITUCIONALES

A partir de las experiencias existentes en la Red Regional de CINDA se recomienda:

- a) Constituir o regularizar a los Grupos Operativos Nacionales en los países de la región.
- b) Para estos efectos propuso nominar un coordinador del Grupo Operativo por país, cuya función será la de iniciar o fortalecer al Grupo en su respectivo país, sirviendo, para estos efectos de enlace con la coordinación general del proyecto con CINDA.